



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS

Bruna Carolina Alves

**INTERESSES DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO  
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS:  
UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

Florianópolis  
2024

Bruna Carolina Alves

**INTERESSES DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO  
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS:  
UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup> Elenice Maria Larroza Andersen

Alves, Bruna Carolina

Interesses de leitura dos estudantes do ensino fundamental - Anos Finais : Uma proposta de instrumento para avaliação diagnóstica / Bruna Carolina Alves ; orientadora, Elenice Maria Larroza Andersen, 2025.  
204 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Leitura. 3. Interesse. 4. Literatura infantil. 5. Elementos da narrativa. I. Andersen, Elenice Maria Larroza . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

Bruna Carolina Alves

**Interesses de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais:**

Uma proposta de instrumento para a avaliação diagnóstica

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 05 de dezembro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Celdon Fritzen,  
PROFLETRAS/UFSC

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elenice Maria Larroza Andersen,  
PROFLETRAS/UFSC

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kári Lucia Forneck,  
UNIVATES

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Letras pelo PROFLETRAS.

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Coordenação do Mestrado Profissional em Letras  
PROFLETRAS/UFSC

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Prof.(a) Dr.(a) Orientador(a)  
Elenice Maria Larroza Andersen

Florianópolis, 2024.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho só foi possível graças ao apoio e ao incentivo de muitas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para sua realização.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro que viabilizou a concretização deste projeto de pesquisa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFSC e UFTM, pela excelência na condução das disciplinas e pela inspiração constante. Em especial, agradeço à minha orientadora, Elenice Maria Larroza Andersen, cuja dedicação e competência ampliaram meus horizontes em relação ao ensino de Literatura. Sua paciência, orientação precisa e apoio, sobretudo nos momentos mais desafiadores, foram fundamentais para a finalização deste trabalho.

Às professoras juízas especialistas que contribuíram de forma inestimável durante o processo de elaboração do instrumento diagnóstico. Suas orientações, críticas construtivas e generosidade intelectual aprimoraram a qualidade e a precisão desta pesquisa.

Aos meus alunos – o foco principal deste projeto –, agradeço pela confiança depositada e pela oportunidade de realizar este estudo ao lado de vocês.

À minha família, que esteve comigo em cada etapa dessa jornada. Aos meus pais, pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e por acreditarem que seria possível mesmo diante dos desafios.

Aos meus melhores amigos e colegas de profissão, Thiago Tulio, obrigada pelos momentos de reflexão e encorajamento e Dhuan Luiz pela parceria e momentos de alegria.

Ao Paulo Alcaraz, pela sua competência e carinho - os agradecimentos, por mais sinceros e ainda que gastassem muita tinta no papel, não seriam suficientes.

*"Cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo.  
A obra do escritor é apenas uma espécie de  
instrumento ótico que ele oferece ao leitor  
para permitir-lhe discernir aquilo que,  
sem o livro, ele talvez nunca conseguisse ver em si mesmo"*  
*(Proust, 1987, p. 15).*

## RESUMO

Este trabalho investiga os interesses de leitura de alunos do Ensino Fundamental II, com foco na relação entre esses interesses e as características textuais de narrativas literárias. A pesquisa fundamenta-se teoricamente nos estudos de Teresa Colomer (2007, 2017), Michèle Petit (2008, 2009, 2013), Keith Oatley (2011), Nelly Novaes Coelho (2000), Richard Bamberger (1987) e David S. Miall (2006). A metodologia, tipificada como abordagem mista, de natureza quantitativa e qualitativa, envolveu 124 estudantes de 6º e 9º anos da Escola Estadual Plácido Olímpio de Oliveira, em Joinville, Santa Catarina, que responderam a um questionário composto por perguntas abertas e fechadas. O desenvolvimento desse instrumento diagnóstico envolveu cinco etapas: revisão da pesquisa na área, construção do instrumento, validação por juízes especialistas, estudo piloto e aplicação e análise final. A investigação analisou preferências por gêneros literários, temas e tipos de narrativa, destacando a relevância de elementos como espaço, tempo, narrador e personagens. Os resultados indicaram que o instrumento elaborado contribuiu para a avaliação diagnóstica dos interesses de leitura do público-alvo. A partir dele, foi possível observar que os alunos do 6º ano apresentam preferência por narrativas de estrutura linear e caráter visual, com temas voltados para aventura e fantasia. Já os estudantes do 9º ano demonstraram maior interesse por histórias mais complexas, que exploram conflitos emocionais e questões de cunho social. Também se observou que a presença de personagens capazes de gerar identificação desperta o interesse dos leitores em ambas as faixas etárias. O estudo reforça que essas preferências refletem a importância do alinhamento entre os elementos narrativos e a maturidade dos alunos, de modo que, para incentivar o gosto pela leitura literária, é necessário conciliar os fatores cognitivos e emocionais dessa leitura. Como limitações da pesquisa, apontam-se, sobretudo, a aplicação em uma única escola de Joinville com 124 alunos, restringindo a generalização dos resultados e a ausência de análise longitudinal, dificultando a compreensão da evolução dos interesses de leitura, além da necessidade de testes adicionais para adaptação a outros contextos. Desse modo, espera-se que, por um lado, o estudo contribua para auxiliar os professores na criação de estratégias educacionais que favoreçam a ampliação da experiência leitora dos estudantes e, por outro, contribua para o desenvolvimento de mais pesquisas na área.

**Palavras-chave:** leitura, literatura infantil, interesse, elementos da narrativa.

## ABSTRACT

This study investigates the reading interests of middle school students, focusing on the relationship between these interests and the textual characteristics of literary narratives. The research is theoretically based on the studies of Teresa Colomer (2007, 2017), Michèle Petit (2008, 2009, 2013), Keith Oatley (2011), Nelly Novaes Coelho (2000), Richard Bamberger (1987), and David S. Miall (2006). The methodology, classified as a mixed-methods approach with both quantitative and qualitative elements, involved 124 students from the 6th and 9th grades at Escola Estadual Plácido Olímpio de Oliveira in Joinville, Santa Catarina. These students responded to a questionnaire composed of open and closed questions. The development of this diagnostic instrument followed five stages: literature review, instrument construction, expert validation, pilot study, and final application and analysis. The investigation examined preferences regarding literary genres, themes, and narrative types, highlighting the relevance of elements such as setting, time, narrator, and characters. The results indicated that the instrument contributed to diagnosing the target audience's reading interests. Findings revealed that 6th-grade students prefer linear-structured and visually rich narratives, particularly those centered on adventure and fantasy themes. Meanwhile, 9th-grade students showed a greater interest in more complex stories that explore emotional conflicts and social issues. Additionally, the presence of relatable characters was found to enhance engagement across both age groups. The study reinforces that these preferences reflect the importance of aligning narrative elements with students' cognitive and emotional maturity. To foster literary reading appreciation, it is essential to balance these cognitive and emotional factors. The research presents certain limitations, notably its application to a single school in Joinville with 124 students, which restricts the generalization of results, as well as the absence of a longitudinal analysis, making it difficult to assess the evolution of reading interests over time. Moreover, further testing is required for adaptation to other contexts. Nevertheless, the study aims to assist teachers in developing educational strategies to broaden students' reading experiences while also contributing to further research in this field.

**Keywords:** reading, children's literature, interest, narrative elements.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Frequência de leitura das turmas de 9º anos .....	89
<b>Figura 02</b> – Frequência de leitura das turmas de 6º anos .....	89
<b>Figura 03</b> – Motivos para leitura e não leitura entre os alunos da turma do 9º ano	92
<b>Figura 04</b> – Motivos para leitura e não leitura entre os alunos da turma do 6º ano	92
<b>Figura 05</b> – Preferência pela leitura em turmas de 9º anos .....	96
<b>Figura 06</b> – Preferência pela leitura em turmas de 6º anos .....	97
<b>Figura 07</b> – Leitura em dispositivos eletrônicos nas turmas de 9º ano .....	101
<b>Figura 08</b> – Leitura em dispositivos eletrônicos nas turmas de 6º ano .....	101
<b>Figura 09</b> – Experiência de leitura em dispositivos eletrônicos nas turmas de 9º ano .....	103
<b>Figura 10</b> – Experiência de leitura em dispositivos eletrônicos nas turmas de 6º ano .....	103
<b>Figura 11</b> – A influência das plataformas digitais nas escolhas de leitura dos estudantes do 9º ano .....	105
<b>Figura 12</b> – A influência das plataformas digitais nas escolhas de leitura dos estudantes do 6º ano .....	106
<b>Figura 13</b> – Hábito de ouvir histórias na infância em turmas de 9º ano .....	107
<b>Figura 14</b> – Hábito de ouvir histórias na infância em turmas de 6º ano .....	108
<b>Figura 15</b> – Quem costumava contar ou ler histórias para os alunos do 6º ano .....	109
<b>Figura 16</b> – Quem costumava contar ou ler histórias para os alunos do 9º ano .....	110
<b>Figura 17</b> – Estudantes do 9º ano que finalizaram a leitura de um livro .....	111
<b>Figura 18</b> – Estudantes do 6º ano que finalizaram a leitura de um livro .....	111
<b>Figura 19</b> – O acesso às leituras em turmas de 9º ano .....	114
<b>Figura 20</b> – O acesso às leituras em turmas de 6º ano .....	115
<b>Figura 21</b> – Preferência em relação aos gêneros literários em turmas de 9º anos .	117
<b>Figura 22</b> – Preferência em relação aos gêneros literários em turmas de 6º anos	120
<b>Figura 23</b> – Preferências temáticas literárias em turmas de 9º ano .....	123
<b>Figura 24</b> – Preferências temáticas literárias em turmas de 6º ano .....	123
<b>Figura 25</b> – A influência da passagem do tempo narrativo no interesse das turmas de 9º ano .....	126
<b>Figura 26</b> – A influência da passagem do tempo narrativo no interesse das turmas de 6º ano .....	126

<b>Figura 27</b> – Preferências dos alunos do 9º ano quanto à influência da descrição e caracterização do espaço em narrativas literárias .....	129
<b>Figura 28</b> – Preferências dos alunos do 6º ano quanto à influência da descrição e caracterização do espaço em narrativas literárias .....	129
<b>Figura 29</b> – O desenvolvimento dos personagens e os interesses de leitura dos estudantes do 9º ano .....	133
<b>Figura 30</b> – O desenvolvimento dos personagens e os interesses de leitura dos estudantes do 6º ano .....	133
<b>Figura 31</b> – Preferências dos alunos do 9º ano sobre como a estrutura da história pode manter seu interesse .....	136
<b>Figura 32</b> – Preferências dos alunos do 6º ano sobre como a estrutura da história pode manter seu interesse .....	136
<b>Figura 33</b> – Preferências dos alunos do 9º ano sobre o tipo de narrador .....	139
<b>Figura 34</b> – Preferências dos alunos do 6º ano sobre o tipo de narrador .....	139
<b>Figura 35</b> – Preferências dos alunos do 9º ano sobre o tipo de final de história que mais influenciam seu interesse pela leitura .....	141
<b>Figura 36</b> – Preferências dos alunos do 6º ano sobre o tipo de final de história que mais influenciam seu interesse pela leitura .....	141
<b>Figura 37</b> – Inferências com pistas do texto feitas por alunos de 9º anos .....	144
<b>Figura 38</b> – Inferências com pistas do texto feitas por alunos de 6º anos .....	144

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEL	Levantamento de Expectativa de Leitura
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
HQ	História em Quadrinhos
SP	São Paulo
SC	Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>21</b>
2.1	LEITURA E PSICOLOGIA .....	21
2.2	OS INTERESSES DE LEITURA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	36
2.3	OS ELEMENTOS DA NARRATIVA E SUA INFLUÊNCIA NO GOSTO PELA LEITURA .....	42
2.4	REVISÃO DE LITERATURA BRASILEIRA ACERCA DE INSTRUMENTOS PARA A PESQUISA DE INTERESSES DE LEITURA .....	50
2.5	SOBRE O INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO .....	63
2.6	INTERESSES DE LEITURA E DOCUMENTOS OFICIAIS .....	68
<b>3.</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>75</b>
3.1	TIPOS DE PESQUISA .....	75
3.2	ETAPAS DA METODOLOGIA .....	75
3.3	PARTICIPANTES .....	75
3.4	PROCEDIMENTOS .....	76
<b>3.4.1</b>	<b>Etapa 1: Revisão de Literatura</b> .....	<b>76</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Etapa 2: Construção do instrumento</b> .....	<b>78</b>
<b>3.4.3</b>	<b>Etapa 3: Validação com especialistas</b> .....	<b>82</b>
<b>3.4.4</b>	<b>Etapa 4: Estudo piloto</b> .....	<b>83</b>
3.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	84
3.6	ANÁLISE DE DADOS .....	86
<b>4.</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>89</b>
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>148</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE A: PRIMEIRA VERSÃO</b> .....	<b>156</b>
	<b>APÊNDICE B: PRIMEIRA VERSÃO INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR</b> .....	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE C: ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE OS PARECERES DAS JUÍZAS ESPECIALISTAS</b> .....	<b>168</b>
	<b>APÊNDICE D: SEGUNDA VERSÃO INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS INTERESSES DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II</b> .....	<b>178</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>182</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura, enquanto forma de arte, ocupa um lugar singular no panorama da expressão humana, servindo como um meio para explorar e comunicar experiências, emoções e ideias. As narrativas escritas surgiram junto às antigas civilizações e foram se transformando ao longo dos tempos. Os primeiros exemplos de literatura escrita incluem as epopeias da Mesopotâmia, como a Epopeia de Gilgamesh, os textos filosóficos da China antiga e as narrativas épicas da Índia e da Grécia, como o **Mahabharata** e a **Ilíada**. Essas obras, segundo Damrosch (2003), serviram como reservatórios de memória cultural, transmitindo narrativas que consolidavam valores compartilhados e construíam identidades coletivas. O autor destaca que epopeias como a **Epopeia de Gilgamesh** e a **Ilíada** não apenas narravam aventuras heroicas, mas também articulavam questões existenciais e éticas fundamentais, como a mortalidade, o poder e a responsabilidade. Esses textos moldaram não apenas as sociedades em que foram produzidos, mas também culturas posteriores que os absorveram e reinterpretaram.

Como afirmou John Steinbeck em seu discurso ao receber o Prêmio Nobel de Literatura em 1962: "A literatura é tão antiga quanto a fala. Ela surgiu a partir da necessidade humana, e não mudou, a não ser por ter se tornado mais necessária" (Steinbeck, 1962, s/p, tradução nossa). É por meio das palavras que os escritores tecem narrativas convidando os leitores a mergulhar em mundos fictícios e/ou reais, onde cada história é uma janela para diferentes perspectivas, pode provocar reflexões profundas sobre a condição humana e questões universais como o amor, a dor, a busca por identidade e a luta pela justiça. Como arte, a literatura é marcada pela criatividade e pela estética, empregando recursos linguísticos e de estilo, que conferem profundidade aos textos.

Segundo Zilberman (2012), a literatura permite ao leitor acessar diferentes realidades, proporcionando uma reflexão sobre a sua condição de ser humano que convive com as diversas complexidades sociais, culturais e históricas. Nesse sentido, ao estabelecer contato com a arte literária, em qualquer período da vida, e mais especificamente no período de formação escolar, o sujeito desperta condições para que a aprendizagem se efetive e sirva de base para desenvolver um vínculo com a construção do conhecimento. No entanto, apesar de sua evidente importância para a

formação do leitor, a leitura literária, sobretudo no ambiente escolar, parece estar fadada à constante indiferença.

De acordo com os dados apresentados na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2019), os hábitos de leitura dos brasileiros revelam que uma parcela significativa da população tem pouca interação com livros. Apenas 12% dos brasileiros são leitores de romances ou contos, indicando uma preferência baixa por literatura de ficção. Além disso, uma grande parte da população enfrenta dificuldades para se engajar na leitura, sendo os motivos mais comuns para não ler: a falta de compreensão, falta de tempo e desinteresse. Além disso, 74% da população afirma não ter interesse em textos literários, e muitos jovens não consideram a leitura uma atividade prazerosa. Em relação à leitura por lazer, observa-se que ela não é uma prática comum, sendo que uma parte significativa dos leitores o faz mais por necessidade (como para estudos ou trabalho) do que por prazer.

A formação do leitor no Brasil é marcada por desafios complexos que envolvem tanto questões estruturais quanto culturais. Segundo Lajolo e Zilberman (1999), o cenário da leitura no país revela uma lacuna significativa entre o potencial formativo da leitura literária e a realidade prática de seu acesso e incentivo. A baixa incidência de hábitos de leitura literária é evidenciada não apenas pela falta de infraestrutura, como bibliotecas adequadas, mas também passa por obstáculos que vão desde a precariedade do sistema educacional até a falta de políticas públicas eficazes que promovam o engajamento com a literatura desde a infância.

Até o final do século XIX, o acesso aos livros infantis no Brasil era bastante precário, com a maioria das obras de origem portuguesa e quase nenhuma produção de autores brasileiros. Somente durante o período da abolição da escravatura e o início da República, entre 1889 e 1918, surgiu uma produção significativa desse gênero literário, impulsionada pelas transformações sociais e políticas que possibilitaram a modernização do país e a formação de um novo contingente de leitores de livros infantis e escolares.

As obras desse período adotaram um caráter conservador, com foco predominante no aspecto didático-pedagógico. Francisca Júlia destacou-se como uma das figuras mais importantes dessa época, sendo considerada a maior expoente feminina do Parnasianismo em um cenário predominantemente masculino. Em 1912, ela lançou **Alma Infantil**, um livro em versos que abordava temas como nacionalismo, pedagogia, moralismo e religiosidade. Outro nome relevante foi Olavo Bilac, que, além

de ser jornalista e poeta, atuou como inspetor de ensino, realizando diversas traduções de autores europeus e produzindo textos patrióticos voltados para a educação nas escolas. Suas poesias infantis, publicadas em 1904, abordavam temas como a vida familiar, descrições da natureza e a fé, buscando exaltar virtudes, amor à pátria, respeito à família e a beleza da natureza, frequentemente representando o meio rural (Lajolo; Zilberman, 1999).

