

LEITURA LITERÁRIA E MEDIAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LITERARY READING AND TEACHER MEDIATION: A DISCOURSE ANALYSIS
OF THE PRACTICES AND PERCEPTIONS OF LOWER SECONDARY SCHOOL
TEACHERS

Linguística & Letras e Artes • 30/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/793335268](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/793335268)

Filippe Chagas de Lucas¹

Sérgio Arruda de Moura²

RESUMO

Este artigo analisa os sentidos produzidos por professoras de Língua Portuguesa acerca da leitura literária, das dificuldades atribuídas aos estudantes e da viabilidade do Clube do Livro. O estudo integra a etapa diagnóstica inicial de uma pesquisa de mestrado de abordagem qualitativa, orientada pela pesquisa-ação, desenvolvida em oito escolas municipais de Itaperuna, Rio de Janeiro. O recorte compreende questionários respondidos por oito professoras responsáveis pelas turmas de 6º ano, em março de 2026, após a formação pedagógica inicial e antes dos primeiros encontros do Clube com os estudantes. As respostas às questões fechadas contextualizam as práticas declaradas, enquanto os enunciados das questões abertas são examinados pela Análise do Discurso de linha francesa, em diálogo com Pêcheux e Orlandi. A análise considera as condições de produção, as marcas linguísticas e as relações dos enunciados com dizeres socialmente disponíveis sobre leitura, família, escola e tecnologia. Os resultados mostram a coexistência de explicações centradas na ausência de interesse, hábito e incentivo e de formulações que reconhecem o acesso, a mediação e a participação dos estudantes como condições de aproximação com a literatura. A adesão das oito professoras à proposta reúne expectativas de transformação e ressalvas sobre recursos e organização dos grupos. Conclui-se que essas respostas permitem compreender sentidos e condições percebidas no diagnóstico inicial, sem demonstrar efeitos da intervenção.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Leitura literária; Mediação docente; Clube do Livro; Diagnóstico inicial.

ABSTRACT

This article analyzes the meanings produced by Portuguese language teachers regarding literary reading, the difficulties

attributed to students and the feasibility of a school Book Club. It draws on the initial diagnostic stage of a qualitative master's research project guided by action research in eight municipal schools in Itaperuna, Rio de Janeiro, Brazil. The study examines questionnaires completed by eight teachers responsible for sixth-grade classes in March 2026, after an initial professional development session and before the first Book Club meetings with students. Closed-ended responses provide context for reported practices, while open-ended responses are examined through French Discourse Analysis, drawing on Pêcheux and Orlandi. The analysis considers conditions of production, linguistic features and connections with socially circulating discourses about reading, families, schools and technology. The findings reveal the coexistence of explanations centered on a lack of interest, reading habits and encouragement, and statements recognizing access, mediation and student participation as conditions for engagement with literature. All eight teachers endorsed the proposal, expressing expectations of change alongside reservations about resources and group organization. The study concludes that these responses illuminate meanings and perceived conditions at the initial diagnostic stage, without establishing the effects of the intervention.

Keywords: Discourse Analysis; Literary reading; Teacher mediation; Book Club; Initial diagnosis.

1. INTRODUÇÃO

Quando uma professora afirma que seus alunos não se interessam pela leitura, sua resposta participa de uma maneira de compreender os estudantes e o trabalho que a escola pode realizar com eles. O desinteresse pode aparecer como uma falta já instalada; em outras formulações, o interesse é apresentado como algo que ainda pode

nascer das oportunidades de contato com os livros. Entre esses modos de dizer, encontram-se diferentes expectativas sobre o leitor, sobre sua família e sobre a responsabilidade docente na formação literária.

Conhecer essas formulações é relevante para o planejamento de uma proposta de leitura. O Clube do Livro, compreendido como uma comunidade leitora pedagogicamente organizada, depende das condições de acesso às obras, das escolhas dos estudantes, da circulação da palavra e da mediação das professoras. Antes de acompanhar sua realização, interessa compreender como as docentes significam as práticas que já desenvolvem, as dificuldades que percebem nas turmas e as possibilidades que atribuem à proposta.

Este artigo integra uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, voltada às contribuições do Clube do Livro para o letramento literário de estudantes do 6º ano. O recorte apresentado concentra-se no questionário diagnóstico inicial respondido pelas oito professoras de Língua Portuguesa responsáveis por essas turmas em oito escolas da rede municipal de Itaperuna, no estado do Rio de Janeiro.

As respostas foram produzidas em março de 2026, após a formação pedagógica inicial e antes dos primeiros encontros do Clube do Livro com os estudantes. As participantes já conheciam, portanto, os objetivos e as orientações da proposta. Suas manifestações sobre a viabilidade do Clube expressam expectativas e condições percebidas naquele momento. Essa delimitação situa o alcance do estudo: o

material permite analisar o diagnóstico docente e sua adesão à proposta, sem avaliar resultados da intervenção.

A pergunta que orienta o artigo é: que sentidos sobre a leitura literária, suas dificuldades e sua mediação são produzidos nas respostas das professoras participantes do Clube do Livro? O objetivo é analisar esses sentidos, considerando as práticas declaradas, as imagens dos estudantes construídas nos enunciados, a distribuição de responsabilidades pela formação leitora e as expectativas de implementação da proposta. A Análise do Discurso de linha francesa orienta esse percurso, especialmente a partir de Pêcheux (1995) e Orlandi (1999, 2012).