A inovação no gênero veio com a obra mais famosa de Monteiro Lobato, **O Sítio do Picapau Amarelo**, composta por uma série de livros publicados entre 1920 e 1947, permitindo que os personagens deixassem o sítio para explorar outros mundos, como a Terra do Nunca e a Grécia Antiga. Preocupado com a falta de identidade no Brasil, Lobato buscou explorar mais a fundo a cultura brasileira, incluindo o famoso Saci-Pererê. Monteiro Lobato foi pioneiro ao ultrapassar as abordagens didático-pedagógicas predominantes, introduzindo um universo imaginativo na literatura infantil que incentivava a criatividade (Lajolo; Zilberman, 1999).

Avançando para os anos 60 do século XX, ocorreu uma transformação na abordagem da literatura infantil, onde o retrato da vida rural foi gradualmente substituído por narrativas que refletem a vida urbana, iniciando uma discussão de cunho social. Ana Maria Machado destacou-se como a primeira escritora do gênero a integrar a Academia Brasileira de Letras, com uma carreira que já ultrapassa 50 anos, influenciando três gerações de leitores com obras como **A Menina Bonita do Laço de Fita**, **Bisa Bia**, **Bisa Bel** e **O Domador de Monstros** (Lajolo; Zilberman, 1999).

Outro autor de relevância nesse cenário é Ziraldo, um artista multifacetado que, desde os anos 1980, tem se dedicado à literatura infantil. Seu trabalho, que inclui **O Menino Maluquinho** e **A Professora Maluquinha**, é notável, pois consegue dialogar com os jovens leitores de maneira sensível, envolvendo-os na narrativa e promovendo reflexões sobre a realidade por meio da harmonia entre palavras e imagens (Lajolo; Zilberman, 1999).

Para tanto, é fundamental evitar a transformação da literatura em um mero serviço didático, assim como a imposição rígida de lições morais. Percebendo que, historicamente, a literatura infantojuvenil apresentava-se conservadora, porque difundia comportamentos que visavam crianças passivas, com ensinamentos moralizantes de obediência aos pais e submissão aos mestres, podemos começar a compreender um pouco como essa construção pode impactar até os dias de hoje no

desinteresse ou até mesmo no comportamento intimidador que a leitura literária pode suscitar, sobretudo em estudantes de escolas públicas (Lajolo, 1994).

O imaginário popular em torno do livro, muitas vezes, cristalizou a ideia de que ele é um objeto de alto valor, reservado apenas para especialistas e acadêmicos, enquanto para o "leitor comum" seria inadequado para seu convívio. Essa percepção elitista contribui para a distância entre os jovens e o ato de ler, configurando o livro não apenas como um repositório de conhecimento, mas como um artefato sagrado que deve ser tratado com reverência ou até mesmo algo maçante, chato e antiquado. Para superar esses desafios, Lajolo e Zilberman (1999) sugerem que é essencial repensar as estratégias de incentivo à leitura fazendo com que a escola assuma um papel central na formação do leitor, promovendo práticas pedagógicas que vão além da simples decodificação de textos, incentivando a interpretação crítica e o prazer pela leitura.

Segundo Richard Bamberger (1987), por muito tempo a leitura foi considerada apenas um meio de receber uma mensagem importante. Contudo, a pesquisa voltada para o ato de ler demonstrou que o processo de transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige grande atividade cerebral, constituindo, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem, sendo considerado uma forma exemplar de aprendizagem. Bamberger (1987) ressalta que é preciso incentivar a leitura desde cedo, por meio da criação de espaços de leitura e do acesso a livros e materiais de qualidade.

A esse respeito, Teresa Colomer (2007) reflete sobre a necessidade de a instituição escolar elaborar um planejamento de longo prazo, em consonância com sua proposta pedagógica, que deve fundamentar as ações educativas. Colomer (2003) ainda aponta que a falta de incentivo e a ausência de acesso a livros de qualidade são fatores que contribuem para o baixo índice de leitura entre os jovens, sugerindo que devam ser incentivados a ler e ter à disposição livros que dialoguem com seus interesses e experiências.

Por outro lado, Michele Petit (2008) argumenta que a avaliação da leitura deve ser entendida como um processo que envolve tanto a compreensão da obra literária quanto a reflexão sobre suas implicações sociais e culturais. É importante que os alunos tenham a oportunidade de compartilhar suas impressões e opiniões sobre a leitura, tornando a experiência mais prazerosa e significativa.

Com isso, este estudo se insere na reflexão sobre a importância da formação do leitor literário para o desenvolvimento humano, investigando, ao mesmo tempo, os fatores que podem contribuir para o interesse pela leitura literária no Ensino Fundamental II. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é, por meio da elaboração de um instrumento diagnóstico, investigar os interesses dos alunos em duas fases de desenvolvimento no Ensino Fundamental II – 6º ano (o início do Ensino Fundamental) e o 9º ano (o fim do Ensino Fundamental) em relação às características textuais das narrativas literárias. Para tanto, pretende-se também:

- Identificar critérios para a elaboração de um instrumento diagnóstico capaz de mapear os interesses de leitura dos alunos do Ensino Fundamental – anos finais;
- Desenvolver e validar o instrumento diagnóstico, garantindo sua adequação para a análise dos interesses de leitura, com ênfase nas características textuais narrativas, especialmente em seus elementos estruturais;
- Aplicar o instrumento diagnóstico em um contexto escolar específico, visando coletar dados sobre as preferências de leitura dos alunos do Ensino Fundamental – anos finais;
- Analisar os dados obtidos, identificando se, a partir do instrumento, é possível identificar padrões e tendências nos interesses dos alunos em relação às características narrativas dos textos literários e refletindo sobre possíveis implicações desses resultados na formação do leitor literário.

A fundamentação teórica do estudo em questão está estruturada de forma a atender os objetivos específicos da pesquisa, proporcionando uma base para a análise dos fatores que influenciam os interesses de leitura dos estudantes.

No capítulo 2.1, "Leitura e Psicologia", são discutidos os processos de formação do leitor, explorando suas fases e incentivadores, o que se relaciona diretamente com o primeiro objetivo específico listado anteriormente. Já no capítulo 2.2, "Estudos sobre os Interesses de Leitura dos Estudantes da Educação Básica", são abordados os fatores que dificultam o interesse pela leitura literária, fundamentando o segundo objetivo, que busca realizar um levantamento dos elementos que contribuem para o desinteresse dos alunos pela literatura.

O capítulo 2.3 "Os Elementos da Narrativa e Sua Influência no Gosto pela Leitura" explora de que maneira os elementos da narrativa — espaço, tempo, narrador, personagens e enredo — desempenham papel central no engajamento dos estudantes com textos literários. Com base em estudos de autores como Colomer

(2007, 2017), Petit (2008, 2009, 2013) e Oatley (2011), discute-se como esses componentes podem influenciar as escolhas literárias e potencializar a capacidade dos leitores de se conectarem emocionalmente e cognitivamente com as narrativas.

Nas seções 2.4 "Revisão de Literatura Brasileira acerca de Instrumentos para Avaliação de Interesses de Leitura" e 2.5 "Sobre o Instrumento Diagnóstico" oferecem uma revisão dos instrumentos existentes no Brasil, auxiliando no desenvolvimento do instrumento diagnóstico proposto no terceiro objetivo, que visa identificar como os elementos da narrativa contribuem para despertar ou reforçar os interesses literários dos estudantes, discutindo ainda a aplicação prática desse instrumento.

Por fim, o capítulo 2.6, "Interesses de Leitura e Documentos Oficiais", analisa como os interesses de leitura dos estudantes se relacionam com seu conhecimento literário, conectando-se ao quarto objetivo específico, que considera os gêneros, temas e estilos que mais atraem os alunos em diferentes fases do Ensino Fundamental - anos finais.

Este estudo justifica-se por seu foco em uma proposta para investigar, de forma diagnóstica, os interesses de leitura dos alunos em diferentes fases de desenvolvimento, possibilitando analisar como as características textuais da narrativa literária podem ser utilizadas para despertar ou reforçar esses interesses. Essa abordagem permite identificar não apenas os interesses atuais de leitura, mas também oportunidades para desafiar os estudantes com leituras mais complexas, incentivando a criticidade, ampliando repertório literário e cognitivo, e estimulando a exploração de novas narrativas, gêneros e temáticas que favoreçam a reflexão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

É importante destacar a alta rotatividade de professores contratados no sistema estadual de ensino de Santa Catarina, algo que interfere diretamente na continuidade pedagógica e dificulta o conhecimento aprofundado dos hábitos e interesses de leitura dos alunos. Nesse cenário, a implementação de um instrumento diagnóstico para um mapeamento dos interesses dos alunos torna-se ainda mais relevante, pois possibilita que os docentes – mesmo que temporários – obtenham uma visão detalhada sobre os elementos narrativos, gêneros e temas que mais atraem os jovens leitores. Esse instrumento permite que o levantamento dos interesses ocorra de forma sistemática, facilitando a elaboração de atividades que dialoguem com as preferências e experiências dos estudantes. Dessa forma, o instrumento se torna uma ferramenta

que além de atender às demandas imediatas do contexto escolar, também fomenta o desenvolvimento de competências leitoras de longo prazo.

Refletir sobre como os elementos da narrativa e os artifícios utilizados em sua construção podem revelar aspectos da nossa própria experiência, provocando reações diversas e nos conectando aos livros de maneira significativa, tanto emocional quanto esteticamente, vai além do simples ensino didático. Essa abordagem permite compreender como os leitores são impactados pelos textos literários e como essa interação pode ser utilizada para criar um vínculo duradouro entre o texto e o leitor, promovendo uma relação profunda e transformadora com a literatura.

Para entender os fatores que influenciam os interesses de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental - anos finais, é essencial apresentar os fundamentos teóricos que embasam esta investigação. A fundamentação teórica a seguir apresenta uma análise dos processos psicológicos e socioculturais que moldam a leitura, além de uma revisão crítica sobre os instrumentos diagnósticos já existentes para avaliar esses interesses. Esses fundamentos embasam o desenvolvimento do instrumento proposto e a análise de sua aplicabilidade no ambiente escolar.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo deste capítulo, serão investigados os principais fatores que influenciam a formação dos interesses de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental - anos finais, com foco nos aspectos psicológicos, nos contextos socioculturais e nos elementos narrativos que moldam o gosto pela leitura. A seção *Leitura e Psicologia* apresentará a relação entre os processos cognitivos e emocionais dos estudantes e suas preferências literárias, enquanto a seção *Interesses de Leitura dos Estudantes da Educação Básica* trará uma análise das preferências de leitura nesse público.

Além disso, serão explorados os *Elementos da Narrativa e sua influência na escolha dos leitores*, como personagens, enredos e temas. A revisão da literatura, discutida na seção *Revisão de Literatura Brasileira acerca de Instrumentos para a Pesquisa de Interesses de Leitura*, abordará a produção acadêmica nacional sobre instrumentos diagnósticos a partir de um levantamento preliminar de dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Por fim, será abordado o desenvolvimento de um Instrumento Diagnóstico adaptado ao contexto nacional, bem como a relação dos interesses de leitura com os Documentos Oficiais, especialmente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas análises estabelecerão a base teórica para o desenvolvimento do instrumento proposto e para a metodologia que será detalhada no capítulo seguinte.

### 2.1 LEITURA E PSICOLOGIA

Compreender os interesses de leitura dos estudantes exige uma abordagem multidisciplinar, que envolve não apenas fatores pedagógicos e socioculturais, mas também psicológicos. A leitura é um processo complexo, que se desenvolve em diferentes estágios cognitivos e emocionais. Por isso, começamos nossa discussão teórica explorando como os processos psicológicos influenciam a formação do leitor e suas preferências literárias ao longo do desenvolvimento escolar.

Os estudos teóricos sobre literatura infantil e juvenil desenvolveram-se ao longo dos anos 1980 adotando uma nova base teórica segundo a qual foi capaz de fundir o interesse literário com as perspectivas psicopedagógicas e socioculturais. A

perspectiva psicológica, por exemplo, destaca a importância dos estágios de desenvolvimento cognitivo e emocional da criança na formação de seus interesses de leitura.

No capítulo intitulado “As diferentes perspectivas disciplinares a partir dos anos oitenta”, Colomer (2003) destaca como a perspectiva psicológica tem contribuído para a compreensão da relação entre a Psicologia e a leitura, explorando diversos aspectos deste processo, com ênfase no desenvolvimento do leitor e nos fatores psicológicos que influenciam a experiência leitora.

Ainda segundo a autora, uma primeira e importante contribuição deu-se a partir do desenvolvimento da corrente psicanalítica. Na literatura infantojuvenil, a abordagem psicanalítica busca explorar temas e simbolismos que refletem os desejos, conflitos e desenvolvimento psicológico das crianças e jovens. Essa corrente analisa como os personagens, eventos e metáforas, presentes nas histórias, podem representar elementos do inconsciente e influenciar o processo de desenvolvimento psíquico dos leitores. Para Colomer (2003):

Os estudos psicanalíticos se haviam centrado no efeito dos contos sobre o amadurecimento afetivo das crianças, na análise de como a experiência literária na infância estimula a criação de representações que contribuem para a construção da personalidade (Colomer, 2003, p. 81).

Nesse contexto, Bruno Bettelheim (2002) foi um importante nome dentro dos estudos psicanalíticos e dedicou-se na reflexão sobre o folclore, destacando a importância dos contos de fadas e da literatura na vida das crianças por seu potencial educativo e emocional.

Ele argumentava que os contos de fadas têm um poder simbólico profundo, capaz de ajudar as crianças a lidar com seus medos, ansiedades e desafios emocionais. Bettelheim (2002) via os contos de fadas como histórias que exploram arquétipos universais, representando conflitos e desafios os quais fazem parte do processo de crescimento e desenvolvimento da criança. Segundo Bettelheim (2002),

os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas histórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida em que as histórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego (Bettelheim, 2002, p. 06).

No entanto, é importante destacar que, diferentemente da abordagem psicanalítica de Bettelheim (2002), o foco desta pesquisa não será a interpretação da leitura em termos de simbolismos inconscientes ou desejos reprimidos. Em vez disso, a análise enfatizará os fatores psicológicos sociocognitivos que podem influenciar os interesses de leitura dos jovens atrelados aos elementos narrativos do texto literário, como a identificação com personagens, a busca por entretenimento, a exploração de diferentes perspectivas e o contexto em que estão inseridos.

Nesse sentido, é relevante observar que, no fim dos anos cinquenta, produziu-se na área da Psicologia a chamada revolução cognitiva. Essa revolução foi impulsionada por avanços na Psicologia Cognitiva e na compreensão dos processos mentais envolvidos na leitura (Colomer, 2003). O objetivo dessa mudança era propor hipóteses sobre os processos de construção do significado por meio da descoberta e da descrição formal dos significados que os seres humanos criam a partir de sua relação com o mundo, fazendo com que o interesse de muitos psicólogos se concentrasse nas atividades simbólicas empregadas pelas pessoas para construir e dar sentido, tanto ao mundo externo, quanto aos seus anseios pessoais.

Um dos principais contribuidores dessa revolução foi o renomado psicólogo suíço Jean Piaget que desenvolveu uma teoria amplamente reconhecida como teoria do desenvolvimento cognitivo, segundo a qual as crianças passam por estágios sequenciais e universais de desenvolvimento, nos quais sua capacidade de pensar, raciocinar e compreender o mundo ao seu redor se transforma de maneira qualitativa. Ao aplicar os princípios de sua teoria ao campo da literatura infantil juvenil, Piaget defendia que os livros e histórias devem ser adaptados às capacidades cognitivas das crianças em cada estágio de desenvolvimento. Por exemplo, livros para crianças em estágios iniciais de desenvolvimento cognitivo devem apresentar ilustrações claras e simples, enquanto livros para crianças em estágios mais avançados devem abordar conceitos mais complexos e desafiantes. No entanto, cabe ressaltar que a atenção de Piaget sempre esteve mais voltada ao desenvolvimento lógico da criança que ao desenvolvimento de sua imaginação. A este respeito Colomer (2003) aponta que:

Ao tentar aplicar estes estudos à investigação literária, vários autores pós-piagetianos assinalaram que as crianças pareciam mais interessadas e capazes de ir além das histórias classificadas como próprias para o seu estágio de desenvolvimento, mais além do que Piaget teria estimado em termos de sua compreensão dos pensamentos, condutas e sentimentos humanos (Colomer, 2003, p. 82).

Diante do que algumas pesquisas demonstraram, o fato de Piaget não levar em consideração as competências narrativas, fez com que sua teoria em aplicação ao estudo da literatura infantil apresentasse grandes limitações. À luz das pesquisas que revelaram as limitações da teoria de Piaget no estudo da literatura infantil, é importante destacar a contribuição da obra psicolinguística de Vigotsky. Pela difusão de sua obra, Vigotsky assinala que o papel da linguagem, como instrumento essencial para a aprendizagem, havia sido subavaliado.

Contribuindo para uma compreensão mais abrangente das relações entre linguagem, pensamento e desenvolvimento humano, a ideia vigotskiana da importância ao contexto social para a construção de modelos simbólicos que permitam entender melhor o mundo, desenvolveu-se fortemente durante a década de 1980. Com isso, passou-se a defender que a experiência humana só pode plasmar-se através da participação nos sistemas simbólicos de interpretação cultural: as modalidades de linguagem e discurso ou as formas de explicação lógica e narrativa (Colomer, 2003).

É a partir dessas reflexões que a ficção literária passa a suscitar um interesse crescente pelo viés psicológico, o que proporcionou uma nova perspectiva para o estudo da leitura como um processo de compreensão do texto. Segundo Colomer (2003), a pesquisa sobre compreensão leitora tratou de literatura ao estudar a compreensão das narrativas, deixando claro que a representação interna dessa estrutura, ou seja, do “esquema narrativo”, é muito rapidamente dominada em nossa cultura e que o leitor utiliza este conhecimento para entender e recordar histórias.