Inicialmente, apresentam-se os fundamentos da leitura literária, da mediação e da perspectiva discursiva adotada. Em seguida, explicitam-se o contexto, o instrumento e os procedimentos de análise. Os resultados articulam a caracterização das práticas declaradas à interpretação das respostas abertas, preservando a diferença entre aquilo que as professoras dizem sobre as turmas e a investigação das experiências dos próprios estudantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Leitura Literária e Mediação no Clube do Livro

A formação do leitor literário envolve a possibilidade de participar de experiências em que os textos sejam lidos, interpretados e compartilhados. Na perspectiva de Cosson (2014), o letramento literário se constitui em práticas sociais de leitura que articulam a construção de sentidos, a fruição estética e a participação em uma comunidade leitora. Essa compreensão permite discutir o lugar atribuído à literatura no cotidiano escolar, para além do contato

eventual com uma obra ou da realização de uma atividade destinada apenas a verificar sua leitura.

Colomer (2007) destaca a importância das mediações e das experiências compartilhadas na formação do leitor. A presença dos livros e a convivência entre leitores abrem possibilidades de ampliar interpretações e repertórios. Nesse processo, a escola pode oferecer condições para que os estudantes leiam, expressem suas percepções e escutem outras leituras. O interesse pela literatura passa a ser compreendido em relação às oportunidades concretas que participam de sua construção.

O Clube do Livro é situado nesse horizonte como uma comunidade leitora pedagogicamente organizada, integrada ao cotidiano escolar e sustentada pela regularidade dos encontros. Os participantes escolhem obras, apresentam descobertas, recomendam leituras e compartilham interpretações. A aproximação com o círculo de leitura discutido por Cosson (2024) está na dimensão social e formativa da leitura compartilhada. A configuração adotada na pesquisa, entretanto, admite que diferentes livros circulem em um mesmo encontro, sem pressupor que todos tenham lido uma única obra.

Essa organização solicita uma presença docente capaz de oferecer apoios e ampliar as possibilidades de participação. Munita (2025) compreende a mediação como intervenção intencional que favorece o encontro dos sujeitos com a cultura escrita. A experiência leitora do professor, a escuta e o acompanhamento integram esse trabalho. Cabe ao estudante ler, perguntar, relacionar e interpretar; a atuação do mediador cria condições para que esses movimentos possam ocorrer e ganhar continuidade.

Esses fundamentos ajudam a situar as questões dirigidas às professoras. Perguntar pelas práticas de leitura, pelas dificuldades dos alunos e pela viabilidade do Clube mobiliza concepções sobre o que significa formar leitores e sobre as responsabilidades de quem participa dessa formação. A fundamentação literária oferece referências para discutir tais concepções, enquanto a análise discursiva se volta à maneira como elas se materializam nas respostas, sem converter os enunciados em simples confirmação de uma proposta pedagógica previamente valorizada.

2.2. Discurso e Condições de Produção

A Análise do Discurso de linha francesa permite examinar a produção dos sentidos na relação entre linguagem, sujeito, história e ideologia. Conforme Pêcheux (1995), as palavras não possuem sentidos independentes das posições em que são produzidas. Essa compreensão orienta a leitura das respostas docentes como enunciados formulados em uma situação determinada, relacionados a outros dizeres e a expectativas sobre o trabalho escolar.

Orlandi (1999) destaca a relação entre a linguagem e sua exterioridade. O texto não é tomado como portador de um significado único e transparente, disponível à simples recuperação pelo analista. As condições de produção compreendem os sujeitos e a situação, envolvendo tanto o contexto imediato da enunciação quanto as relações históricas e sociais mais amplas. Neste estudo, a formação inicial, o apoio institucional à proposta e a posição do pesquisador na Secretaria Municipal de Educação integram essas condições.

Considerar esse contexto não permite concluir que as professoras tenham respondido para satisfazer expectativas institucionais. A análise precisa sustentar suas interpretações na formulação dos enunciados e nas relações que eles estabelecem com a situação de produção. A concordância com o Clube, por exemplo, pode reunir valorização da leitura, desejo de transformação e ressalvas relativas aos meios necessários para realizar o trabalho. Esses movimentos devem ser examinados em sua materialidade, sem atribuir às participantes intenções que os registros não permitem conhecer.

O interdiscurso, na perspectiva de Pêcheux (1995) e Orlandi (1999), remete à relação dos enunciados com dizeres anteriores e socialmente disponíveis que participam de sua significação. Ao associar leitura a hábito, incentivo, prazer ou aprendizagem, as respostas podem retomar sentidos que circulam na escola e em outros espaços sociais. O interesse analítico está em compreender como essas associações se organizam em cada formulação, e não em determinar sua origem em uma experiência específica sem evidência para tanto.

A noção de formação discursiva também contribui para pensar a relação entre os sentidos e as posições assumidas pelos sujeitos. Conforme Pêcheux (1995), o sentido se constitui em relação às formações discursivas nas quais os enunciados são produzidos. Isso exige observar aproximações e tensões entre os dizeres, sem fixar cada professora em uma posição única. Uma resposta pode nomear a falta de interesse dos estudantes, enquanto outra formula o interesse como algo a ser construído pelo trabalho pedagógico. A coexistência dessas formulações faz parte do problema a ser compreendido.

A interpretação, como discute Orlandi (2012), participa da produção de sentidos e não constitui uma operação neutra de recuperação de significados prontos. Por essa razão, a análise explicita as marcas linguísticas que sustentam cada leitura e mantém a diferença entre os sentidos produzidos pelas professoras e a comprovação das condições mencionadas em suas respostas. Dizer que os alunos não recebem incentivo familiar, por exemplo, produz uma imagem das famílias; esse enunciado, isoladamente, não constitui um levantamento de suas práticas leitoras.

3. METODOLOGIA

3.1. Contexto e Delimitação do Estudo

O estudo apresenta abordagem qualitativa e integra uma pesquisa de natureza aplicada, com caráter exploratório e descritivo, desenvolvida em oito escolas urbanas da rede municipal de Itaperuna, Rio de Janeiro. A investigação mais ampla adota a pesquisa-ação, compreendida por Thiollent (2011) como articulação entre investigação e ação em diálogo com os participantes. No artigo, apresenta-se exclusivamente o diagnóstico inicial com as professoras de Língua Portuguesa responsáveis pelo Clube do Livro nas turmas de 6º ano.

Participaram as oito professoras vinculadas à proposta nessas escolas. Embora a pesquisa de mestrado também contemple questionários com estudantes e o acompanhamento da intervenção, esses materiais não compõem o corpus deste artigo. A delimitação permite discutir as práticas, as percepções e as expectativas docentes sem antecipar conclusões sobre a realização

dos encontros ou sobre mudanças na relação dos alunos com a literatura.

O pesquisador também exercia a função de coordenador geral do 6º ao 9º ano na Secretaria Municipal de Educação. Sua inserção profissional favoreceu o acesso às escolas e o diálogo com as equipes, sendo considerada na análise de sua relação com as participantes. O Clube do Livro contou com apoio institucional da Secretaria, circunstância relevante para compreender a situação de interlocução estabelecida pelo questionário.

3.2. Instrumento e Produção do Material

Foi utilizado um questionário diagnóstico elaborado pelo pesquisador, composto por 15 questões distribuídas em sete blocos: perfil profissional; frequência das práticas de leitura literária; formatos de mediação; instrumentos de avaliação da leitura literária; utilização de espaços de leitura; percepções sobre os estudantes; e concepção e experiência docente. As questões fechadas reuniram informações sobre as práticas declaradas. As questões abertas permitiram às professoras descrever dificuldades percebidas entre os alunos, justificar a viabilidade do Clube e acrescentar outras considerações.

A aplicação ocorreu em março de 2026, em formato impresso. Os formulários foram entregues no contexto da formação pedagógica inicial e recolhidos posteriormente pelo pesquisador em visitas às escolas. As oito professoras responderam. A apresentação do instrumento informava a finalidade acadêmica do levantamento, a preservação do anonimato e seu caráter diagnóstico, sem finalidade avaliativa. O objetivo era conhecer as práticas e as condições de

realização das atividades, sem classificar as participantes quanto à aptidão para conduzir o Clube do Livro.

O levantamento antecedeu os primeiros encontros do Clube com os estudantes, mas ocorreu depois da formação inicial. As docentes já conheciam, portanto, os objetivos e as orientações da proposta ao responderem. As respostas sobre sua viabilidade são analisadas como expectativas e condições percebidas nesse momento, e não como avaliação de resultados da intervenção. Após o recolhimento, as alternativas assinaladas e as respostas abertas foram organizadas em planilha, reunindo os oito questionários para consulta e análise.

3.3. Procedimentos de Análise

As questões fechadas receberam tratamento descritivo por meio de frequências e percentuais calculados sobre o total de oito respondentes. Cada indicação corresponde, portanto, a 12,5% das participantes. Nas questões que admitiam mais de uma alternativa, as frequências foram consideradas por opção, sem exigir que a soma dos percentuais resultasse em 100%. Esses dados contextualizam as práticas e as percepções declaradas, sem substituir a análise das respostas abertas.

O corpus discursivo foi constituído pelos enunciados das três perguntas abertas sobre dificuldades dos estudantes, viabilidade da implementação do Clube do Livro e considerações adicionais. A leitura integral das respostas orientou a delimitação de recortes, considerando regularidades, diferenças, ressalvas e formulações relevantes para compreender os sentidos atribuídos à leitura. A análise não se limitou à frequência de uma expressão nem à

classificação das respostas como favoráveis ou desfavoráveis à proposta.

A redação das participantes foi preservada nas transcrições, inclusive nas formas de escrita e no uso de letras maiúsculas. Os excertos são identificados como “Resposta 1”, “Resposta 2” e assim sucessivamente, com reinício da numeração a cada pergunta. Essa numeração identifica os enunciados apresentados e não constitui código individual das professoras. Por isso, não permite associar respostas de perguntas diferentes à mesma participante. Foram omitidas informações que possibilitassem sua identificação.

A interpretação foi orientada por Pêcheux (1995) e Orlandi (1999, 2012), considerando as condições de produção, o interdiscurso e as posições construídas nos enunciados. Foram examinadas marcas como negações, expressões de ausência, justificativas, contraposições, pronomes, intensificadores e formulações de possibilidade ou necessidade. As interpretações foram sustentadas pela relação entre essas marcas, a pergunta do instrumento e o contexto de aplicação, sem estabelecer uma correspondência automática entre cada docente e uma posição fixa.

As alternativas das questões fechadas foram examinadas como possibilidades de resposta previamente definidas pelo instrumento. Sua escolha isolada não foi considerada suficiente para explicar experiências ou motivos. Eventuais diferenças entre os quantitativos de perguntas relacionadas foram explicitadas na apresentação dos resultados. O artigo preserva, assim, a distinção entre descrição das respostas, interpretação discursiva e comprovação das condições mencionadas pelas participantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Práticas Declaradas e Contexto da Mediação

O questionário diagnóstico inicial foi respondido pelas oito professoras de Língua Portuguesa responsáveis pelo Clube do Livro nas turmas de 6º ano. O levantamento reuniu informações sobre o perfil profissional, as práticas de leitura literária, as formas de mediação e avaliação e as percepções docentes sobre os estudantes e a viabilidade da proposta.

As respostas foram produzidas após a formação pedagógica inicial e antes dos primeiros encontros do Clube do Livro com as turmas. Essa circunstância foi considerada na interpretação, pois as professoras já conheciam as orientações da proposta ao responderem ao instrumento. Suas manifestações sobre a viabilidade do Clube expressam, portanto, expectativas e condições percebidas naquele momento, sem constituir uma avaliação dos resultados da intervenção.