A autora também examina as estratégias cognitivas utilizadas pelos leitores, como inferências e antecipações, buscando compreender como esses processos mentais contribuem para a construção do significado durante a leitura. Colomer (2003) destaca ainda que os estudos sobre a previsão de implicações de histórias incompletas ou parciais demonstram que a criança, aos seis anos, consegue, além de criar expectativas sobre as últimas linhas do texto, criar finais consistentes.

Nessa perspectiva, Concoran e Evans (1987) examinam como o contexto textual, o conhecimento prévio do leitor e suas características individuais influenciam a compreensão e a interação com o texto. Os resultados dessa pesquisa forneceram dados sobre as atividades mentais que ocorrem durante a leitura, contribuindo para o desenvolvimento de abordagens e estratégias de ensino. A este respeito, retomando a fala de Colomer (2003), Concoran e Evans (1987) apontam que:

a atividade mental desenvolvida por qualquer leitor, seja em que idade for, engloba as seguintes atividades: a) Configuração e imaginação: os leitores constroem o quadro mental, que lhes permitirá acompanhar a narrativa como se estivessem presentes. b) Previsão e retrospectiva: o leitor avança hipóteses sobre o desenvolvimento narrativo ou reflete sobre o que leu. c) Participação e construção: os leitores se identificam com os personagens e as situações e ficam emocionalmente imersos no texto. d) Valorização e avaliação: os leitores elaboram julgamentos sobre o mérito do texto, embora apliquem seus próprios julgamentos de valor sobre as situações descritas (Concoran e Evans, 1987, *apud* Colomer, 2003, p. 87).

Colomer (2003) também examina as estratégias cognitivas utilizadas pelos leitores, como inferências e antecipações, buscando compreender como esses processos mentais contribuem para a construção dos significados durante a leitura. A compreensão dos processos envolvidos na atividade de leitura é fundamental para aprimorar as habilidades de leitura dos indivíduos e promover um engajamento maior com os textos.

Nesse sentido, a autora também enfatiza a importância da motivação para a leitura, investigando como os interesses, as emoções e as expectativas dos leitores afetam seu envolvimento com os textos. Além disso, explora a identificação com personagens literários como um elemento fundante para o interesse e a compreensão.

Nelly Novaes Coelho (2000), contribuiu significativamente com seus estudos sobre a relação entre o desenvolvimento psicológico da criança e a leitura. Segundo Coelho (2000), o processo de leitura na formação psicológica e emocional das crianças, estimula o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Os estágios psicológicos do leitor compreendem desde a fase inicial, marcada pelo prazer lúdico da leitura, até a etapa de reflexão crítica.

Nesse sentido, a seleção de livros está intimamente ligada aos estágios psicológicos pelos quais a criança está atravessando. É importante lembrar que esses estágios não estão estritamente relacionados à idade cronológica, mas sim ao seu nível de maturidade psicológica, emocional e intelectual, bem como ao seu nível de conhecimento e habilidade na leitura.

Ainda, conforme aponta a pesquisadora, os estágios psicológicos do leitor infantil podem ser divididos em: pré-leitor; leitor iniciante; leitor-em-processo; leitor fluente e; leitor crítico. O pré-leitor abrange duas fases, a primeira infância e a segunda infância. A primeira ocorre dos 15/17 meses aos 3 anos de idade, e é quando a criança começa a reconhecer o mundo ao seu redor por meio do contato afetivo e do tato.

Nessa fase, a aquisição da linguagem é importante, e os adultos podem estimular a leitura por meio de objetos, brinquedos e álbuns que relacionam com nomes.

Na segunda, a criança está mais adaptada ao meio físico e já possui uma capacidade de comunicação verbal aumentada, sendo o "brincar" com o livro uma parte significativa desse processo. Conforme afirma Coelho (2000, p. 33), "é nessa fase que o mundo natural e o mundo cultural (o da linguagem nomeadora) começam a se relacionar na percepção que a criança começa a ter do espaço global em que vive".

Já o leitor iniciante, conforme define a autora, seria a partir dos 6/7 anos de idade, marcando o início da decodificação dos símbolos gráficos. Recomenda-se livros com linguagem simples, predominância de imagens sobre o texto e histórias nas quais o bem vence o mal. Segundo Coelho (2000):

Nessa fase. A criança é atraída particularmente pelas histórias bem-humoradas em que a astúcia do fraco vence a prepotência do forte; ou em que a inteligência vence o mal... Contemporaneamente, a literatura para crianças enfatiza especialmente o fenômeno do pensar, do sentir e do querer, em sua necessária complementariedade (Coelho, 2000, p. 35).

O leitor-em-processo é comum a partir dos 8/9 anos de idade, quando a criança já exerce domínio diante do processo de decodificação e tem o pensamento lógico organizado de forma concreta. Nessa fase, o interesse pela natureza e pelos desafios é despertado, leituras com conteúdo de humor, situações inesperadas e conflitos atraem o leitor e a presença do adulto se faz necessária para que haja motivação e estímulo de ideias no momento de pós-leitura. Para Coelho (2000):

A narrativa deve girar em torno de uma situação central, um problema, um conflito, um fato bem definidos a ser resolvido até o final. A efabulação (concentração dos momentos narrativos) deve obedecer ao esquema linear: princípio, meio e fim. Ainda o humor, a graça e as situações inesperadas ou satíricas exercem grande atração nos leitores dessa fase. O realismo e o imaginário ou a fantasia também despertam grande interesse (Coelho, 2000, p. 37).

O leitor fluente geralmente se apresenta a partir dos 10/11 anos de idade. Nessa fase, a criança está consolidando os mecanismos da leitura e desenvolve o pensamento hipotético dedutivo e a capacidade de abstração. Histórias com cunho político, ético, heróis e heroínas que lutam por um ideal são atrativas, e a linguagem das histórias pode ser mais elaborada: "As potencialidades afetivas se mesclam com

uma nova sensação de poder interior: a da inteligência, do pensamento formal, reflexivo. É a fase da pré-adolescência” (Coelho, 2000, p. 37).

O leitor crítico surge a partir dos 12/13 anos de idade e se caracteriza pelo domínio total da leitura e da linguagem escrita. Nessa etapa, o pensamento desenvolve-se reflexiva e criticamente, voltado para a compreensão do mundo. Ele busca textos literários que o provoquem a refletir e a adentrar no mecanismo da leitura. Para Coelho (2000, p. 40) “o convívio do leitor crítico com o texto literário deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura”.

Esses estágios destacam a importância de compreender as diferentes fases do desenvolvimento infantil e adaptar a seleção de livros e estratégias de leitura para cada estágio, proporcionando uma experiência literária enriquecedora e adequada ao desenvolvimento do leitor. A autora destaca que a leitura é uma atividade que permite à criança explorar diferentes pontos de vista, identificar-se com personagens e vivenciar emoções e situações diversas. Por meio da leitura, a criança pode ampliar seu repertório de experiências e conhecimentos, desenvolver habilidades linguísticas, criatividade, imaginação e empatia.

Além disso, Nelly Novaes Coelho (2000) destaca a importância do incentivo à leitura desde os primeiros anos de vida, envolvendo a participação ativa dos pais, educadores e bibliotecários. Ela ressalta que é necessário criar um ambiente propício para a leitura, com acesso a livros, espaços acolhedores e momentos de interação e diálogo em torno da leitura de forma a contribuir no processo da formação de leitores.

Entretanto, é importante ressaltar que essas definições de estágios não devem ser vistas como inflexíveis. Desenvolvidas a partir de conhecimentos oriundos da psicologia experimental de sua época, elas fornecem um ponto de partida ainda hoje utilizado por muitos escritores e editores, mas não representam um padrão absoluto.

Colomer (2007) apresenta uma perspectiva mais fluida, sugerindo que a leitura deve ser adaptada às aprendizagens literárias e às competências leitoras já adquiridas, respeitando as particularidades de cada leitor e contexto. Segundo a autora, o processo de leitura flexível promove uma conexão entre o leitor e o texto, considerando o repertório cultural e as capacidades individuais em constante desenvolvimento.

A visão contemporânea da leitura - de que ela é um processo dinâmico e flexível, fundamental para desenvolver habilidades intelectuais mais amplas,

reconhece a leitura como um percurso cognitivo complexo, que exige a interação entre informações textuais e conhecimentos prévios do leitor. Nesse sentido, Kintsch (1998) desenvolveu o Modelo de Construção-Integração, no qual a compreensão ocorre em três níveis: a superfície textual, a base do texto e o modelo situacional. Esse último nível, o mais profundo, envolve a integração das informações explícitas do texto com o conhecimento armazenado na memória do leitor, permitindo a construção de uma representação mental coesa.

Complementando essa perspectiva, Graesser e Zwaan (1995) argumentam que a compreensão textual não ocorre de forma linear ou exclusivamente explícita. Ela exige do leitor uma capacidade ativa de gerar inferências - fundamentais para conectar as informações apresentadas no texto a conteúdos implícitos ou ao conhecimento prévio do leitor. Essas inferências devem ser consideradas na construção de significado, permitindo que o leitor ultrapasse as lacunas deixadas pelo texto e estabeleça coesão e continuidade narrativa.

Os autores destacam três principais tipos de inferências no processamento textual que são: as inferências causais - responsáveis por identificar e conectar as relações de causa e efeito entre eventos narrativos, ajudando o leitor a compreender por que algo aconteceu e quais as suas consequências. Por exemplo, em uma narrativa, a decisão de um personagem pode ser entendida como resultado de eventos anteriores, e essa conexão é construída pela inferência causal. As inferências intencionais que lidam com os objetivos e metas dos personagens, atribuindo sentido às suas ações com base nas intenções subjacentes. Essa dimensão ajuda a compreender os personagens como agentes racionais e emocionais, cuja tomada de decisões guia o desenrolar da narrativa. Por fim, as inferências emocionais que tratam da interpretação dos estados afetivos dos personagens, auxiliando o leitor a compreender as motivações subjetivas e a empatia necessária para se envolver com a narrativa.

Além disso, Graesser e Zwaan (1995) destacam a diferença entre inferências realizadas *online* e *offline*, duas etapas complementares que ilustram o caráter dinâmico e contínuo da compreensão textual. As inferências *online* ocorrem durante o ato da leitura, em tempo real, permitindo que o leitor processe as informações de forma imediata e mantenha a fluidez narrativa. Elas estão mais relacionadas às conexões necessárias para o entendimento imediato do texto, como reconhecer a progressão cronológica ou espacial de uma cena. Já as inferências *offline* são

realizadas após a leitura, durante a reflexão e análise do texto, permitindo ao leitor revisar e reorganizar os elementos narrativos. Esse momento de aprofundamento possibilita o desenvolvimento de interpretações mais críticas, relacionando os eventos do texto com contextos mais amplos, como valores, crenças e experiências pessoais do leitor. Ao diferenciar essas duas etapas, os autores evidenciam que a compreensão textual vai além da simples decodificação inicial do texto, e se expande e amadurece, envolvendo processos de análise e integração que continuam a operar mesmo após a leitura. Isso faz com que o leitor revise elementos do texto e reformule sua compreensão à luz de novas conexões e interpretações.

Na mesma linha, Oakhill e Yuill (1991, 1998) exploram como déficits em habilidades inferenciais podem comprometer a compreensão, mesmo entre leitores que dominam a decodificação textual. Embora a decodificação seja um pré-requisito técnico para a leitura, os autores apontam que leitores, particularmente crianças e aqueles em processo de desenvolvimento da leitura, encontram dificuldades em conectar as ideias apresentadas no texto de maneira coerente. Esse desafio está relacionado à dificuldade de preencher lacunas deixadas pela narrativa, o que compromete a formação de uma compreensão global do conteúdo.

A dificuldade em fazer inferências impede que leitores em desenvolvimento integrem elementos do texto a conhecimentos prévios armazenados na memória. Essa integração é importante para a construção de modelos mentais coesos, que permitem compreender o que o texto apresenta explicitamente e compreender as relações subjacentes entre os eventos, os personagens e o contexto (Oakhill e Yuill, 1998). Por exemplo, em textos narrativos, inferências causais ajudam a conectar eventos com suas razões e consequências, enquanto inferências intencionais são necessárias para atribuir significado às ações dos personagens com base em seus objetivos ou emoções. Leitores que carecem dessas habilidades inferenciais frequentemente compreendem apenas fragmentos do texto, sem conseguir integrá-los em uma representação mental bem estruturada (Oakhill; Yuill, 1998).

Além disso, Oakhill e Yuill (1991, 1998) enfatizam que leitores proficientes além de fazer inferências durante a leitura, também utilizam estratégias metacognitivas para monitorar e ajustar sua compreensão. A metacognição refere-se à capacidade do leitor de avaliar continuamente seu entendimento do texto, identificar possíveis falhas de compreensão e implementar estratégias para superá-las, como a releitura de trechos ou a formulação de perguntas para esclarecer ambiguidades. Essa habilidade é

necessária para textos que apresentam estruturas narrativas complexas, onde informações relevantes podem estar distribuídas ao longo do texto, exigindo do leitor a capacidade de reavaliar e reorganizar essas informações à medida que novos elementos são introduzidos.

A partir dessas observações, Oakhill e Yuill (1991, 1998) destacam a necessidade de intervenções pedagógicas em que os leitores sejam treinados a identificar relações causais e lógicas no texto, reconhecendo como eventos ou ações estão interligados, além de serem incentivados a prever desdobramentos narrativos, estimulando a antecipação de possíveis eventos futuros com base nas informações apresentadas. Também importa que os leitores aprendam a monitorar e ajustar constantemente sua compreensão por meio da verificação do real entendimento do texto, adotando estratégias para superar dificuldades, como a releitura ou a formulação de perguntas (Oakhill; Yuill, 1998).

Complementando a visão de Kintsch (1998), previamente discutida, Zwaan e Radvansky (1998) introduzem o conceito de modelos situacionais dinâmicos, que organizam a narrativa em dimensões temporais, espaciais e causais. Essas representações mentais são constantemente atualizadas à medida que novos eventos são apresentados no texto, ou seja, a medida em que o leitor organiza e atualiza continuamente a narrativa durante a leitura. Esse processo de atualização constante é guiado por cinco dimensões principais que ajudam o leitor a estruturar e compreender a narrativa de forma coerente. A dimensão temporal permite organizar os eventos narrativos em uma sequência cronológica, ajudando o leitor a entender quando cada ação ocorre e como os acontecimentos se relacionam no tempo (Zwaan; Radvansky, 1998). A dimensão espacial diz respeito à localização dos eventos e personagens no espaço narrativo, permitindo a construção de uma visão mental clara do ambiente descrito. A dimensão causal abrange as relações de causa e efeito entre os eventos, essenciais para que o leitor compreenda as razões que motivam as ações e suas consequências (Zwaan; Radvansky, 1998). Já a dimensão intencional está relacionada à compreensão das metas, intenções e estados mentais dos personagens, permitindo ao leitor conectar as ações aos objetivos subjacentes. Por fim, a dimensão temática envolve a identificação dos elementos centrais da narrativa, conectando os eventos ao tema principal e oferecendo uma visão mais ampla e estruturada do texto (Zwaan e Radvansky, 1998).

Portanto, enquanto Kintsch (1998) enfatiza a construção de um modelo situacional coeso, Zwaan e Radvansky (1998) aprofundam essa abordagem ao mostrar como o contexto narrativo é reorganizado em tempo real. O leitor, ao processar um texto, atualiza continuamente seu modelo situacional, incorporando novos elementos e ajustando suas interpretações à medida que a narrativa se desdobra. Por exemplo, ao ler um romance, o leitor pode modificar sua compreensão sempre que um evento inesperado ocorre, um personagem toma uma decisão imprevista ou um detalhe importante é revelado, demonstrando a flexibilidade e a adaptabilidade do modelo situacional dinâmico.

Além disso, essa abordagem explica por que leitores proficientes conseguem acompanhar narrativas complexas de maneira fluida e eficiente. Eles têm a capacidade de reorganizar rapidamente as informações e ajustar sua compreensão de acordo com os novos dados apresentados, sem perder a coesão geral da narrativa. Esse processo depende, em grande parte, da habilidade de ativar e integrar conhecimentos prévios, evidenciando a importância de experiências anteriores e habilidades cognitivas bem desenvolvidas (Zwaan e Radvansky, 1998).

Embora o Modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998) forneça uma base sólida para compreender o processamento textual como uma interação entre informações do texto e conhecimentos prévios, ele privilegia uma perspectiva predominantemente cognitiva. Ampliando essa abordagem, Andersen (2019) destaca que a leitura, especialmente de textos literários, envolve também dimensões emocionais que influenciam a construção de significados antes, durante e após o ato de ler. Segundo a autora, as emoções desempenham um papel central na interpretação literária, moldando o modo como os leitores integram informações textuais e experiências prévias em uma síntese coerente. Essa perspectiva sugere que o envolvimento emocional não é complementar, mas um componente igualmente importante na dinâmica interpretativa dos textos literários.

Miall (1989), em sua pesquisa sobre narrativas literárias, defende que as emoções não são um efeito secundário da leitura, mas um componente intrínseco que direciona o processo de compreensão. Ele propõe que o leitor constrói esquemas mentais iniciais para interpretar o texto, mas que a própria narrativa desafia esses esquemas familiares, exigindo a criação de novos esquemas mais adequados ao conteúdo apresentado. Nesse processo, o afeto atua como um guia, ajudando o leitor a reorganizar suas expectativas e a adaptar suas interpretações.

As emoções desempenham um papel fundamental ao conectar a experiência do leitor com os elementos narrativos. Andersen (2019) destaca que, no ato de leitura, o afeto opera em três frentes principais. Primeiro, ele é autorreferencial, permitindo que o leitor aplique aspectos avaliativos e experienciais de sua própria identidade ao processo interpretativo. Em segundo lugar, ele ajuda a categorizar e reorganizar os elementos do texto, auxiliando na interpretação de passagens que, inicialmente, podem parecer menos importantes, mas que ganham relevância à medida que a narrativa desafia os esquemas preexistentes. Por fim, o afeto tem uma função antecipatória, pré-estruturando o entendimento do texto no início da leitura e ajudando o leitor a prever ou construir expectativas sobre o desfecho narrativo. Essas dinâmicas emocionais auxiliam o processo de compreensão e ampliam o envolvimento estético e o prazer pela leitura literária (Andersen, 2019).