Quanto ao tempo de atuação docente, quatro professoras (50%) possuíam mais de dez anos de experiência, duas (25%), entre seis e dez anos, e duas (25%), até cinco anos. Sobre a formação acadêmica, cinco (62,5%) assinalaram pós-graduação lato sensu, duas (25%), mestrado, e uma (12,5%), licenciatura em Letras. Como a pergunta reuniu graduação e pós-graduação, as respostas não permitem identificar a área de licenciatura de todas as participantes. Esses dados contextualizam as trajetórias profissionais das participantes, cujas práticas de leitura literária são examinadas a seguir.

Sobre o trabalho com leitura literária, uma professora (12,5%) declarou realizá-lo sempre, três (37,5%), frequentemente, duas (25%),

às vezes, e duas (25%), raramente. Quanto à leitura compartilhada, duas (25%) indicaram frequência semanal, quatro (50%), quinzenal, uma (12,5%), mensal, e uma (12,5%), raramente. Nenhuma assinalou a alternativa “nunca” nas duas perguntas. As respostas apontam a presença dessas práticas nas turmas, embora com regularidades distintas. Como as perguntas empregaram escalas diferentes, seus resultados não foram tomados como medidas diretamente equivalentes.

As estratégias declaradas pelas professoras para trabalhar a leitura literária estão apresentadas na Tabela 1. A questão permitia assinalar mais de uma alternativa.

Tabela 1. Estratégias declaradas para o trabalho com a leitura literária

Estratégia	Professoras (n)	Percentual
Leitura silenciosa individual	8	100%
Leitura em voz alta	6	75%
Roda de conversa	5	62,5%
Produção escrita	4	50%
Questionários	3	37,5%
Projetos interdisciplinares	1	12,5%

Fonte: Dados da pesquisa (2026). Questão com possibilidade de múltiplas respostas; n = 8.

A leitura silenciosa individual foi assinalada pelas oito professoras, enquanto a leitura em voz alta e a roda de conversa receberam,

respectivamente, seis e cinco indicações. A produção escrita foi mencionada por quatro participantes e os projetos interdisciplinares por uma. A presença dessas estratégias não permite, isoladamente, conhecer como cada atividade foi conduzida ou que experiências produziu. Os dados situam um repertório declarado de trabalho, em relação ao qual as respostas abertas oferecem outras possibilidades de interpretação.

Quanto à avaliação formal das leituras literárias, duas professoras (25%) declararam realizá-la e seis (75%) responderam negativamente. Na questão sobre os instrumentos utilizados, foram assinalados questionário interpretativo por três participantes (37,5%), roda de conversa avaliativa por duas (25%) e prova escrita, resumo e produção criativa por uma participante cada (12,5%). Nenhuma indicou fichamento, e cinco (62,5%) marcaram “Não realizo”. A diferença entre os quantitativos das duas perguntas limita sua leitura conjunta: o consolidado não permite esclarecer como cada participante relacionou a avaliação formal aos instrumentos assinalados.

Quanto à utilização da biblioteca escolar ou de outros espaços de leitura, quatro professoras (50%) indicaram uso raro. As alternativas “frequentemente”, “às vezes”, “nunca” e “a escola não dispõe de biblioteca ou espaço de leitura” receberam uma indicação cada (12,5%). As respostas mostram que a utilização regular desses espaços não era comum ao conjunto das participantes. A declaração de ausência de biblioteca ou espaço de leitura também aponta uma condição de acesso que precisa ser considerada na compreensão das práticas relatadas.

Na percepção de quatro professoras (50%), os estudantes demonstravam pouco interesse pela leitura literária; três (37,5%) indicaram nenhum interesse e uma (12,5%), interesse moderado. Quanto às preferências, quatro (50%) apontaram histórias em quadrinhos e uma (12,5%), contos. Duas (25%) assinalaram que os alunos não demonstravam interesse, e uma (12,5%) informou não ter conseguido identificar suas preferências. Esses dados expressam a leitura das docentes sobre as turmas e não substituem a perspectiva dos próprios estudantes sobre suas experiências com a literatura.

Quatro professoras (50%) declararam já ter desenvolvido ou participado de uma experiência semelhante a um Clube do Livro, enquanto quatro (50%) responderam negativamente. Quanto à relação pessoal com a literatura, seis (75%) se consideraram leitoras frequentes e duas (25%), ocasionais. Todas, portanto, se reconheceram como leitoras de literatura, embora a experiência com atividades semelhantes ao Clube não fosse comum ao conjunto. Essas declarações contextualizam suas expectativas sobre a implementação da proposta, examinadas a seguir.

4.2. Dificuldades dos Estudantes e Distribuição de Responsabilidades

As respostas à pergunta “Em sua opinião, quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação à leitura literária?” foram examinadas considerando como as professoras formularam essas dificuldades e quais sentidos atribuíram à relação dos estudantes com a leitura.

Resposta 1: “DESINTERESSE.”

Resposta 2: “A maioria não compreende a importância da leitura, pois não é estimulada.”

Resposta 3: “A falta de hábito e incentivo da família à leitura.”

Na perspectiva de Orlandi (1999), a interpretação considera as condições de produção dos enunciados. Essas respostas foram produzidas por professoras de Língua Portuguesa após a formação inicial do Clube do Livro, em um levantamento conduzido por um pesquisador que também exercia função na Secretaria Municipal de Educação. As participantes responderam, portanto, de uma posição profissional, diante de uma proposta institucionalmente apoiada de incentivo à leitura. Esse contexto integra a análise, sem permitir presumir que as docentes tenham respondido para atender às expectativas do pesquisador.

Na resposta 1, “DESINTERESSE” nomeia a dificuldade sem explicar em quais situações ela se manifesta. Ao responder a uma pergunta sobre os alunos, a professora os apresenta pelo que lhes faltaria na relação com a leitura. Essa imagem pode ser compreendida em relação à expectativa escolar de um estudante que reconheça o valor dos livros e se disponha a ler. A palavra ganha sentido, portanto, na relação entre o aluno descrito e o leitor esperado pela escola. Nesse modo de formular o problema, o interesse aparece como uma disposição cuja ausência precisa ser enfrentada. As condições de acesso aos livros e as experiências de mediação ficam fora da explicação apresentada nessa resposta. Produz-se, assim, um efeito de evidência: o desinteresse parece explicar por si mesmo uma relação com a literatura que também precisa ser compreendida em suas condições de formação.

Na resposta 2, “A maioria não compreende a importância da leitura, pois não é estimulada”, a professora relaciona a dificuldade dos estudantes à ausência de estímulo. O valor da leitura aparece como algo já reconhecido, que caberia aos alunos compreender. Ao falar de sua “importância” sem precisar explicá-la, a resposta retoma dizeres que circulam na escola e associam a leitura à aprendizagem e à formação dos sujeitos. É nessa retomada que se pode interpretar o funcionamento do interdiscurso, conforme a perspectiva de Orlandi (1999). A professora ocupa a posição de quem reconhece esse valor e identifica uma distância entre ele e a relação dos estudantes com os livros. Entretanto, ao acrescentar “pois não é estimulada”, introduz uma condição para essa aproximação: o reconhecimento da importância da leitura depende de experiências de incentivo. A responsabilidade por oferecê-las permanece sem um agente nomeado, abrindo uma questão que ganha contornos mais definidos na resposta seguinte, quando a família é mencionada.

Na resposta 3, “A falta de hábito e incentivo da família à leitura”, a família passa a ser nomeada na explicação das dificuldades. A expressão “falta de” toma como referência algo que se esperava encontrar na formação dos estudantes: o hábito de ler e o incentivo familiar. A resposta pode ser lida como retomada da expectativa de que a família participe da formação leitora. Nessa formulação, a relação do estudante com a leitura é explicada por uma ausência de hábito e de incentivo atribuída ao ambiente familiar. A família ocupa o lugar de quem deveria incentivar, enquanto o estudante aparece como aquele que necessita desse incentivo. Essa distribuição de lugares ajuda a compreender como a dificuldade é significada pela professora, mas deixa em aberto quais práticas de leitura existem nas famílias e quais condições elas têm para acompanhar a formação leitora dos filhos.

Outras respostas ampliam a explicação das dificuldades ao mencionar as condições de acesso à leitura:

Resposta 4: “Muitos têm acesso precário ou nenhum acesso aos livros e não recebem incentivo da leitura.”

Resposta 5: “Falta de incentivo familiar e escolar, pouco acesso aos livros e à biblioteca de forma optativa e a crescente utilização da tecnologia através das redes sociais.”

Na resposta 4, “Muitos têm acesso precário ou nenhum acesso aos livros e não recebem incentivo da leitura”, a dificuldade é formulada a partir das oportunidades oferecidas aos estudantes. A passagem de “acesso precário” para “nenhum acesso” distingue a insuficiência da ausência de livros e coloca as condições materiais no centro da explicação. Em relação à resposta “DESINTERESSE”, o aluno passa a ser apresentado como alguém cuja aproximação com a literatura depende de oportunidades que não estão igualmente disponíveis. A articulação entre acesso e incentivo também permite compreender que a presença do livro, por si só, não esgota a questão da formação leitora. Nesse enunciado, o encontro com a literatura envolve tanto a disponibilidade das obras quanto as relações que podem favorecer sua leitura. A resposta abre, assim, espaço para discutir a responsabilidade de oferecer essas condições, embora não nomeie quem deveria assumi-la.

Na resposta 5, a expressão “incentivo familiar e escolar” inclui a escola na explicação da dificuldade. Esse acréscimo é significativo: a instituição de onde a professora fala também aparece entre os espaços em que o incentivo à leitura é percebido como insuficiente. A responsabilidade pela formação leitora passa, assim, a envolver o

próprio trabalho escolar, ampliando a explicação centrada na família. Já a expressão “de forma optativa”, associada ao acesso aos livros e à biblioteca, permite discutir a possibilidade de escolha na relação com a leitura. A expressão sugere que a possibilidade de escolha integra a preocupação da professora com o acesso à leitura, embora o enunciado não esclareça como essa escolha ocorreria. Ao reunir incentivo familiar e escolar, acesso aos livros e referência à escolha, a resposta amplia as condições consideradas na explicação das dificuldades.

Resposta 6: “Incentivo raro em casa, muito tempo em telas.”

Resposta 7: “A falta de interesse diante do mundo tecnológico em que vivem.”

Na resposta 6, “Incentivo raro em casa, muito tempo em telas”, o contraste entre “raro” e “muito” aproxima duas avaliações: faltaria incentivo à leitura e sobriaria tempo dedicado às telas. Embora breve, a formulação apresenta essas práticas em uma relação de desequilíbrio. Na resposta 7, “A falta de interesse diante do mundo tecnológico em que vivem”, essa relação ganha maior abrangência: a tecnologia aparece como um mundo ao qual os estudantes pertencem e diante do qual a leitura literária perde espaço. Em diálogo com a referência às redes sociais na resposta 5, esses enunciados podem ser lidos como retomadas de um discurso que coloca livros e tecnologias em concorrência pela atenção dos jovens. Nessa oposição, as telas são associadas ao afastamento da literatura, enquanto possíveis práticas de leitura nesses ambientes não são mencionadas. Essa formulação permite discutir a oposição construída nos enunciados, mas não determinar quais práticas digitais as professoras reconhecem como leitura.

Resposta 8: “Compreensão e interesse.”