Outro conceito importante sobre o papel do afeto na compreensão leitora é o das inferências emocionais, que consistem nas deduções realizadas pelos leitores sobre os estados emocionais de personagens em uma narrativa. Estudos indicam que a valência emocional, ou seja, o tom positivo ou negativo das emoções representadas, influencia o processamento dessas inferências durante a leitura. León *et al.* (2015) demonstraram que emoções positivas tendem a ser ativadas mais rapidamente, enquanto emoções negativas exigem um processamento mais reflexivo, indicando diferenças na forma como os leitores se envolvem emocionalmente com o texto.

Além disso, a relação causal entre eventos narrativos e emoções dos personagens — seja explicativa (buscando causas) ou preditiva (antecipando consequências) — também orienta a construção de sentido e a integração das informações no contexto da narrativa (León *et al.*, 2015). Esses achados destacam a relevância de considerar o papel das inferências emocionais na seleção e aplicação de textos literários, especialmente em práticas educacionais que busquem desenvolver a empatia e o engajamento crítico dos leitores.

Partindo dessa relação entre emoções e narrativas, a leitura de ficção, entendida como uma simulação mental do mundo social, possibilita envolvimento emocional ao mesmo tempo em que estimula o processamento cognitivo e afetivo. Mar *et al.* (2011) ressaltam que essa interação não ocorre de forma isolada; pelo contrário, ela reflete a complexa dinâmica entre a compreensão de narrativas e as experiências emocionais dos leitores. A identificação com o protagonista, por exemplo, pode criar uma ponte entre a narrativa e o autoconceito do leitor, permitindo que ele

projete suas próprias aspirações ou desafios nas experiências dos personagens. Esse processo promove reflexões pessoais e auxilia a compreensão de aspectos sociais e emocionais do texto (Mar *et al.*, 2011).

Ademais, a empatia vivenciada durante a leitura contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a capacidade de compreender diferentes perspectivas e responder de forma sensível a contextos diversos. A empatia literária, segundo o estudo de Mar *et al.* (2011), melhora a habilidade de ler emoções no texto, impactando as interações com o mundo real, conferindo à ficção um papel formativo no desenvolvimento social dos leitores.

A simpatia, por sua vez, promove um engajamento emocional focado em momentos ou eventos específicos, permitindo ao leitor conectar-se com o personagem em situações particulares. Esse tipo de conexão pode gerar um maior interesse pela narrativa, pois as emoções despertadas contribuem para a retenção e a interpretação dos elementos textuais (Mar *et al.*, 2011).

Essa interação emocional entre leitor e texto encontra suporte em estudos como o de Komeda e Kusumi (2006), que evidenciam a importância da identificação emocional e cognitiva com os personagens no engajamento literário e na compreensão textual. Tal identificação permite que os leitores compreendam as ações e emoções dos personagens, mas também integrem essas experiências ao seu repertório de conhecimento, ampliando sua perspectiva sobre o mundo e suas próprias vivências. A seleção de textos que contemplem personagens alinhados aos interesses e vivências dos estudantes potencializa esse processo, servindo como ponte entre o universo narrativo e as experiências individuais.

O estudo *"Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading"* (Oatley. *et al.*, 2011), explora a relação interativa entre emoções e ficção narrativa, abrangendo três estágios: antes, durante e após a leitura. Destaca que as emoções desempenham um papel central na experiência da ficção literária, influenciando a escolha dos livros com base no estado emocional atual dos leitores.

Durante a leitura, a narrativa é capaz de evocar e transformar emoções por meio dos eventos, personagens e ativação de memórias emocionalmente ricas. Essas emoções influenciam a experiência do leitor e sua compreensão da história. Além disso, as emoções experimentadas durante a leitura podem ter efeitos que se estendem além do ato de leitura, afetando o leitor mesmo após fechar o livro.

A pesquisa feita por Oatley (1994, 2002) evidencia que a leitura de um romance pode evocar diversas emoções, como tristeza, alegria e surpresa. As emoções e a ficção literária têm uma relação complexa, que vai além das reações suscitadas com os fatos narrados no livro. De acordo com Oatley (2002) nosso humor ou estado emocional prévio influenciam a escolha do que ler, refletido na experiência de não estar disposto para um determinado tipo de romance. Além disso, as emoções continuam a desempenhar um papel durante a leitura, pois os personagens e situações despertam afetos e até mesmo evocam memórias pessoais carregadas de emoção. Essas emoções despertadas acabam influenciando nosso envolvimento e interesse com o texto (Oatley *et al.*, 2011).

Cabe destacar que nosso foco é apontar como este estudo pode contribuir para fomentar o interesse pela leitura literária em sala de aula. Apesar disso, é relevante mencionar que as emoções interagem e estão presentes no simples gesto de tomar a decisão de buscar um romance ou conto. A escolha de uma obra de ficção é influenciada por diversos aspectos relacionados às emoções, incluindo: (1) estado emocional atual ou humor; (2) avaliação das emoções que podem resultar da leitura de um texto específico; e (3) objetivos pessoais em relação às emoções buscadas ou evitadas. Esses processos estão intimamente relacionados ao conceito de metaemoções, que se refere aos pensamentos e sentimentos dirigidos ao próprio afeto pessoal, ou seja, à maneira como as pessoas percebem, avaliam e regulam suas emoções (Mayer; Gaschke, 1988; Bartsch; Vorderer; Mangold; Viehoff, 2008).

O estudo de Bartsch *et al.* (2008) aprofunda essa discussão ao propor um modelo teórico em que a metaemoção desempenha um papel na escolha e na experiência de narrativas. Segundo os autores, o uso da ficção literária pode ser entendido como um processo dinâmico de regulação emocional, no qual os leitores selecionam obras com base em suas avaliações emocionais e expectativas. Por exemplo, uma pessoa pode optar por um romance que evoque emoções positivas para melhorar seu humor, enquanto outra pode buscar textos que explorem emoções mais desafiadoras para refletir ou processar experiências pessoais (Bartsch *et al.*, 2008).

Ampliando essa discussão para os novos formatos e práticas contemporâneas de leitura, Kress (2010) argumenta que a multimodalidade transforma a experiência leitora, oferecendo novas formas de construir e interpretar significados. Para os estudantes do Ensino Fundamental II, essa abordagem é particularmente relevante,

pois muitos deles já estão acostumados a consumir conteúdo em diferentes formatos digitais, como quadrinhos *online*, vídeos curtos e *e-books* interativos. Mills (2011) complementa essa visão ao ressaltar que essas práticas multimodais também afetam o desenvolvimento das habilidades cognitivas, estimulando diferentes formas de processamento da informação.

O instrumento diagnóstico desenvolvido para esta pesquisa considerou essas transformações ao incluir questões que exploram as preferências dos estudantes por diferentes suportes e formatos de leitura, como dispositivos digitais e obras multimodais. Essa inclusão dialoga com as reflexões de Kress (2010), que aponta a multimodalidade na construção de novos significados, oferecendo aos leitores formas expandidas de engajamento textual. Mills (2011) também destaca que essas práticas multimodais estimulam diferentes habilidades cognitivas e promovem um processamento mais dinâmico da informação, especialmente em contextos educativos.

No entanto, a investigação nesse sentido está limitada, dado que o foco principal do estudo permanece nos elementos narrativos das obras literárias tradicionais. Ainda assim, o levantamento de dados preliminares busca mapear como os estudantes acessam e se envolvem com materiais multimodais, corroborando a afirmação de Mills (2011) de que esses formatos podem diversificar as experiências leitoras e incentivar a ampliação da prática de leitura. Apesar de não oferecer uma análise detalhada sobre os impactos cognitivos ou emocionais das leituras multimodais, o instrumento confirma a relevância de incluir tais práticas no debate educacional e aponta para a necessidade de investigações futuras mais profundas, como sugerem Kress (2010) e outros teóricos da área.

Os estudos sobre Psicologia e leitura são fundamentais para entender como os processos cognitivos e emocionais influenciam a experiência de leitura. No entanto, para além dos fatores psicológicos, é necessário investigar como esses processos interagem com os interesses específicos do leitor. É a partir dessa perspectiva que se pode compreender o que motiva os estudantes do Ensino Fundamental II a se engajarem com determinados gêneros literários e como esses interesses são moldados pelas suas experiências socioculturais e pela própria formação do leitor. Assim, a próxima seção aprofunda a discussão sobre os processos psicológicos da leitura, explorando os fatores que influenciam os interesses dos estudantes.

## 2.2 OS INTERESSES DE LEITURA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em seu livro **Como incentivar o hábito de leitura**, Bamberger (1987) destaca em várias ocasiões a constatação de que há uma baixa frequência de leitura, mesmo em países desenvolvidos, e sugere que isso pode ser atribuído à falta de consideração pelas diferentes fases de desenvolvimento intelectual das crianças na seleção de suas leituras. Ele argumenta que cada estágio da leitura e cada tipo de leitor têm uma modalidade específica de interesse.

Em outro ponto, cita uma frase de Nila Banton Smith: "O interesse é a pedra de toque do progresso, do prazer e da utilidade da leitura. E o gerador de toda a atividade voluntária da leitura" (Smith *apud* Bamberger, 1987, p.31). A Psicologia desempenha um papel relevante ao classificar os diferentes tipos de temperamento que influenciam os interesses manifestados pelos leitores. Indivíduos práticos e objetivos, provavelmente terão interesses distintos dos tipos românticos, que se preocupam principalmente com questões estéticas e afetivas. Além disso, fatores como faixa etária, desenvolvimento intelectual, sexo e nível socioeconômico parecem ser determinantes nos interesses das crianças.

Além dos fatores como faixa etária, desenvolvimento intelectual, sexo e nível socioeconômico, que desempenham um papel fundamental nos interesses de leitura, é necessário considerar também as implicações culturais e subjetivas envolvidas no ato de ler. Michèle Petit (2013) argumenta que a leitura vai além de uma prática intelectual ou escolar, configurando-se como um espaço de liberdade onde os jovens podem construir identidades e elaborar seus próprios significados a partir das narrativas. No entanto, essa prática não é isenta de barreiras culturais e sociais. Em contextos em que a leitura não é valorizada, optar por ler pode ser percebido como um ato de transgressão, que desafia normas dominantes e compromete o senso de pertencimento ao grupo social.

Petit (2013) explica que, muitas vezes, a leitura é acompanhada de interditos simbólicos que a tornam uma atividade arriscada para certos jovens. Esses interditos podem ser associados à percepção de que ler é uma prática isoladora ou fútil, desconectada de utilidades imediatas em uma sociedade voltada para o trabalho coletivo ou produtivo. Para esses leitores, o ato de ler, que deveria representar autonomia e expansão de horizontes, pode ser rejeitado para preservar laços sociais e evitar julgamentos. Assim, a leitura se configura como um espaço de tensão, onde

os jovens negociam suas identidades e enfrentam desafios culturais que impactam diretamente sua relação com o universo literário.

Bamberger (1987) destaca que os interesses de leitura dos estudantes variam conforme suas características individuais, como temperamento, idade e nível socioeconômico, enquanto Petit (2013) amplia essa perspectiva ao destacar que esses interesses também estão condicionados por interditos culturais e sociais. Assim, enquanto Bamberger (1987) sugere que os interesses moldam a escolha de livros, Petit (2013) argumenta que barreiras culturais, como o “medo do livro” e preconceitos sobre a leitura como atividade isolada, podem limitar as escolhas dos leitores, mesmo quando existem interesses latentes.

Com base nos estudos de Bamberger (1987), o primeiro passo para despertar o gosto pela leitura deve ser a motivação do leitor, considerando sua faixa etária, características individuais e interesses. Ele destaca que a leitura deve promover a fantasia, a vontade e o desenvolvimento do raciocínio, capacitando o leitor a ampliar sua compreensão do mundo. Essa visão dialoga com Michèle Petit (2009), que enxerga a leitura como um ato íntimo e subjetivo, capaz de oferecer ao leitor um espaço para elaborar emoções, transcender a realidade imediata e projetar novas possibilidades. A autora também reforça que a leitura não deve ser apenas uma atividade escolar obrigatória, mas uma experiência cultural que conecta o leitor a múltiplas dimensões de significado.

Quando Bamberger (1987, p. 70) afirma que “os livros não devem ser considerados como ‘trabalho escolar’, mas como companheiros”, ele reconhece que a leitura forçada ou descontextualizada pode gerar aversão nos alunos, especialmente quando eles não se percebem autônomos no processo. Petit complementa essa visão ao destacar que, para muitos jovens, a leitura só tem valor quando associada a vivências pessoais e apresentada de forma acolhedora e respeitosa. Segundo a autora, o ato de ler vai além de desenvolver habilidades cognitivas; ele envolve criar uma relação de afeto e pertencimento entre o leitor e os textos.

Outro fator importante para o desenvolvimento do interesse pela leitura é a parceria entre família e escola como incentivadores, motivadores, pois “todos [...] precisam estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para a vida individual e social [...]. Essa mesma convicção deve ser então transmitida aos que estão aprendendo a ler” (Bamberger, 1987, p. 09). É de suma importância, portanto, que os responsáveis pelo ensino da leitura tenham a percepção dessas

motivações e interesses – nas palavras de Bamberger (1987, p.31) “O que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem a sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual”.

Em seus estudos, o autor traça a importância de compreender a diferença entre interesse e preferência definindo o ato de preferir uma coisa à outra como um gesto passivo, ao passo que o interesse é dinâmico e ativo por carregar um objetivo, criar possibilidades de alcançar uma coisa ou outra. Além disso, elenca, no contexto da leitura, as conclusões da maioria das pesquisas sobre as principais motivações do interesse:

a) A primeira motivação para ler é simplesmente a alegria de praticar habilidades recém-adquiridas, o prazer da atividade intelectual recém-descoberta e do domínio de uma habilidade mecânica. [...] b) A leitura impulsiona o uso e o treino de aptidões intelectuais e espirituais, como a fantasia, o pensamento, a vontade, a simpatia, a capacidade de identificar. Resultado: desenvolvimento de aptidões, expansão do ‘eu’. c) A leitura suscita a necessidade de familiarizar-se com o mundo, enriquecer as próprias ideias e ter experiências intelectuais. Resultado: formação de uma filosofia de vida, compreensão do mundo que nos rodeia. d) Tais motivações e interesses íntimos, geralmente não percebidos pela criança, correspondem a concepções definidas de sua experiência: prazer ao encontrar coisas e pessoas familiares (histórias ambientais) ou coisas novas e não-familiares (livros de aventuras), desejo de fugir da realidade e viver num mundo de fantasia (contos de fadas, histórias fantásticas, livros utópicos), necessidade de autoafirmação, busca de ideias (biografias), conselhos (não ficção), entretenimento (livros de esportes, etc.) (Bamberger, 1987, p.32-33).

Essa citação de Bamberger (1987) destaca a complexidade dos fatores que motivam a leitura e como a diversidade de interesses e necessidades individuais pode influenciar a escolha de livros pelos leitores. Reforçando a importância de reconhecer essas motivações no processo de incentivar o contato com leituras capazes de estimular o prazer, o desenvolvimento intelectual e a compreensão de mundo.

No que diz respeito à leitura literária como um dos principais tipos de leitura, os estudos sugeridos pelo autor indicam que apenas 5% das pessoas se conservam como leitores literários ao longo da vida, embora seja esse o primeiro objetivo da educação literária: “Qualquer pessoa experimentada no trabalho prático precisa perguntar se o estudo da literatura na escola não acaba afastando mais do que aproximando os alunos dela” (Bamberger, 1987, p. 42).

Em um estudo mais recente, Nicole dos Santos Rebelo (2012) examina os perfis atitudinais e emocionais de alunos do Ensino Básico Português, com foco na caracterização em relação ao nível escolar e ao sexo dos estudantes. Ao investigar

os perfis atitudinais, o estudo de Rebelo (2012) busca identificar as diferentes posturas, crenças e valores que os alunos têm em relação à escola, aos professores, aos colegas e ao próprio ato de aprender.

Essas atitudes podem influenciar significativamente o engajamento, a motivação e o desempenho dos estudantes, pois, ao analisar os perfis emocionais, o estudo busca compreender as emoções vivenciadas pelos alunos, incluindo emoções positivas, como o prazer e a satisfação, bem como emoções negativas, como o estresse, a ansiedade ou a falta de interesse (Rebelo, 2012).

Ao considerarmos essa informação no contexto escolar, torna-se evidente que os sentimentos expressos pelos estudantes em relação a uma disciplina ou à própria escola têm impacto no interesse com essas áreas e na quantidade de esforço que dedicam a cada tarefa. Além disso, esses sentimentos também influenciam se os estudantes terão atitudes positivas ou negativas em relação à escola.

Nesse sentido, os sentimentos, descritos por Rebelo (2012) como determinantes para a experiência escolar, encontram um paralelo no que Petit (2009) caracteriza como a conexão emocional proporcionada pela leitura. Ao possibilitar a construção de significados a partir das narrativas, a leitura atua como um laboratório de experiências humanas (Petit, 2009), onde as crianças e jovens podem reelaborar emoções vivenciadas no ambiente escolar.

Assim, os marcadores somáticos que Rebelo (2012) associa à tomada de decisões ganham uma nova dimensão ao dialogarem com o conceito de reconstrução simbólica proposto por Petit (2009). Essa perspectiva reforça que o impacto emocional no contexto escolar vai além do desempenho imediato, permitindo aos estudantes experimentar um processo de ressignificação que contribui tanto para seu desenvolvimento acadêmico quanto pessoal. Isso ressalta, mais uma vez, a importância de a escola ser reconhecida como um espaço para a aquisição e o desenvolvimento de competências emocionais dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecendo os aspectos psicológicos e sociais no entendimento dos interesses de leitura, como apontado por Bamberger (1987), é importante ampliar a discussão ao considerar a leitura também como uma prática cultural e subjetiva. Segundo Petit (2013), o ato de ler não se limita à absorção de conteúdos, mas é um "movimento de vaivém entre o que está dentro e o que está fora, entre o próprio e o outro" (Petit, 2013, p. 52), permitindo que os jovens dialoguem com suas experiências

pessoais e culturais ao mesmo tempo em que são expostos a perspectivas diversas. Essa interação entre o leitor e o texto, que transcende a realidade imediata, oferece um espaço para a recriação de si mesmo, ajudando-os a elaborar conflitos internos e projetar futuros possíveis.

Em **A Arte de Ler**, Michèle Petit (2009) destaca o impacto das narrativas na formação emocional e psicológica das crianças, apontando o ato de contar histórias como um ritual carregado de significados culturais e simbólicos. Esse processo permite à criança elaborar emoções, compreender o mundo e posicionar-se diante de suas experiências. Para a autora, as narrativas atuam como um laboratório de experiências humanas, onde crianças confrontam medos, ansiedades e conflitos internos, atribuindo sentido às suas vivências.

Um aspecto central do pensamento de Petit (2009) é o papel da mediação dos adultos nesse processo. Ao narrar histórias, pais, professores e mediadores culturais introduzem as crianças no universo da linguagem e oferecem ferramentas para construir uma relação com o mundo simbólico. Essa prática cria um espaço de pertencimento e troca, favorecendo o desenvolvimento da subjetividade. Por meio desse contato, as crianças conectam suas vivências às narrativas, formando uma ponte entre o individual e o coletivo.

Petit (2009) também ressalta que as narrativas, ao trazerem metáforas e imagens universais, ajudam as crianças a compreender temas como amor, perda e transformação. Essa compreensão estimula a imaginação, fortalece a empatia e amplia a capacidade de reflexão. Para a autora, “escutar histórias é também um convite a habitar outros mundos, a experimentar diferentes perspectivas” (Petit, 2009, p. 36), enriquecendo e promovendo competências sociais.

Por fim, Petit (2009) aponta que a prática de ouvir histórias na infância é importante porque estabelece uma relação afetiva com a leitura e a literatura, criando um vínculo que pode perdurar ao longo da vida. Ao associar essas experiências a momentos de cuidado, as crianças desenvolvem uma relação positiva com os livros e o ato de ler. Essa base inicial, segundo Petit (2009), é fundamental para formar leitores motivados, configurando-se como um alicerce para o desenvolvimento integral que articula linguagem, emoção e subjetividade.

Assim como o ato de ouvir histórias na infância contribui para estabelecer uma relação afetiva com a literatura, as transformações trazidas pela era digital ampliam as possibilidades de interação com narrativas diversas. A prática de contar histórias,

que Petit (2009) associa à construção da subjetividade e à intimidade cultural, encontra ressonância nas novas formas de leitura e narrativa, como as exploradas por Jenkins (2006). Nesse cenário, as plataformas digitais não substituem o papel das narrativas tradicionais, mas reconfiguram os modos de acesso, ampliando o alcance e o tipo de engajamento que os jovens têm com os textos. Com o advento da era digital, o comportamento de leitura dos jovens tem sofrido algumas transformações. Jenkins (2006) discute a cultura participativa, destacando como os jovens interagem com textos narrativos por meio de múltiplas plataformas, incluindo videogames, redes sociais e *fanfiction*.

Além disso, Buckingham (2007) e Gee (2003) apontam que as práticas de letramento digital estão cada vez mais integradas à vida dos jovens, influenciando a maneira como eles processam informações e narrativas, seja em textos curtos e fragmentados *online* ou em interações multimodais. Essas novas práticas desafiam as abordagens tradicionais de incentivo à leitura nas escolas, exigindo adaptações estratégicas para incluir o uso de tecnologias e formatos digitais.

De acordo com um estudo recente realizado por Silva (2022), intitulado “A influência do *BookTok* na promoção da leitura entre adolescentes”, plataformas como o *TikTok* têm um impacto significativo na promoção do incentivo à leitura entre os jovens, especialmente por meio de comunidades literárias. No Brasil, *hashtags* como *#BookTok*, *#BookTokBrasil* e *#booktiktok* são amplamente utilizadas por criadores de conteúdo para alcançar novos leitores e compartilhar suas experiências literárias. Esse fenômeno, impulsionado pelo uso crescente das redes sociais, destaca o papel do *BookTok* como um espaço cada vez mais popular entre jovens para discutir e descobrir novos livros, promovendo um maior engajamento com a leitura (Silva, 2022).

Por outro lado, de acordo com uma reportagem publicada no site *Screenshot Media* com o título “*Is BookTok ruining reading? Critics seem to think so*”, da autoria de Emma O’Regan- Reidy (2024) o *BookTok* e o *BookTube* têm transformado a leitura em uma atividade mais estética e consumista, incentivando a posse e o acúmulo de livros em detrimento do ato de ler de maneira reflexiva. A reportagem ressalta que, enquanto muitos influenciadores literários promovem a leitura como um estilo de vida aspiracional, o fenômeno pode gerar ansiedade entre os espectadores, que sentem a pressão de consumir rapidamente uma grande quantidade de livros, semelhante ao consumo de “*fast fashion*”. O consumo literário, impulsionado pelas redes sociais, muitas vezes gera uma expectativa irreal de possuir e ler dezenas de livros

rapidamente, algo que não reflete a realidade da maioria dos leitores brasileiros, especialmente os jovens de classes mais baixas que dependem de bibliotecas públicas ou empréstimos.

Tendo em vista a importância dos interesses de leitura dos estudantes, é essencial compreender como os elementos estruturais das narrativas literárias impactam diretamente o gosto pela leitura.

### 2.3 OS ELEMENTOS DA NARRATIVA E SUA INFLUÊNCIA NO GOSTO PELA LEITURA

A teoria da narrativa é um campo de estudos abrangente, voltado para a compreensão dos elementos constitutivos das histórias e de como esses se articulam para criar sentido e engajamento. Seu objetivo é tanto técnico, ao analisar categorias estruturais como personagens, narrador, enredo, tempo e espaço, quanto interpretativo, ao desvendar as implicações filosóficas, estéticas e culturais presentes nas narrativas. A partir dessa perspectiva, a narrativa literária é vista não apenas como uma construção textual, mas como uma experiência complexa que transforma e expande as percepções do leitor.

James Wood, em **Como Funciona a Ficção** (2010), oferece uma abordagem bastante técnica e estética para compreender a ficção. Ele explora os elementos que definem a narrativa, como o realismo, o detalhe e o estilo indireto livre. Segundo o autor, o realismo é construído por meio de uma combinação de artifício técnico e uma verossimilhança que conecta o texto ao mundo real. Ele destaca que o detalhe na narrativa funciona como um veículo para a imersão do leitor pois caracteriza o ambiente e as ações, bem como, tornam visíveis as emoções e complexidades psicológicas dos personagens. A precisão de Wood (2010) em descrever a interação entre esses elementos redefine o conceito de empatia na ficção, onde o autor constrói um espaço narrativo que simultaneamente compartilha a perspectiva dos personagens e oferece ao leitor uma visão crítica que vai além dessa perspectiva.

Um dos conceitos do autor é o estilo indireto livre, um dispositivo narrativo que elimina barreiras entre a voz do narrador e a consciência do personagem. Essa técnica, amplamente empregada na literatura moderna, permite que a linguagem e os pensamentos dos personagens sejam apresentados de maneira fluida, conferindo realismo e autenticidade. Por exemplo, o estilo indireto livre dissolve a distância entre

leitor e personagem, criando um estado de imersão e simultaneamente sugerindo camadas de ironia ou interpretação subjacente. Wood (2010) observa que essa técnica é especialmente eficaz na criação de personagens complexos e contraditórios, capazes de refletir as nuances da experiência humana.

Além disso, ele destaca que a narrativa moderna frequentemente desafia as convenções do narrador onisciente clássico já que o realismo contemporâneo é caracterizado por uma ambiguidade narrativa que promove uma interação dinâmica entre leitor, personagem e autor. Essa relação é explorada por meio da tensão entre o que os personagens percebem e o que o leitor pode inferir a partir das pistas narrativas. Ao questionar as convenções tradicionais, Wood (2010) propõe uma visão inovadora da ficção como um espaço de experimentação estética e ética, onde o leitor é convidado a habitar a narrativa de maneira ativa.

Por sua vez, Antônio Candido (2000) amplia a discussão privilegiando a função social e simbólica da literatura, considerando-a uma ferramenta para compreender a subjetividade humana e as estruturas culturais que moldam a realidade. Em **A Personagem de Ficção** (2000), Candido estabelece a narrativa como um campo onde o ficcional excede a realidade empírica. Ou seja, a literatura cria construções que existem exclusivamente no espaço textual, mas que são percebidas pelo leitor como independentes. Essa autonomia das personagens e mundos fictícios permite que o leitor experimente a narrativa como um reflexo transfigurado da realidade, não como uma reprodução literal (Candido, 2000).

A análise de Candido (2000) sobre as personagens literárias enfatiza sua função como mediadoras entre o imaginário e o real. Ele explora como a narrativa projeta personagens com profundidade psicológica e consistência interna, que, embora restritas ao texto, simulam a complexidade da experiência humana. Esse processo de construção não apenas promove a identificação do leitor, mas também, como já dito, amplia sua compreensão das nuances da subjetividade humana. Candido (2000) argumenta que essa densidade narrativa é alcançada por meio de uma seleção criteriosa de elementos significativos, que revelam mais sobre a condição humana do que a realidade cotidiana frequentemente permite.

Outro ponto central no pensamento de Candido (2000) é a noção de verdade na literatura. Diferentemente dos enunciados empíricos ou científicos, a verdade na ficção está enraizada na coerência interna e na verossimilhança do universo narrativo. Essa verdade ficcional não se preocupa em refletir a realidade objetiva, mas em criar

um espaço onde as experiências humanas possam ser recriadas e reinterpretadas. Para Candido (2000), a literatura não busca imitar o mundo, mas reestruturá-lo, oferecendo novas perspectivas e desafiando as percepções do leitor.

Dentro desse contexto, os gêneros literários na compreensão e análise da literatura, funcionam como categorias históricas e estéticas que organizam as produções literárias em torno de características estilísticas e estruturais. Na literatura infantojuvenil, esses gêneros se adaptam para atender às demandas estéticas, culturais e educacionais de um público jovem. Segundo Gancho (2002), os gêneros literários principais – narrativo, lírico e dramático – mantêm suas características centrais, mas são frequentemente modificados em função das especificidades do público infantojuvenil. No gênero narrativo, por exemplo, a ênfase recai sobre histórias que conciliam fantasia e realidade, estruturando experiências por meio de personagens, enredos e conflitos que dialogam diretamente com os dilemas e o imaginário infantil.

Em relação ao gênero romance, Gancho (2002) ressalta que é uma narrativa extensa e detalhada, caracterizada pela presença de um número significativo de personagens, vários conflitos, e um desenvolvimento temporal e espacial dilatado. Esse gênero busca refletir a sociedade em seus múltiplos aspectos, muitas vezes espelhando as complexidades e nuances da vida burguesa do século XIX, quando o romance se consolidou como um meio de representar a vida cotidiana, as relações interpessoais e os dilemas sociais. A autora destaca ainda que o romance pode ser classificado de acordo com seu tema, incluindo tipos variados como romance de amor, aventura, policial, psicológico, entre outros. A estrutura do romance permite que os conflitos se desenrolem de forma aprofundada, possibilitando um olhar mais complexo sobre os personagens e suas jornadas.

Teresa Colomer (2007) enfatiza que os gêneros literários na literatura infantojuvenil moldam a forma e definem a experiência estética e formativa do leitor. Para a autora, enquanto o gênero lírico na literatura infantil explora a sonoridade e os jogos de linguagem como forma de encantamento, o gênero narrativo se apresenta como a principal estrutura para abordar questões de identidade, moralidade e convivência social. Já o gênero dramático, embora menos comum, aparece em textos que incentivam o diálogo e a expressão oral, como peças curtas e diálogos narrativos. Essa adaptação dos gêneros às necessidades do público infantojuvenil permite que

os jovens leitores acessem os textos de forma mais intuitiva, fortalecendo a relação entre forma literária e função cultural (Colomer, 2007).

A importância do tema nas narrativas literárias pode ser compreendida em função de sua capacidade de estruturar o texto e transmitir significados universais e culturais. De acordo com Vera Teixeira de Aguiar (2004), a literatura atua como um meio de preservar e renovar as tradições culturais, ao mesmo tempo em que fomenta a inserção crítica do leitor em contextos culturais complexos, promovendo a reflexão e o engajamento social. A autora destaca que as narrativas, desde suas origens na oralidade, têm desempenhado um importante papel na formação das identidades culturais, funcionando como uma ponte entre o imaginário individual e os valores coletivos (Aguiar, 2004). Esse papel formador torna-se especialmente evidente nas narrativas literárias que exploram temas com dilemas humanos, questões de moralidade e convivência social, permitindo ao leitor explorar, interpretar e ressignificar sua própria realidade a partir das histórias lidas.

Regina Zilberman (2005) complementa essa perspectiva ao afirmar que a literatura infantil, ao adaptar temas e estruturas narrativas universais, fornece às crianças acesso a questões fundamentais da condição humana, como crescimento, coragem, perda e pertencimento. Segundo a autora, as narrativas literárias, mesmo aquelas dirigidas ao público jovem, carregam uma profundidade que transcende o entretenimento, oferecendo reflexões simbólicas e emocionais capazes de enriquecer a formação do leitor. Zilberman (2005) também enfatiza a dimensão estética da narrativa, que, por meio da linguagem e da estrutura, engaja emocional e intelectualmente o leitor, criando experiências que ressoam ao longo de sua vida.

O elemento tempo na narrativa literária configura-se como um dos pilares que sustentam a estrutura narrativa e possibilitam sua complexidade e profundidade. De acordo com Nelly Novaes Coelho (2000), o tempo na narrativa se manifesta de maneira multifacetada, podendo ser linear, circular ou fragmentado, dependendo da abordagem estilística e do gênero literário em questão. A autora argumenta que, na literatura infantil e juvenil, a manipulação do tempo pode capturar a atenção do jovem leitor e ajudá-lo a organizar mentalmente os eventos narrados.

Narrativas que adotam uma cronologia objetiva, por exemplo, são particularmente bem aceitas por leitores iniciantes, enquanto aquelas que fragmentam ou alternam entre tempos diferentes podem atrair e/ou desafiar leitores mais experientes, incentivando habilidades de interpretação e reflexão. Para Coelho (2000),

o tempo na literatura infantil também tem uma função didática, permitindo ao leitor compreender a relação de causa e efeito e os desdobramentos das ações dos personagens. Essa característica é bastante explorada em obras que buscam associar elementos de fantasia e realismo, como no uso de viagens no tempo ou *flashbacks*, que melhoram a experiência estética ao mesmo tempo que apresentam conceitos complexos de forma acessível.

Para Coelho (2000), o tempo nas narrativas pode ser classificado em diferentes modalidades, como o tempo linear (sequência cronológica de eventos), o tempo psicológico (subjetivo, vinculado às percepções e emoções dos personagens) e o tempo fragmentado (com saltos entre passado, presente e futuro), cada um contribuindo para a construção de diferentes tipos de experiências literárias. Essa flexibilidade temporal ajuda a definir o ritmo da narrativa e o envolvimento do leitor, especialmente na literatura infantil:

Qual a sequência temporal a que obedece ao encadeamento dos fatos na estrutura narrativa? A sequência linear, cronológica, que segue o fluxo natural dos acontecimentos? Ou a sequência fragmentada? [...] Esse encadeamento temporal marca uma complexidade na trama dramática que só a narrativa oferece como experiências de aprender e de apreciar (Coelho, 2000. p. 80).

O tempo como um elemento estrutural e de imersão nas narrativas, ressalta que a escolha da sequência temporal — seja linear ou fragmentada — influencia a forma como o leitor se conecta e interpreta a história. Coelho (2000) sublinha que o tempo é também um recurso de aprendizagem, especialmente para o público infantil, que pode experimentar, por meio da literatura, diferentes formas de compreender o mundo ao seu redor. Sobre a fragmentação temporal, Coelho (2000) argumenta que o texto, ao deslocar o leitor entre diferentes épocas ou camadas psicológicas, expande a experiência de leitura ao envolvê-lo de maneira ativa na reconstrução do enredo.

O espaço na narrativa, para Coelho (2000) é entendido como um elemento que cumpre mais do que apenas sua função descritiva, tornando-se um componente simbólico que enriquece a compreensão da história. A autora destaca que o espaço ambienta a narrativa contribuindo para a construção da atmosfera e do sentido da obra - funciona como um reflexo das emoções e conflitos vivenciados pelas personagens. Em narrativas infantojuvenis, o espaço muitas vezes assume uma dimensão fantástica ou alegórica, proporcionando aos jovens leitores uma experiência que extrapola o cotidiano e os convida a explorar novos mundos.

Para Coelho (2000), o ambiente narrativo influencia diretamente o desenvolvimento das personagens literárias. O espaço pode ser usado para reforçar características psicológicas das personagens, como ambientes sombrios que refletem medos internos ou espaços abertos que simbolizam liberdade e crescimento. Essa interação entre espaço e personagem contribui para que os leitores jovens se identifiquem com os dilemas e conquistas das figuras literárias, facilitando o processo de internalização de valores e a elaboração de conflitos pessoais. Coelho (2000) percebe que essa relação simbólica é importante no contexto pedagógico, pois auxilia os alunos a interpretar os elementos narrativos de forma mais aprofundada.

Além disso, Coelho (2000) aponta que o desenvolvimento das personagens na literatura infantojuvenil possui características próprias que as diferenciam da narrativa voltada ao público adulto. As personagens frequentemente assumem um papel dual, funcionando como modelos de identificação para os leitores e, ao mesmo tempo, como instrumentos para a exploração de questões éticas e sociais. Coelho (2000) afirma que as personagens na literatura infantojuvenil são concebidas de forma a equilibrar traços de complexidade e acessibilidade, permitindo que os jovens leitores se reconheçam em suas jornadas ao mesmo tempo que são desafiados a refletir sobre novas perspectivas. Essa estratégia narrativa é pensada para capturar o interesse dos alunos e engajá-los em um processo de aprendizado ativo.