Na resposta 8, “Compreensão e interesse”, a professora reúne duas dimensões da relação com a literatura: compreender o que se lê e interessar-se pela leitura. A formulação apresenta uma imagem do estudante marcada tanto pela dificuldade de compreensão quanto pelo envolvimento considerado insuficiente. Ao lado das respostas sobre incentivo e acesso, esse enunciado permite observar como diferentes expectativas sobre o leitor participam da avaliação docente: espera-se que o aluno tenha oportunidades de ler, compreenda os textos e encontre interesse nessa experiência. A aproximação entre compreensão e interesse, contudo, não estabelece qual dessas dificuldades explicaria a outra.

A leitura conjunta das oito respostas permite observar diferentes imagens dos estudantes: aqueles nomeados pelo desinteresse, aqueles cuja dificuldade é associada à compreensão e aqueles apresentados como pouco incentivados ou com acesso insuficiente aos livros. Essas imagens não correspondem a classificações fixas dos alunos, mas a modos de significá-los a partir da posição docente. As expressões “não é estimulada”, “não recebem incentivo” e “falta de” aproximam os enunciados pela recorrência de sentidos de ausência. Entretanto, as explicações não são equivalentes: algumas não nomeiam os responsáveis pelo incentivo, outras destacam a família, e uma inclui explicitamente a escola.

Essa distribuição de responsabilidades constitui um ponto de interpretação discursiva. Ao nomear o incentivo “familiar e escolar”, uma resposta inclui a escola entre as condições a serem examinadas na formação leitora. As referências às telas e ao “mundo tecnológico”, por sua vez, acrescentam a percepção de concorrência

com outras práticas. Na perspectiva do interdiscurso apresentada por Orlandi (1999), essas formulações podem ser relacionadas a dizeres sobre a responsabilidade familiar, a função da escola e a relação entre leitura e tecnologia. O conjunto não comprova as causas das dificuldades, mas permite compreender os sentidos com que as professoras apresentaram o problema e as possibilidades de atuação sobre ele.

A leitura discursiva dessas respostas não substitui o exame das condições mencionadas pelas docentes. O que se observa é a maneira como o problema é apresentado: a falta de interesse pode ser significada como atributo do aluno, enquanto as referências ao acesso e ao incentivo deslocam a explicação para oportunidades de formação. Em diálogo com Cosson (2014), Colomer (2007) e Munita (2025), essa diferença permite discutir a mediação como condição de aproximação com a literatura. A análise, contudo, não estabelece quais dessas condições efetivamente explicam as experiências de cada turma.

4.3. Adesão Ao Clube do Livro e Condições de Implementação

Ao responderem se consideravam viável a implementação do Clube do Livro como estratégia pedagógica, as oito professoras se manifestaram favoravelmente. Essa concordância, entretanto, assumiu diferentes sentidos nas justificativas. Em algumas respostas, a possibilidade de realização foi vinculada à organização dos grupos e à disponibilidade de materiais.

Resposta 1: “Sim, mas em grupos menores, com no máximo 10 alunos. A quantidade de alunos influencia a efetividade do projeto.”

Resposta 2: “Sim, tendo material disponível é uma excelente maneira de levarmos leitura de qualidade a nossos alunos.”

Na resposta 1, o “sim” é imediatamente delimitado pela conjunção “mas”. A professora acolhe a proposta, porém estabelece uma condição para seu funcionamento: grupos menores. A expressão “no máximo 10 alunos” transforma essa ressalva em um limite concreto. Na frase seguinte, a participante relaciona o número de alunos à “efetividade”, distinguindo a possibilidade de realizar a atividade das condições que considera necessárias para alcançar seus objetivos.

Na resposta 2, “tendo material disponível” também condiciona a avaliação favorável. A qualificação “excelente” não aparece desvinculada dos recursos para desenvolver o trabalho. Já o verbo “levarmos” inclui a professora em uma ação coletiva dirigida a “nossos alunos”, construindo uma posição de responsabilidade pela oferta da leitura. A expressão “leitura de qualidade” pressupõe uma distinção entre leituras, mas o enunciado não explicita os critérios dessa avaliação.

Nas duas respostas, a concordância com o Clube do Livro vem acompanhada de condições para realizá-lo. Ao responderem a uma proposta apresentada em formação e apoiada pela Secretaria Municipal de Educação, as professoras falam também do lugar de quem terá de conduzir os encontros. “No máximo 10 alunos” e “tendo material disponível” trazem para essa interlocução as exigências do trabalho cotidiano. A valorização da leitura, compartilhada na formação, encontra nessas ressalvas os limites e as possibilidades percebidos pelas docentes. O “sim” acolhe a proposta, enquanto as condições acrescentadas colocam em discussão os meios para desenvolvê-la. As professoras se

posicionam, assim, como profissionais que participam da definição das condições de implementação, ao relacionarem a adesão à organização dos grupos e à disponibilidade de materiais.

Resposta 3: “Sim, o incentivo que eles não recebem em casa precisam receber na escola, muitos nunca teriam oportunidade se não fosse pela escola.”

Resposta 4: “Sim, pois eu quero transformar a falta de hábito em hábito.”

Na resposta 3, “não recebem em casa” e “precisam receber na escola” distribuem lugares e responsabilidades na formação do leitor. A família é apresentada pela ausência de incentivo, enquanto a escola aparece como espaço necessário para oferecê-lo. A expressão “se não fosse pela escola” reforça essa posição ao projetar os estudantes sem outra oportunidade de aproximação com a leitura. Nessa formulação, a defesa do Clube se sustenta também na imagem de uma instituição capaz de suprir oportunidades percebidas como ausentes na vida dos alunos. Essa relação pode ser interpretada, pela perspectiva do interdiscurso discutida por Orlandi (1999), como retomada de dizeres que atribuem à escola a tarefa de compensar desigualdades. Ao mesmo tempo que valoriza a atuação escolar, o enunciado apresenta a experiência familiar pelo que lhe faltaria. A análise dessa oposição permite discutir como a responsabilidade da escola é afirmada a partir de uma imagem das famílias construída na resposta, sem confundi-la com um levantamento das práticas de leitura realizadas em casa.