Coelho (2000) destaca que o diálogo entre esses elementos é uma característica distintiva da literatura infantojuvenil, que deve atender às necessidades emocionais e cognitivas dos jovens leitores. A criação de cenários envolventes e de personagens marcantes facilita a compreensão e o interesse dos alunos, bem como, promove o desenvolvimento de habilidades interpretativas.

Teresa Colomer (2007) enfatiza a relevância da estrutura narrativa no fomento do interesse pela leitura entre os jovens, destacando que os aspectos formais, como o ritmo, a organização do enredo e a profundidade dos personagens, são fatores responsáveis por proporcionar engajamento. Para a autora, a estrutura narrativa é uma ponte entre a estética da obra e a experiência do leitor, permitindo que quem lê, interprete a história dentro de seu contexto cultural e emocional, estimulando a compreensão textual.

Dessa forma, Colomer (2007) aponta que a narrativa literária, quando bem estruturada, revela o potencial educativo das narrativas, reforçado pela capacidade da estrutura formal de instigar emoções e reflexões. Essa perspectiva reforça a ideia

de que, na literatura infantil e juvenil, a atenção à estrutura narrativa é indispensável não apenas para atrair leitores, mas também para desenvolver suas habilidades interpretativas e sociais de maneira abrangente.

A análise do narrador na narrativa literária, conforme as contribuições de Nelly Novaes Coelho e Teresa Colomer, revela sua função na mediação entre o enredo e o leitor, um elemento central para a construção do significado e da recepção da obra. Nelly Novaes Coelho (2000) enfatiza que o narrador é responsável por organizar a sequência dos eventos e a perspectiva a partir da qual o leitor acessa a história, moldando a maneira como os acontecimentos são percebidos. Coelho (2000) ressalta que diferentes tipos de narradores, como o onisciente, o narrador em primeira pessoa ou os narradores múltiplos, não apenas afetam a compreensão do enredo, mas também conferem densidade emocional e intelectual à narrativa, ao transmitir valores, reflexões ou ambiguidades. Essa é uma escolha estrutural na literatura infantojuvenil, onde o narrador frequentemente desempenha o papel de guia moral ou de mediador entre realidades complexas e a experiência do jovem leitor.

Teresa Colomer (2007), por sua vez, destaca a relevância estética e pedagógica do narrador na literatura para crianças e jovens, argumentando que a perspectiva narrativa pode aproximar o leitor da história ou criar uma distância reflexiva. A autora sugere que, na literatura infantojuvenil, narradores em primeira pessoa criam empatia e identificação, enquanto narradores oniscientes ou múltiplos ampliam o horizonte interpretativo, apresentando visões diversas e fomentando a crítica. Ela ainda aponta que o narrador não é apenas uma voz que conta a história, mas uma entidade que molda o imaginário do leitor, especialmente ao introduzir nuances estilísticas, como ironia, humor ou dramatização, que enriquecem a experiência literária e ampliam a compreensão de temas complexos.

A interseção das teorias de Coelho (2000) e Colomer (2007) evidencia como o narrador contribui para a complexidade da narrativa literária e para o interesse dos leitores jovens. Essa abordagem pedagógica e estética ressalta que o narrador é mais do que uma escolha técnica; é uma ferramenta para conectar o texto às experiências sensíveis do leitor.

Ao analisar exemplos como **El desastre**, de Claire Franek, e **La isla**, de Armin Greder, Colomer (2007) demonstra que os finais podem transcender o mero fechamento do enredo e atuar como catalisadores de reflexão e envolvimento crítico. Em **El desastre**, o final humorístico, que revela as "catástrofes" como fruto da

imaginação infantil, reconfigura a narrativa com leveza e inteligência, enquanto em **La isla**, o desfecho inquietante sublinha questões de exclusão social e preconceito, deixando o leitor sem conforto, mas com uma sensação de urgência reflexiva.

Esses exemplos ilustram como o desfecho pode ser um elemento transformador na literatura juvenil, ampliando os horizontes do leitor e desafiando as narrativas tradicionais do "final feliz". Historicamente, como apontado por autores como Bruno Bettelheim (2002), o final reconfortante dominava as histórias infantis, oferecendo uma estrutura emocional segura para crianças. Bettelheim (2002) argumentava que finais felizes fornecem um modelo simbólico de superação de dificuldades e reforçam o senso de otimismo, fundamental para o desenvolvimento psíquico infantil. No entanto, a literatura contemporânea frequentemente rompe com essa expectativa, apresentando desfechos que incorporam ambiguidades, conflitos não resolvidos ou finais abertos, como forma de aproximar os leitores das complexidades da vida real.

Essa mudança reflete uma transformação maior na concepção da literatura para jovens. Os desfechos deixaram de ser apenas um ponto de fechamento narrativo para se tornarem oportunidades de interação crítica com o texto. Finais mais desafiadores permitem que os jovens leitores experimentem a incerteza e questionem valores, enquanto a aceitação de conflitos e perdas pode ajudá-los a construir resiliência emocional e social. Ao mesmo tempo, eles ampliam a capacidade dos leitores de interpretar contextos culturais e éticos complexos. Assim, ao diversificar os tipos de desfechos, a literatura infantil contemporânea convida os leitores a uma participação mais ativa e reflexiva, promovendo um diálogo entre texto e realidade que vai muito além do entretenimento.

A articulação entre interesses e o ensino das características narrativas pode contribuir para a prática pedagógica através do diálogo com as preferências dos alunos, que promove o engajamento inicial com a leitura, e a investigação de características textuais das obras escolhidas, introduzindo elementos narrativos de maneira progressiva e estruturada. Essa abordagem permite que os leitores aprendam a reconhecer padrões em textos familiares, mas também desenvolvam as habilidades para lidar com obras mais complexas, ampliando, assim, seu repertório literário.

## 2.4 REVISÃO DE LITERATURA BRASILEIRA ACERCA DE INSTRUMENTOS PARA A PESQUISA DE INTERESSES DE LEITURA

Na revisão da literatura acerca de instrumentos para a pesquisa de interesses de leitura, foi realizado um levantamento preliminar de livros teóricos e dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Estas fontes foram analisadas em busca de estudos que utilizassem instrumentos para a pesquisa de campo sobre os interesses de leitura literária dos jovens leitores. O objetivo principal foi investigar o interesse dos jovens pela leitura literária e literatura infantil. Para esse levantamento, o repositório de dissertações do Programa foi consultado, utilizando palavras-chaves como "Leitura", "Literatura infantil", "prazer" e/ou "interesse". Os resultados desse levantamento preliminar trouxeram subsídios para compreender as abordagens existentes sobre o interesse pela leitura literária entre jovens leitores.

Nesse contexto, o estudo intitulado "A formação do leitor literário do ensino fundamental II: reflexões sobre uma proposta" (Valva, 2015), teve como objetivo central analisar e refletir sobre o modelo educacional nas escolas públicas estaduais paulistas, com foco específico no ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II. O texto destacou que, apesar das diretrizes educacionais, os professores enfrentavam desafios para ensinar literatura de maneira eficaz, muitas vezes limitados por práticas tradicionais, falta de materiais adequados e pressões para preparar os alunos para exames obrigatórios. A proposta central da dissertação foi a criação e implementação da Proposta Anual de Formação Literária (PAFL), que visava desenvolver projetos literários inovadores e acessíveis para o contexto da escola pública. A PAFL propôs oferecer subsídios teóricos e metodológicos aos professores, promovendo práticas educacionais eficientes para formar leitores literários ao longo das séries finais do Ensino Fundamental II. Além disso, a proposta buscou romper com estereótipos e restrições associadas à literatura, permitindo que os alunos explorassem diferentes formas de leitura e desenvolvessem habilidades analíticas em relação às obras literárias.

A criação dos projetos de leitura para os anos finais do Ensino Fundamental II, integrando a Proposta Anual de Formação Literária (PAFL), representou uma abordagem pedagógica eficaz para o ensino da literatura em sala de aula. Durante sua concepção, levou-se em conta a realidade cotidiana dos professores e as condições existentes nas escolas. As obras literárias escolhidas para compor esses

projetos foram selecionadas para refletir as experiências, interesses e perspectivas dos alunos-leitores. A abordagem adotada na montagem dos projetos da PAFL, implementada no ano letivo de 2014 para os alunos do 9º ano em uma escola de aplicação, envolveu a escolha de produções literárias adequadas tanto para o público juvenil quanto para adultos. Essas obras, adaptadas ou não, compartilhavam afinidades com os leitores em formação e eram instigantes, servindo como base para atividades diversificadas relacionadas à leitura e à formação literária.

A Proposta Anual de Formação Literária (PAFL) baseou-se em análises da realidade escolar e dos interesses dos alunos, conforme revelado pelo Levantamento de Expectativa de Leitura (LEL). O Levantamento de Expectativa de Leitura (LEL, 2013) tratou-se de um questionário desenvolvido para investigar os interesses dos alunos em relação à leitura literária. Os alunos colaboraram na criação do questionário, contribuindo com perguntas sobre suas experiências e preferências de leitura. Dos 50 questionários distribuídos, 47 foram respondidos. A análise das respostas revelou a falta de experiência efetiva dos alunos com a literatura em sala de aula, onde leituras eram limitadas a textos selecionados para avaliações ou fichas de leitura. As respostas indicaram também a necessidade de oferecer gêneros literários diversificados para envolver os alunos na leitura.

A partir das análises do LEL (2013), surgiu a ideia de desenvolver projetos literários que levassem em consideração as expectativas dos alunos e respeitassem suas fases de desenvolvimento como leitores. A pesquisa ajudou na escolha das obras e no processo de escrita dos projetos literários. Além disso, em 2014, os alunos foram envolvidos na criação conjunta das atividades a serem desenvolvidas, proporcionando-lhes autonomia e opções para moldarem o ensino e aprendizado da literatura no último ano do Ensino Fundamental II.

A dissertação “Letramento literário: do acesso à leitura à formação leitora” (Gonçalves, 2015) buscou promover a formação leitora de uma turma de adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual no norte de Minas Gerais. Partindo do histórico de leituras dos alunos e considerando sua realidade sociocultural, o estudo valorizou a biblioteca como um espaço fundamental para o letramento literário na escola, com foco no papel do professor como mediador da leitura literária. O objetivo foi reconectar os alunos com a literatura, tanto teoricamente quanto na prática, ampliando seu acesso e familiaridade com os textos literários para incentivá-los a se tornarem leitores mais engajados.

O estudo coletou dados sobre o histórico de leitura dos alunos, seus hábitos de leitura, gêneros literários conhecidos, acessibilidade à leitura literária e atividades relacionadas à leitura. Utilizando questionários, tabulação e análise de dados por meio de gráficos, o estudo identificou o perfil de letramento literário dos adolescentes, permitindo a elaboração de estratégias de leitura e planos de ação para aprimorar a formação leitora dos alunos.

Neste estudo, foi conduzida uma pesquisa qualitativa para investigar o envolvimento dos alunos do 9º ano e seus professores com a leitura literária. A pesquisa foi realizada por meio de questionários específicos aplicados aos alunos e professores da turma. O objetivo era entender o histórico de leitura dos alunos, suas práticas de leitura dentro e fora da escola, bem como as abordagens dos professores em relação à literatura em sala de aula.

As perguntas abordaram temas como acesso à leitura literária, preferências de gêneros literários, frequência de leitura, visitas à biblioteca escolar e métodos de leitura utilizados pelos professores. Após a aplicação dos questionários, os dados foram tabulados e apresentados em gráficos. O estudo visou identificar os fatores que podem motivar os alunos para a leitura literária e ampliar suas possibilidades de letramento literário.

A análise dos dados obtidos por meio dos questionários revelou que 76% dos alunos apreciavam a leitura literária. Em relação à frequência de visitas à biblioteca, 44% raramente a frequentavam para ler voluntariamente, enquanto 23% iam uma vez por semana. Quanto aos gêneros literários, 35% gostavam de contos e crônicas, 23% preferiam histórias em quadrinhos e 20% optavam por romances. No que diz respeito à escolha dos livros, 52% escolhiam pela capa, 20% pela quantidade de páginas e 17% por indicação dos colegas. Além disso, 54% dos alunos às vezes indicavam livros para os colegas. Essas informações ajudaram a compreender o perfil leitor dos alunos e orientaram o planejamento de ações para promover o acesso à leitura literária, considerando os interesses e preferências dos estudantes.

A dissertação intitulada "A formação do leitor: trilhando caminhos para uma mediação pedagógica afetiva" foi conduzida por Tania Silva Santos na cidade de Ilhéus, Bahia, em 2017, como parte de um estudo realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). O objetivo da dissertação foi investigar como a mediação pedagógica do professor de Língua Portuguesa influenciava a aproximação afetiva dos alunos com a prática da leitura. O estudo foi realizado em uma turma de 9º ano

do Ensino Fundamental II do Colégio Municipal de Coaraci, situado em área urbana, que atendia a alunos de diferentes idades, oriundos de classes populares da sede e zona rural do município. A pesquisa adotou uma abordagem descritiva e interpretativa por meio da pesquisa de campo.

Foram realizadas observações em sala de aula durante 10 aulas de 50 minutos para analisar como o trabalho com a leitura ocorria e como os alunos reagiam a esse momento. Além disso, foi conduzida uma entrevista focalizada de grupo com 10 alunos para compreender seus interesses e dificuldades em relação à leitura em sala de aula. Os dados coletados foram analisados utilizando a Análise de Conteúdo Simplificada. Foram identificadas categorias como escolha dos textos, comportamento do professor e encaminhamento da leitura. A análise dos dados contribuiu para a elaboração de um caderno pedagógico contendo orientações metodológicas para promover a mediação pedagógica afetiva entre o aluno e a leitura.

O estudo realizado teve como objetivo principal investigar o comportamento e as atitudes dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II em relação à leitura. Para isso, foram envolvidos 38 alunos, com idades variando entre 13 e 19 anos, todos matriculados em uma turma na cidade de Coaraci. O estudo foi conduzido por meio da observação das aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora da turma, bem como por meio de entrevistas realizadas com dez alunos que se voluntariaram para participar.

Durante as observações das aulas, foi possível notar que as atividades eram estruturadas, envolvendo momentos de informação sobre o conteúdo, revisão do assunto anterior, aulas expositivas e atividades práticas. A professora demonstrou um grande interesse pelo desempenho dos alunos, oferecendo apoio individual quando necessário. Além disso, uma variedade de textos foi utilizada, incluindo textos teóricos, literários e não literários, com o intuito de ampliar o repertório dos alunos.

Quanto às entrevistas realizadas, dos 12 alunos convidados, 10 compareceram. Surpreendentemente, a maioria desses alunos (6) afirmou não gostar de ler livros, justificando sua aversão pelo tamanho extenso deles. No entanto, 4 alunos gostavam de ler e praticavam a leitura regularmente. Um dado interessante que surgiu das entrevistas foi que todos os alunos entrevistados gostavam de ler textos *online*, indicando que a leitura em suportes digitais, especialmente em dispositivos móveis, era uma prática comum entre eles.

Ao discutir os resultados obtidos, o estudo revelou que, apesar de muitos alunos não se considerarem leitores devido à falta de interesse por livros tradicionais, eles estavam envolvidos na leitura *online*. Evidenciou-se que a autonomia na escolha dos materiais de leitura podia estar diretamente relacionada ao interesse e à curiosidade dos alunos. Quando os conteúdos eram relevantes para eles, a prática da leitura se tornava mais significativa e cativante.

Os resultados obtidos a partir das entrevistas revelaram uma série de padrões e tendências nos hábitos de leitura dos alunos. A maioria dos alunos entrevistados afirmou que lia apenas mensagens das redes sociais e, ocasionalmente, lia à noite para passar o tempo quando não tinham outras atividades para fazer. A leitura de livros *online* era uma prática menos comum, sendo mencionada apenas por uma informante. Além disso, os participantes que se consideravam leitores afirmaram que suas leituras, principalmente online, ocorriam à noite para ocupar o tempo ocioso ou durante a madrugada, devido às responsabilidades com os estudos e atividades domésticas.

A influência da família também foi um fator importante nos hábitos de leitura dos alunos. Dos oito informantes que declararam ter membros da família que eram leitores, apenas dois eram leitores da Bíblia, enquanto seis se sentiram influenciados pela prática leitora de seus familiares. Isso ressaltou a importância dos hábitos familiares na formação do gosto pela leitura. Aqueles que não tinham membros da família leitores justificaram sua falta de interesse pela leitura. Em relação aos gêneros textuais preferidos, a maioria dos alunos entrevistados mostrou preferência por fábulas, seguidas por contos, crônicas, romances e quadrinhos. A preferência pelas fábulas foi atribuída à mediação pedagógica, que permitia atividades dinâmicas em sala de aula, como dramatizações, despertando o interesse dos alunos.

No entanto, alguns aspectos desagradavam os alunos em relação à leitura. Cinco participantes mencionaram que a extensão dos textos era um fator desmotivador, preferindo textos mais curtos. Além disso, o vocabulário desconhecido foi apontado por dois informantes como uma barreira para a compreensão do texto e, conseqüentemente, para o interesse na leitura. Outros aspectos que desagradavam incluíam biografias, textos científicos, textos românticos (considerados excessivamente emotivos), textos de terror e histórias de ação.

As atividades de leitura que despertavam a vontade de ler eram aquelas que envolviam interação entre os alunos e o professor, incluindo simulações de vozes de

personagens, movimentos corporais e acompanhamento ativo do professor durante a leitura dos alunos. Além disso, atividades que aguçavam a curiosidade dos alunos sobre determinados temas eram consideradas motivadoras. A contextualização dos temas com a realidade dos alunos, o uso de vocabulário próximo ao deles e a abordagem de temas atuais e relevantes também eram fatores que despertavam o interesse pela leitura.

Em resumo, os resultados indicaram que o ambiente familiar, a mediação pedagógica, a interação entre os pares e o professor, bem como a relevância e contextualização dos temas, desempenhavam papéis cruciais na formação dos hábitos de leitura dos alunos. A preferência por gêneros textuais específicos também foi influenciada por esses fatores, destacando a importância de abordagens pedagógicas criativas e sensíveis às necessidades e interesses dos alunos para promover o gosto pela leitura.

O terceiro estudo que foi analisado neste tópico data do ano de 2018, intitulado "Leitura e leitores: um perfil de alunos do ensino fundamental II em uma escola pública de Campinas - SP" (Chucré, 2018). Trata-se de uma pesquisa realizada com alunos dos 8º e 9º anos de uma escola estadual em Sousas, Campinas - SP, com o objetivo de mapear, descrever e analisar o perfil dos leitores na educação básica, com foco na prática de leitura literária. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizando questionários com perguntas abertas e fechadas, além de grupos focais e entrevistas com as professoras das turmas. O intuito era compreender a relação dos alunos com o livro e a leitura, principalmente a literária, tanto em termos de leituras indicadas pela escola quanto de leituras realizadas de forma autônoma pelos alunos.

De acordo com Chucré (2018), os resultados indicaram que, de forma geral, os alunos da escola pública pesquisada tinham dificuldades em compreender as diferenças de gêneros das obras literárias e em desenvolver uma compreensão mais profunda dos sentidos das leituras literárias. A falta de tempo dedicado à leitura dentro da escola impactava negativamente a capacidade leitora dos alunos, apesar de um número significativo deles demonstrar interesse pela leitura. O referencial teórico utilizado no estudo foi baseado em obras de Michèle Petit, Teresa Colomer, Daniel Pennac, Chartier, Rezende e Dalvi, que abordam temas relacionados à leitura e ao papel do leitor. A análise de dados realizada por Chucré (2018) foi feita em duas seções: questionário misto e grupo focal.

O questionário foi dividido em três partes para compreender a representação do leitor de ensino fundamental II dos 8º e 9º anos da escola pública. A primeira parte do questionário abordou dados pessoais e familiares, como idade dos alunos e informações sobre a escolaridade e profissão dos pais. Embora não tenha sido estabelecida uma relação direta entre classe social e produção de leitura ou formação de leitor nesse momento, o conhecimento sobre a formação dos pais contribuiu para compreender as dificuldades que muitos alunos enfrentavam em seu processo de aprendizado, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (Chucré, 2018).

A segunda parte do questionário explorou as práticas culturais e de leitura dos alunos. Foram investigadas suas preferências durante o tempo de lazer, a frequência em bibliotecas, os locais onde gostavam de ler e os comportamentos relacionados a essa atividade. Também foram levantadas questões subjetivas sobre o último livro lido e se havia alguma obra marcante em sua trajetória como leitor.

A terceira parte do questionário buscou explorar as concepções de leitura e leitor literário. Os participantes foram questionados sobre o conceito de um bom leitor, a importância da leitura de obras literárias na vida de uma pessoa e se eles consideravam a leitura de textos literários agradável ou não. Nas palavras da autora:

Vivemos numa sociedade midiaticizada, em que a leitura íntima, do toque nas páginas, do silêncio quebrado apenas pelo virar das páginas poderia ser considerada em vias de extinção. No entanto, os leitores contemporâneos provam-nos o contrário. Mesmo com novos modos de ler, novos formatos de livros, há leitores para todas as ocasiões e tipos de livros. Para quem pensa e afirma ser o livro, objeto quase extinto, equivocou-se, pois muitos jovens e adultos saem à caça das produções dos livros em séries, e leem vorazmente centenas de páginas sem titubear (Chucré, 2018, p. 80).

De acordo com o que foi exposto nas considerações finais, é importante ressaltar que não se pode afirmar que os alunos não leem ou não gostam de ler. Os dados da pesquisa revelaram que sua recusa estava relacionada ao formato de obrigatoriedade imposto para alcançar a leitura das obras. Havia uma resistência às práticas escolares antiquadas que afastavam os alunos de uma leitura literária efetiva e saudável.

As práticas de sala de aula não desafiavam os alunos, não desenvolviam seu gosto pela leitura e não os seduziam a visitar uma biblioteca. Uma das conclusões foi que, devido à falta de um trabalho legítimo com os livros, não havia uma leitura efetiva de literatura. Os alunos não liam simplesmente por não gostarem de ler. Isso ocorria porque o espaço em sala de aula não era reservado à leitura ao longo do ano letivo.

A leitura deveria ser uma ação contínua, e não algo imposto de forma imperativa, como ocorria com práticas de leitura escolar que obrigavam os alunos a ler para provas e trabalhos (Chucré, 2018).

A pesquisa revelou três declarações frequentes na escola que responsabilizavam apenas os alunos por não se tornarem leitores: a afirmação da escola de que eles não liam nada ou quase nada, ou apenas liam best-sellers e revistas; a ideia de que os alunos não gostavam de ler, tornando difícil trabalhar com livros; e a percepção de que a leitura era difícil para eles devido a defasagens escolares. No entanto, os resultados também mostraram que os alunos da escola pública tinham interesse em realizar leituras literárias, dentro de suas possibilidades pessoais e das oportunidades oferecidas pela escola.

Mesmo que muitos não dominassem os diferentes gêneros de obras disponíveis, havia uma curiosidade em ler e conhecer outras obras. Essa constatação ressaltou a importância de proporcionar um ambiente escolar que promovesse a leitura como um campo para dissipar conflitos, dramas e medos, e que os professores exercessem o papel de mediadores, capazes de aproximar os alunos da escola e de compreender o valor de um livro como um atalho para a cidadania (Chucré, 2018).

A dissertação, intitulada "Letramento Literário: Intervenções com Mitos e Lendas no Ensino Fundamental" (Cardoso, 2019), teve como objetivo promover uma leitura literária mais sensibilizadora aos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, buscando instigar o gosto deles pela leitura. Reconhecendo a responsabilidade da escola no processo de letramento, o estudo investigou o nível de letramento literário dos alunos para desenvolver atividades interventivas consistentes que contribuíssem efetivamente para a formação literária deles. O projeto adotou a pesquisa-ação como metodologia, implementando um plano de ação baseado nos objetivos e acompanhando de perto as ações para realizar intervenções significativas.

O corpus do trabalho foram mitos e lendas, escolhidos devido à sua utilidade na formação leitora e à importância cultural que oferecem aos indivíduos. As práticas interventivas foram fundamentadas em teorias de leitura, letramento, letramento literário e estética da recepção, com base em pesquisadores como Kleiman, Kramer, Soares, Tfouni, Cosson, Zilberman, Zaponne, Jauss, Iser, entre outros. O estudo visava não apenas desenvolver habilidades de leitura, mas também humanizar, sensibilizar e tornar os alunos mais críticos, permitindo que vissem o mundo ao seu

redor com outros olhos e se envolvessem mais ativamente em práticas sociais de escrita e leitura, tanto na escola quanto fora dela.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual em um bairro próximo ao centro de Uberaba, cuja maioria dos alunos provém de subúrbios da cidade devido à falta de vagas na escola municipal mais próxima. Fundada em 1965, a escola tinha 341 alunos matriculados e oferecia Ensino Fundamental I e II, além de educação integral para quatro turmas nos turnos matutino e vespertino.

A infraestrutura incluía salas de aula, uma biblioteca com poucos livros, um laboratório de informática desativado por falta de verba, além de outras instalações básicas. Os alunos, com idades entre 12 e 17 anos, muitos dos quais imigraram com suas famílias de regiões norte e nordeste do Brasil em busca de oportunidades melhores, foram os participantes da pesquisa.

Foi elaborado um questionário investigativo, o "Questionário Investigativo I para Alunos do 7º Ano", para avaliar o nível de letramento literário dos alunos, explorando seu acesso à leitura na infância, preferências literárias e conhecimentos sobre literatura. Além disso, outro questionário, o "Questionário Investigativo I Membros da Escola", foi aplicado aos gestores, pedagoga e professores para entender a consciência deles sobre o papel da família, escola e mediadores na formação literária dos alunos.

Após a análise dos dados, foi necessário elaborar um segundo questionário, o "Questionário Investigativo II aplicado aos Alunos e Membros da Escola", para confirmar algumas informações, incluindo questões dissertativas sobre letramento literário. O primeiro questionário investigativo foi aplicado aos alunos em setembro de 2017, com a participação de trinta alunos identificados como A1, A2, A3 etc. Uma questão indagou se alguém lia para eles na infância, revelando que metade dos alunos teve alguém que lia, enquanto a outra metade não teve.

Esses resultados corroboraram a hipótese inicial do estudo, sugerindo que o letramento literário na infância pode influenciar a facilidade dos alunos ao lidar com textos literários. Outra questão procurou identificar quem contava histórias para os alunos na infância, mostrando que 50% dos alunos não tiveram ninguém que lesse para eles, 30% foram lidos pela mãe, 13,3% por outras pessoas e apenas 6,6% pelas avós. Estes dados indicaram uma variedade de experiências na infância dos alunos em relação à leitura.

A pesquisa revelou que mulheres, especialmente mães e avós, são as principais leitoras para as crianças na infância. Um questionário aplicado aos alunos indicou que metade deles teve alguém que lia para eles na infância, enquanto a outra metade não teve essa experiência. Além disso, a preferência dos alunos na infância era por mitos, lendas, contos de fada e histórias em quadrinhos. Quando questionados sobre suas leituras atuais, mostraram preferência por contos de aventura, mitos, lendas e histórias em quadrinhos. Embora a maioria dos alunos gostasse de ler, muitos deles admitiram ter dificuldades na leitura.

A maioria dos alunos lia apenas ocasionalmente, sendo que alguns deles nunca liam ou liam raramente. A pesquisa também mostrou que a maioria dos alunos tinha dificuldades em diferenciar textos literários de não literários, apesar de saberem o que era literatura. Estes resultados indicaram a necessidade de abordagens mais eficazes para promover o letramento literário entre esses alunos, levando em consideração suas experiências de infância, preferências de leitura e dificuldades percebidas.

Neste trabalho, os resultados revelaram que a resistência dos alunos do 7º ano aos textos literários estava relacionada à falta de contato efetivo com esses textos na infância, fase crucial para o desenvolvimento do letramento literário. A pesquisa também apontou a falta de motivação adequada na leitura, especialmente devido às atividades de literatura encontradas nos livros didáticos, que muitas vezes não prestigiavam as peculiaridades do texto literário.

O estudo ressaltou a importância de oportunizar atividades coerentes e envolventes com os textos literários para motivar os alunos a gostarem da leitura. Além disso, a sensibilização do leitor e a leitura crítica e reflexiva dos textos literários foram consideradas etapas essenciais no processo de formação literária dos alunos. No entanto, reconhece-se que o letramento literário é um processo contínuo que deve ser cultivado ao longo da formação intelectual e social dos alunos. Portanto, o trabalho realizado neste estudo representou apenas o início desse processo e destacou a necessidade de esforços contínuos para promover o letramento literário de forma eficaz.

Explorando a dissertação intitulada "Jogos de Leitura: Possibilidades para Promoção do Engajamento na Leitura" de Kelly Rose Flávio Veloso Santos, percebe-se que o estudo focalizou a importância da leitura no contexto do mundo contemporâneo, especialmente no ambiente tecnológico em constante evolução. Realizado em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola estadual

em Claro dos Poções, MG, no ano de 2020, o projeto teve como meta central identificar os obstáculos enfrentados pelos alunos em sua jornada de leitura e, com base nesse diagnóstico, desenvolver estratégias inovadoras para envolvê-los mais profundamente no universo da leitura.

Adotando uma abordagem qualitativa e empregando a metodologia da pesquisa-ação, o estudo utilizou métodos que envolveram revisão bibliográfica para fundamentação teórica, aplicação de questionários e atividades de leitura para identificar as dificuldades dos alunos, além da criação e implementação de uma proposta educacional. Os resultados destacaram a eficácia de estratégias diversificadas, incluindo atividades gamificadas, na superação das barreiras de leitura enfrentadas pelos alunos, incentivando uma visão crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas. Nesta pesquisa, dividida em três etapas, os pesquisadores focaram nas dificuldades de leitura enfrentadas por alunos do 9º ano de uma escola estadual em Claro dos Poções, MG. Na primeira etapa, os pesquisadores aplicaram um questionário contendo dezenove perguntas objetivas e discursivas, além de atividades envolvendo observação, prática de leitura e discussões sobre a importância da leitura.

O objetivo era diagnosticar os hábitos de leitura dos alunos, incluindo seus gostos, frequência de leitura e histórico familiar em relação à leitura. Estas atividades visavam traçar o perfil de leitor e a relação dos estudantes com a prática da leitura. A segunda etapa detalhou a implementação de uma Proposta Educacional de Intervenção, descrevendo cada atividade criada, seus objetivos e resultados. A terceira etapa analisou uma atividade final que cruzou dados diagnósticos com os resultados das intervenções.

Os dados coletados na primeira etapa revelaram um quadro distinto de leitores na turma estudada: menos da metade dos alunos demonstrava gostar de ler; quase metade lia apenas por obrigação ou para se informar; alguns enfrentavam dificuldades de compreensão; mais da metade não tinha o hábito de ler em casa, e cerca de metade não conseguia concluir um livro, parando no início ou na metade, enquanto outros apenas observavam a capa e as imagens.

Apesar da maioria reconhecer a importância da leitura, poucos dedicavam tempo regular para essa prática, alegando falta de tempo devido a outras atividades, como navegar na internet, assistir televisão, praticar esportes ou trabalhar. Esses dados evidenciam uma relação distante dos alunos com a leitura, destacando a

necessidade de refletir sobre as práticas educacionais na sala de aula e aprofundar o engajamento dos alunos com os textos literários.

No segundo momento do diagnóstico, foram explorados diversos gêneros textuais em um ambiente dinâmico e interativo. Os textos foram organizados em mesas de acordo com suas semelhanças, como a presença de linguagem verbal e não verbal em um mesmo texto. Os alunos foram convidados a circular livremente pela sala e pelas mesas, explorando os textos à vontade. Durante a atividade, alguns alunos mostraram resistência e questionaram a natureza da atividade, preocupados com a avaliação.

No entanto, a maioria dos alunos se envolveu ativamente, folheando os textos, lendo, discutindo e incentivando uns aos outros. Posteriormente, os alunos escolheram um texto de sua preferência e responderam a perguntas sobre o texto escolhido, seguido por uma reflexão sobre os atrativos dos textos selecionados. Os resultados revelaram que os alunos demonstraram maior interesse por textos curtos, como crônicas e memes, que combinam linguagem verbal e não verbal. As preferências foram justificadas por eles por conta dos títulos atraentes, proximidade com experiências de vida e elementos humorísticos.

Porém, algumas dificuldades foram observadas nas respostas dos alunos, indicando diferentes níveis de leitura e compreensão dos textos, especialmente em relação a textos multimodais, onde alguns alunos não conseguiram aprofundar sua análise da imagem presente nos textos. Essa atividade diagnóstica proporcionou uma visão abrangente do comportamento dos alunos diante de diferentes gêneros textuais, destacando áreas onde podem ser necessárias intervenções pedagógicas específicas para melhorar a compreensão e análise crítica dos textos.

Na terceira etapa da atividade diagnóstica, foi realizado um grupo focal com os alunos para refletir sobre a importância da leitura em suas vidas e avaliar a percepção que eles têm sobre a leitura na sala de aula e em seu cotidiano. A sala foi preparada com projeção e organização para o grupo focal, que foi dividido em três para facilitar a observação das reações dos alunos. A atividade começou com a apresentação de um trecho do filme "*Mãos Talentosas*", destacando a influência da leitura na transformação de um jovem em um renomado cirurgião. Questões provocativas foram apresentadas para estimular discussões sobre a postura dos alunos em relação à leitura. Durante as discussões, surgiram discordâncias e comparações com as vidas

pessoais dos alunos, levando a debates sobre o papel da leitura na formação e desenvolvimento humano.

Os resultados mostraram que todos reconhecem a importância da leitura, mas metade dos alunos afirmou que só lia quando era obrigado, seja pela família ou pelo professor. Alguns alunos admitiram pegar livros espontaneamente, mas acabavam não lendo completamente ou abandonavam a leitura. Quando questionados sobre o que os motiva a ler um livro, a maioria mencionou a capa, o título e o resumo como fatores decisivos.

Alguns alunos também consideraram a espessura do livro e as gravuras como importantes. As análises dos questionários e do grupo focal revelaram o desinteresse dos alunos pelas aulas de leitura, pois estas eram predominantemente orientadas para objetivos acadêmicos, como estudos gramaticais e avaliações, em vez de promoverem o prazer e o interesse pela leitura. Além disso, os alunos demonstraram dificuldades em associar seus conhecimentos prévios com as informações presentes nos textos, resultando em uma leitura superficial.

Por meio da revisão das dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, é possível compreender as diferentes variáveis consideradas ao formular perguntas nos questionários, tais como preferências de gêneros literários, motivações para a leitura, hábitos de leitura em casa e experiências passadas nas aulas de leitura. A análise dessas variáveis pode auxiliar na identificação de elementos-chave a serem incluídos no instrumento diagnóstico, garantindo uma avaliação abrangente dos interesses de leitura dos alunos.

A análise crítica das dissertações que empregaram questionários investigativos sobre as aulas de leitura, interesses e hábitos dos estudantes do Ensino Fundamental II proporcionou observar critérios que, em teoria, foram pertinentes e identificar áreas de melhoria. Além disso, permitiu constatar que é possível criar um instrumento que não apenas colete dados precisos, mas também forneça informações para a promoção do engajamento dos alunos com a leitura e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam no contexto educacional.