Na resposta 4, “eu quero transformar” coloca a professora na posição de quem assume uma ação sobre a relação dos estudantes com a

leitura. A passagem de “falta de hábito” para “hábito” apresenta a formação leitora como algo que pode ser construído pelo trabalho pedagógico. A justificativa retoma, assim, a ausência apontada no diagnóstico e a converte em motivo para aderir ao Clube do Livro. Nesse movimento, o hábito aparece como uma prática desejável, cuja construção faz parte da responsabilidade que a professora atribui a si. O interesse pela proposta se sustenta na expectativa de mudança: a docente reconhece uma dificuldade e se apresenta como participante de seu enfrentamento. Por ter sido formulado antes dos encontros, esse desejo de transformação ajuda a compreender o sentido de sua adesão à proposta.

Resposta 5: “Sim, pois os alunos terão a oportunidade de falar sobre suas leituras, conhecer novos livros e despertar o interesse por eles.”

Resposta 6: “Sim. A partir do momento que a leitura é apontada e utilizada como fonte de lazer e diversão, ela passa a ganhar espaço na sala de aula e conseqüentemente possibilita que ela ultrapasse os muros das escola.”

Na resposta 5, “terão a oportunidade de falar sobre suas leituras” coloca os estudantes na posição de leitores que têm experiências a compartilhar. O possessivo “suas” reconhece uma relação com a leitura a partir da qual eles podem tomar a palavra. Essa formulação introduz uma diferença em relação às respostas que os apresentam principalmente pela falta de interesse, hábito ou incentivo: aqui, os alunos também aparecem como interlocutores. Ao reunir “falar”, “conhecer” e “despertar”, a professora associa a construção do interesse à troca de experiências e ao contato com outras obras. O envolvimento com a literatura é projetado como algo que pode se desenvolver na participação. Nesse modo de justificar o Clube,

oferecer espaço à palavra dos estudantes integra o próprio trabalho de formação de leitores.

Na resposta 6, a leitura ganha espaço quando é apresentada como “fonte de lazer e diversão”. A professora situa o prazer como condição para aproximar os estudantes dos livros e favorecer a continuidade dessa relação fora da sala de aula. A expressão “ultrapasse os muros” constrói uma fronteira entre a leitura realizada no ambiente escolar e aquela que pode integrar outros momentos da vida. Ao projetar essa passagem, o enunciado atribui à escola a possibilidade de promover experiências que tenham continuidade para além de suas atividades. O termo “consequentemente” apresenta essa continuidade como decorrência da aproximação prazerosa com a leitura. É nessa relação que se sustenta a expectativa da professora: que a experiência oferecida na escola encontre lugar nas escolhas dos estudantes.

Em relação às respostas sobre as dificuldades dos alunos, essas formulações permitem observar uma tensão: o estudante anteriormente descrito pelo desinteresse também é significado como alguém cujo vínculo com os livros pode ser construído por meio de oportunidades de fala, acesso e fruição. Considerando o interdiscurso discutido por Orlandi (1999), a associação entre leitura, lazer e diversão pode ser relacionada a dizeres que valorizam o prazer de ler como caminho para a formação do leitor. Na resposta 6, essa associação organiza a expectativa de aproximação com a literatura.

Resposta 7: “Totalmente viável, faz toda a diferença no dia a dia escolar.”

Resposta 8: “Sim, porque eu considero importante a prática da leitura para que eles tenham interesse.”

Na resposta 7, “Totalmente viável, faz toda a diferença no dia a dia escolar”, a professora apresenta uma concordância sem ressalvas. “Totalmente” e “toda” reforçam a valorização do Clube, enquanto “faz” apresenta sua contribuição como algo já reconhecido. Como o questionário antecedeu os encontros, interessa observar esse modo de afirmar antecipadamente o valor da proposta. Diferentemente das justificativas centradas nos recursos e na organização, esse enunciado sustenta a adesão pela contribuição atribuída ao Clube para a vida escolar, sem explicitar em que consistiria essa diferença.

Na resposta 8, “eu considero importante a prática da leitura para que eles tenham interesse”, a professora apresenta a experiência de ler como caminho para a construção do interesse. A expressão “para que” situa esse interesse como uma finalidade do trabalho pedagógico: ele pode se desenvolver no contato com a leitura. Colocada em relação às respostas que nomeiam o desinteresse como dificuldade, essa formulação permite observar uma tensão no conjunto. O aluno aparece tanto como alguém cujo interesse é considerado insuficiente quanto como alguém que pode construí-lo por meio das oportunidades oferecidas. Essa diferença tem consequências para a maneira de significar a atuação docente, pois abre espaço para compreender a mediação como parte da formação do interesse, em vez de esperar que ele esteja constituído antes das atividades.

A aproximação entre as respostas evidencia diferentes modos de significar a formação do leitor. Nas referências à ausência de incentivo e de hábito, o estudante aparece como alguém que

necessita de uma intervenção; nas menções a “falar sobre suas leituras” e ao “lazer e diversão”, também é colocado na posição de interlocutor e de leitor capaz de construir interesse pela experiência. A escola e as professoras são significadas como responsáveis por oferecer essas oportunidades, embora sua atuação seja condicionada, em algumas respostas, aos materiais e à organização dos grupos. Esses sentidos coexistem no conjunto, sem corresponder necessariamente a posições exclusivas de cada participante. A concordância com a proposta reúne, assim, expectativas de suprir ausências, ampliar a participação e favorecer a fruição literária. Essa articulação permite compreender a adesão para além da resposta afirmativa e estabelece pontos de observação para a análise das experiências do Clube do Livro.

A presença de ressalvas nas respostas mostra que a adesão não se esgota na valorização genérica da leitura. Há exigências relativas aos materiais e ao tamanho dos grupos, assim como expectativas de favorecer a palavra dos estudantes e a fruição literária. Esses aspectos dialogam com a dimensão intencional e relacional da mediação discutida por Munita (2025). No diagnóstico, entretanto, constituem condições desejadas e possibilidades projetadas pelas participantes; sua realização dependeria do percurso posterior de implementação.

4.4. Responsabilidade Coletiva e Ampliação da Proposta

Na pergunta “Alguma consideração adicional?”, duas formulações ampliaram as possibilidades de trabalho com a leitura:

Resposta 1: “A leitura precisa ser incentivada por todas as disciplinas.”

Resposta 2: “Poderia se estender para outros anos.”

Na resposta 1, “A leitura precisa ser incentivada por todas as disciplinas”, a professora amplia a responsabilidade pela formação leitora. “Todas” inclui os diferentes componentes curriculares, enquanto “precisa” apresenta essa participação como uma necessidade. Na fala de uma professora de Língua Portuguesa, essa formulação pode ser lida como uma reivindicação de trabalho compartilhado: incentivar a leitura envolve também os demais docentes. O enunciado põe em discussão o lugar atribuído à leitura na organização escolar, pois a apresenta como compromisso que atravessa as disciplinas. Essa posição se aproxima da proposta interdisciplinar da pesquisa, embora a resposta não detalhe como essa colaboração poderia ocorrer. O que ela permite reconhecer é a defesa de uma responsabilidade coletiva, capaz de ampliar os espaços de incentivo à leitura na escola.

Na resposta 2, “poderia” apresenta uma possibilidade, enquanto “outros anos” projeta a ampliação do alcance da proposta. A formulação sugere uma avaliação favorável à sua continuidade em outras turmas, sem afirmar que essa extensão já tivesse ocorrido. As manifestações registradas como “Não.” e “NÃO.” foram compreendidas como ausência de considerações adicionais naquela pergunta, sem atribuir-lhes sentidos de desinteresse ou rejeição ao Clube.

A ampliação para outras disciplinas e anos de escolaridade permanece no plano da reivindicação e da possibilidade. A modalização dos enunciados importa para essa leitura: “precisa” afirma uma necessidade, enquanto “poderia” abre uma perspectiva de extensão. Essas formulações permitem reconhecer o alcance que as professoras atribuem ao incentivo à leitura naquele momento,

sem comprovar a existência de um trabalho coletivo já organizado ou de uma ampliação efetivada.

O levantamento inicial reuniu práticas declaradas, percepções sobre as dificuldades dos alunos e expectativas de intervenção. A análise das falas evidenciou diferentes formas de significar o afastamento da leitura e as possibilidades de aproximação com a literatura, envolvendo interesse, incentivo, acesso e mediação. A adesão ao Clube também foi acompanhada de condições relacionadas aos materiais e à organização dos grupos. Esses achados constituem uma referência para compreender o contexto em que se propôs a implementação do Clube do Livro e acompanhar, nas etapas posteriores da pesquisa, as experiências desenvolvidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permitiu compreender diferentes sentidos produzidos pelas professoras sobre a leitura literária e sua mediação no diagnóstico inicial do Clube do Livro. As dificuldades atribuídas aos estudantes foram formuladas por meio de referências ao desinteresse, à compreensão, à ausência de hábito e incentivo, ao acesso insuficiente aos livros e à concorrência com as tecnologias. Esses enunciados constroem imagens dos alunos e distribuem responsabilidades entre família, escola e outros espaços, sem constituir, por si mesmos, comprovação das causas das dificuldades relatadas.

A adesão das oito professoras à proposta reuniu expectativas distintas. Algumas formulações projetaram a escola como espaço de oferta de oportunidades percebidas como ausentes; outras colocaram o estudante na posição de interlocutor, capaz de falar

sobre suas leituras e construir interesse pela experiência. As ressalvas relativas à disponibilidade de materiais e à organização dos grupos também mostraram que a concordância com o Clube envolvia condições concretas de trabalho. A resposta afirmativa, portanto, não esgota a compreensão dessa adesão.

O objetivo do artigo foi atendido ao relacionar as formulações das participantes, suas marcas linguísticas e as condições de produção do diagnóstico. A análise discursiva permitiu observar tensões entre apresentar o estudante pela falta e reconhecer a possibilidade de construir seu vínculo com os livros. Essa tensão não separa as professoras em grupos fixos nem permite acompanhar mudanças individuais entre perguntas: a identificação dos excertos não corresponde a códigos pessoais das participantes.

O alcance dos resultados está delimitado ao material produzido por oito professoras de uma rede municipal, após uma formação inicial e antes dos encontros do Clube do Livro com os estudantes. As práticas foram declaradas em questionário e as percepções sobre os alunos não substituem a escuta dos próprios leitores. Além disso, as diferenças entre respostas relativas à avaliação e a formulação das alternativas limitam algumas aproximações descritivas. Esses limites integram a interpretação do levantamento.

O diagnóstico oferece pontos de atenção para a continuidade da pesquisa: as condições de acesso às obras, a organização dos encontros, a abertura à palavra dos estudantes e a responsabilidade compartilhada pela formação leitora. A investigação das experiências posteriores poderá examinar como essas expectativas e condições se relacionam com o trabalho realizado. Neste recorte, o que se apresenta é o modo como a proposta foi inicialmente

significada pelas professoras. Escutar esses dizeres permite reconhecer tanto as dificuldades percebidas quanto as possibilidades de atuação que elas próprias colocam em discussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a):** mediação e formação de leitores. Tradução de Dolores Prades. São Paulo: Selo Emília, 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

¹ Mestrando em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: [acesse o artigo](#)

[original para visualizar o e-mail](#)

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)