A partir dos achados da revisão do estado da pesquisa na área, no interior do PROFLETRAS, esta dissertação propõe o desenvolvimento de um instrumento diagnóstico que considere as especificidades dos estudantes do Ensino Fundamental – anos finais. Diferentemente das abordagens anteriores, este estudo desenvolveu um instrumento diagnóstico que relaciona os interesses dos alunos com os elementos

estruturais da narrativa, levando em consideração questões contextuais, emocionais e pedagógicas. Essa abordagem reconhece que a leitura literária vai além da identificação de gostos e preferências: ela exige uma interação complexa dessas preferências com outros fatores, entre os quais os elementos narrativos, como personagens, enredo, ambientação, conflito e desfecho, que, quando mapeados pelo professor, podem ajudar nessa compreensão mais complexa da conexão dos alunos com o texto.

A próxima seção detalha o processo de criação e a estrutura do instrumento proposto, enfatizando como ele busca preencher as lacunas observadas nos estudos anteriores.

## 2.5 SOBRE O INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO

Retomando o aporte teórico da pesquisa, a análise dos estudos de Bamberger (1987) serve como uma fundação sólida para a conceitualização da elaboração de um instrumento diagnóstico destinado a mapear os interesses de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental II. Conforme delineado pelo autor, o ponto inicial no cultivo do apreço pela leitura, reside na estimulação da motivação intrínseca do leitor. Esse princípio não se limita à consideração da faixa etária dos leitores, mas estende-se à análise das características individuais que compõem a identidade literária de cada leitor, reconhecendo, assim, a singularidade das preferências e interesses literários inerentes a cada indivíduo.

Bamberger (1987) enfatiza ainda que a leitura tem o poder de estimular a imaginação, nutrir a vontade de ler e aprimorar o desenvolvimento do raciocínio. Além disso, pode levar o leitor a se tornar mais crítico e, assim, melhorar a compreensão do mundo ao seu redor. Nesse contexto, Bamberger (1987) argumenta que os livros não devem ser percebidos como uma tarefa escolar árdua, mas como companheiros que podem enriquecer a vida do leitor.

Portanto, a aversão à leitura frequentemente observada em sala de aula pode ser atribuída à falta de autonomia que os alunos sentem quando confrontados com atividades de leitura que lhes são impostas. Em contraste, quando os alunos têm a liberdade de escolher seus próprios textos para ler, tornam-se mais motivados e engajados, pois estão atuando como seres autônomos que exercem sua escolha pessoal de leitura.

Considerações sobre o público-alvo de literatura juvenil têm sido um tema de destaque na discussão acadêmica, com o propósito de definir a faixa etária apropriada para esse gênero literário. Para fins práticos, pode-se considerar como jovem o indivíduo que frequenta os últimos anos do Ensino Fundamental e os primeiros anos do Ensino Médio, geralmente entre 12 e 16 anos, caracterizado por uma fase de transição entre a infância e a idade adulta. Nesse contexto, é fundamental oferecer literatura que seja compatível com sua capacidade de compreensão e que desperte seu interesse. A preocupação com a idade do leitor é evidenciada nas listas de livros recomendados para crianças e jovens.

Autores como Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, em sua obra **Literatura: a formação do leitor** (1988), elaboram listas de autores e obras recomendadas para leitura na educação básica, segmentando-as em três faixas etárias: 1) de 7 a 10 anos; 2) de 11 a 14 anos; 3) de 15 a 17 anos. A base dessa abordagem reside na convicção de que a idade do leitor influencia diretamente em seus interesses literários, reconhecendo que crianças, adolescentes e adultos têm preferências distintas em relação aos tipos de textos que os cativam (Bordini; Aguiar, 1993, p. 19).

Nesse sentido, a delimitação da faixa etária para a literatura juvenil garante que os leitores jovens tenham acesso a obras literárias adequadas ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional, bem como aos temas que os envolvem em sua fase de transição para a idade adulta. O interesse pela leitura é, portanto, uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda de uma necessidade que pode ser: tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais; seguir uma instrução; recrear-se; e estudar. O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores - os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesses de leitura variados (Bordini; Aguiar, 1993).

A faixa etária do leitor pode definir suas preferências literárias, e essa influência é notável em diferentes estágios da vida, sendo que os interesses também se transformam com o amadurecimento do indivíduo. De acordo com as categorias propostas por Richard Bamberger (1987), que abrangem a infância e a adolescência, focalizaremos especificamente na 4ª fase, conhecida como a "Idade da história de aventuras" ou "fase de leitura psicológica", que compreende o período de 12 a 14 anos – faixa etária correspondente ao público-alvo deste projeto de pesquisa.

Esta fase corresponde à pré-adolescência, caracterizada pelo desenvolvimento da identidade pessoal e pela exploração dos processos emocionais, muitas vezes acompanhada pelo envolvimento em grupos sociais. Durante esse estágio, os interesses de leitura atendem às necessidades dos leitores por meio de tramas sensacionalistas, narrativas que envolvem gangues, personagens diabólicos e histórias sentimentais (Bordini; Aguiar, 1993, p. 19).

Em um estudo sobre interesses de leitura realizado pelo Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, com coleta de dados em 1983 e análise em 1984 (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), envolvendo uma amostra de 330 alunos, verificou-se que os estudantes não demonstram uma preferência rígida por gêneros literários específicos e suas escolhas literárias favoritas incluem ficção esportiva, aventuras, histórias de amor, humor e narrativas policiais. No que diz respeito ao tempo retratado nas histórias, eles estão abertos a narrativas ambientadas no presente, futuro ou em um passado distante.

Quanto ao cenário das narrativas, suas preferências variam bastante, indo de locais como o mar a lugares mais distantes em relação ao ambiente cotidiano. Essa ordem inclui, portanto, o mar, seguido por locais em terra firme, o Brasil, locais estrangeiros, ambientes urbanos, rurais, selvas, montanhas e até mesmo o espaço sideral. Em relação às personagens, os alunos não têm uma preferência específica sobre a faixa etária, desde que sejam retratadas como pessoas comuns, estudantes, sábios ou cientistas, ou figuras históricas de destaque.

Em relação à poesia, eles demonstram interesse por poesia lírica, com uso de métrica regular, estrofes curtas e jogos de sons. Os temas poéticos podem variar entre informativos e reflexivos, envolvendo emoções. A pesquisa sobre interesses de leitura contribui para compreender o perfil de leitores em um contexto histórico-social específico. Isso envolve a análise das preferências de leitura, cruzando diversos fatores, incluindo experiências anteriores de leitura do sujeito.

Esses estudos permitem identificar os códigos estéticos e ideológicos que os leitores utilizam ao interpretar os textos. O instrumento desenvolvido nesta dissertação dialoga com a proposta da pesquisadora Dr<sup>a</sup> Vera Teixeira de Aguiar, em sua obra **Que livro indicar? Interesses do leitor jovem** (1979), buscando contribuir para a compreensão dos interesses de leitura dos estudantes. A proposta de ter em sala de aula um instrumento de diagnóstico dos interesses de leitura permitirá uma abordagem não de satisfazer os interesses imediatos dos alunos com leituras

repetitivas e redundantes que atendam apenas ao gosto pessoal, mas possibilitará despertar a curiosidade por textos que representem a realidade de maneira mais abrangente e profunda.

O trabalho deve partir das preferências do leitor, orientando-se de forma dinâmica do familiar para o desconhecido no tempo e no espaço. Isso implica a escolha de textos conhecidos de autores atuais, que sejam familiares em termos de temática, personagens, problemas e soluções, bem como na estrutura e linguagem utilizadas.

Como já mencionado, os estudos de Teresa Colomer também embasam teoricamente a formulação do instrumento que se pretende neste estudo. Colomer (2003) destaca que durante a década de 1980, houve um aumento significativo do interesse na psicopedagogia com foco nos processos de aprendizagem dos estudantes e em como esses processos se relacionam com as abordagens de ensino.

Esse aumento de interesse foi influenciado, em parte, pela abordagem vigotskiana da aprendizagem, que destaca a importância das interações sociais no processo de aprendizado. Além disso, o campo da psicolinguística também desempenhou um papel fundamental ao explorar como a língua escrita é utilizada e ao reconhecer a relevância da leitura literária como um meio de introdução à cultura e à sociedade. Esses fatores contribuíram para a inclusão da literatura infantil no ambiente escolar.

A pesquisa de Teresa Colomer, descrita na obra **A formação do leitor literário**, consistiu na análise e interpretação de dados obtidos por meio da aplicação de uma ficha de análise a um conjunto de obras literárias. Essa análise foi dividida em quatro partes principais: na primeira parte, Colomer (2003) examinou como as obras representam o mundo por meio de diferentes elementos literários. Em seguida, a pesquisadora investigou a presença de fragmentação narrativa nas obras, ou seja, como as histórias eram contadas e estruturadas.

Na terceira parte, Colomer (2003) analisou o grau de complexidade que as obras requeriam dos leitores em termos de interpretação e por fim, traçou uma comparação entre faixas etárias: a pesquisa foi dividida em quatro faixas etárias, e Colomer (2003) comparou as características dos elementos analisados em cada faixa de idade leitora.

Além disso, a pesquisadora forneceu dados numéricos resultantes da aplicação da ficha de análise a cada uma das unidades narrativas do *corpus*, que

consistia em 150 obras contendo 201 narrativas. Esses dados foram apresentados em quadros pormenorizados no Anexo para facilitar a leitura e a compreensão dos resultados. A pesquisa de Colomer teve como objetivo compreender como as obras literárias são configuradas e como diferentes faixas etárias de leitores interagem com essas obras.

A combinação dessas abordagens teóricas permitirá a criação de um instrumento de diagnóstico que leve em consideração não apenas a faixa etária, mas também as preferências individuais dos estudantes, tornando a leitura mais significativa e adequada ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Portanto, este projeto visa atualizar e adaptar as abordagens teóricas mencionadas para o contexto educacional atual, visando promover uma experiência de leitura enriquecedora para os estudantes do Ensino Fundamental II.

O desenvolvimento de um instrumento diagnóstico voltado para os interesses de leitura dos estudantes deve também estar alinhado às diretrizes dos documentos oficiais que regulam as práticas educacionais no Brasil. Estes documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), influenciam diretamente as expectativas e o planejamento pedagógico relacionado à leitura. Ao propor um instrumento que valorize os interesses dos estudantes, propõe-se, por meio deste projeto de pesquisa, uma visão dialogada e participativa da leitura. A divisão proposta por Colomer (2003), especialmente no que se refere à complexidade narrativa e à fragmentação das histórias, possibilitou refletir sobre a necessidade de considerar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes ao propor leituras. Ao mesmo tempo, a ênfase da BNCC em práticas leitoras contextualizadas alinhou-se com a proposta de criar um instrumento que não apenas identifique interesses de leitura, mas também respeite as capacidades e as preferências individuais dos alunos.

A seção seguinte investiga como os interesses dos alunos se conectam às orientações oficiais e como estas diretrizes podem apoiar ou restringir o desenvolvimento de práticas leitoras significativas no ambiente escolar.

## 2.6 INTERESSES DE LEITURA E DOCUMENTOS OFICIAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são dois importantes referenciais para a educação no Brasil. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define os princípios, objetivos, direitos, deveres e responsabilidades relacionados à educação em todas as suas etapas e modalidades, garantindo a universalização do direito à educação, assegurando o acesso e a permanência de todos os cidadãos na escola, desde a educação infantil até o ensino superior:

Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Além disso, estabelece as bases para a organização curricular, promovendo a definição dos conteúdos mínimos e a diversificação curricular de acordo com as peculiaridades regionais e locais. Como consta no Art.26, inciso II:

Art.26, inciso II: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Outro ponto relevante é que a LDB reconhece a educação como um processo de formação integral dos indivíduos, buscando não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento social, emocional e ético dos estudantes. Embora a lei não aborde diretamente os interesses de leitura dos jovens, reconhece a importância da leitura e seu papel na formação educacional dos estudantes brasileiros:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

A leitura é vista como uma ferramenta essencial para o exercício da cidadania, o aprimoramento do pensamento crítico e a construção de conhecimento. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece a relevância da leitura na formação dos jovens, estabelecendo a necessidade de promoção e estímulo à prática no ambiente educacional. Isso reforça a importância de políticas educacionais que visem incentivar os interesses dos jovens brasileiros, garantindo-lhes o acesso a uma educação de qualidade e desenvolvendo suas habilidades de leitura e compreensão de mundo.

Estando em conformidade com a LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo Ministério da Educação em 2017 e disponibilizada no ano seguinte, na Internet, em sua versão final, no ano seguinte (BRASIL, 2018). É o documento norteador “para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8). Mantém dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) a concepção de linguagem como atividade discursiva, cognitiva e situada sócio historicamente e as práticas de leitura de gêneros discursivos. É um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. O documento destaca a importância de se considerar que no Ensino Fundamental - Anos Finais, os alunos enfrentam desafios mais complexos do que aqueles do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, devido à exigência de compreender as diversas lógicas de organização dos conhecimentos nas diferentes áreas.

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010). As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BNCC, 2018, p. 60).

No campo das linguagens, a BNCC destaca a importância da leitura e da produção textual, bem como a valorização da literatura e das práticas de leitura como

fundamentais para a formação dos estudantes. Ao longo dos documentos da BNCC, é possível encontrar diretrizes que incentivam a diversificação das práticas de leitura, valorizando diferentes gêneros textuais e abordagens para atender aos interesses e necessidades dos estudantes.

Enfatiza, ainda, a importância de proporcionar aos alunos um ambiente rico em leitura, com acesso a diferentes materiais, gêneros literários e informações, de forma a ampliar suas experiências e promover o gosto pela leitura. Nesse sentido, cabe destacar duas dentre as seis competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental que podem contribuir para práticas em sala de aula as quais suscitem o interesse ou a motivação dos estudantes frente à leitura:

- a) Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- b) Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BNCC, 2018, p. 65).

De acordo com a primeira competência elencada anteriormente, os estudantes são encorajados a desenvolver a fruição e uma apreciação estética, a respeitar as diferentes expressões artísticas e culturais, e a perceber a leitura como uma forma de imersão em um universo diversificado de ideias. Isso contribui para a ampliação de repertórios, conhecimentos e percepções, estimulando a curiosidade, a imaginação e o engajamento dos estudantes podendo ter um impacto considerável no âmbito do interesse pela leitura literária.

A segunda competência destacada, embora não esteja diretamente ligada ao interesse pela leitura literária, ao possibilitar a interação com diferentes linguagens e mídias, bem como a produção de conhecimento, solução de problemas e desenvolvimento de projetos autorais e coletivos, pode ampliar as oportunidades de engajamento dos estudantes com a leitura. Ao utilizar as tecnologias digitais de forma reflexiva e ética, os estudantes são incentivados a explorar novas formas de acesso à informação e à cultura, o que pode despertar seu interesse e motivação para a leitura estimulando uma postura ativa e reflexiva em relação aos conteúdos encontrados.

A BNCC amplia os objetos de leitura para além dos gêneros impressos já consagrados pela escola, incluindo gêneros multissemióticos e multimidiáticos. Assim,

contempla também as produções de linguagem produzidas e veiculadas pelas atuais tecnologias digitais de informação e comunicação. Faz considerações sobre o contexto contemporâneo e sobre a necessidade de a escola incorporar a seu currículo as linguagens midiáticas e digitais e seus modos de funcionamento, por meio de práticas de linguagem compreendidas em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Essas práticas devem se efetivar por gêneros discursivos que circulam em cinco campos de atuação social priorizados pelo documento: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, atuação na vida pública, jornalístico-midiático, artístico-literário. O documento define que o Eixo Leitura:

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BNCC, 2018, p. 71).

Esta definição aponta para uma abordagem abrangente e diversificada da leitura, reconhecendo diferentes práticas de linguagem e suas possíveis finalidades. Nesse sentido, pode contribuir positivamente para o desenvolvimento do interesse pela leitura literária, pois enfatiza a fruição estética de textos e obras literárias como uma das práticas possíveis. Ao reconhecer a importância da apreciação estética e do prazer na leitura literária, o trecho indica que a literatura pode ser uma fonte de deleite e entretenimento para os leitores. No entanto, é importante ressaltar que o trecho menciona outras finalidades para a leitura, como embasamento para trabalhos escolares e acadêmicos, pesquisa, conhecimento de temas sociais, entre outros. Assume que a compreensão textual se constitui “da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos” (BNCC, 2018, s/p).

As habilidades de leitura abordadas no documento, abrangem aspectos cognitivos do processo de leitura, tais como estratégias de leitura, inferência, sumarização, resolução de problemas, planejamento e monitoramento da compreensão, formulação de hipóteses e ativação de conhecimentos prévios. Sugerindo, portanto, uma perspectiva teórica subjacente ao documento de abordagem

sociocognitiva da leitura, na qual o entendimento é construído por meio da interação entre o sujeito leitor e o texto, considerando-se os aspectos socioculturais e cognitivos envolvidos.

Em seguida, no item “Estratégias e procedimentos de leitura” tem-se habilidades expressas por verbos que remetem a categorias do domínio cognitivo, como relacionar, analisar, refletir, identificar, selecionar:

Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares; Estabelecer/considerar os objetivos de leitura; Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos; Localizar/recuperar informação; Inferir ou deduzir informações implícitas; Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas; Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão; Apreender os sentidos globais do texto; Reconhecer/inferir o tema.; Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens; Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos; Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura (BNCC, 2018, p. 74).

A abordagem dos processos sociocognitivos da compreensão, que inclui conceitos como a construção de inferências, o estabelecimento de relações intertextuais, a ativação de conhecimentos prévios e o reconhecimento de estruturas discursivas, deve ser articulada de com as propriedades dos gêneros discursivos nas práticas de leitura escolar. Já no item “Adesão às práticas de leitura” há dois objetivos que podem tratar do interesse e da motivação a:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias; Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BNCC, 2018, p. 74).

A motivação é um comportamento complexo, definido de inúmeras formas pela Psicologia e que depende de uma série de circunstâncias. Partindo desta perspectiva, pode-se supor que a motivação depende muito mais da forma como as situações de leitura serão propostas e desenvolvidas, com a mediação do professor, do que de uma motivação interna e individual do estudante. No entanto, mostrar-se interessado, envolvido e receptivo encontra-se colocado na mesma categoria das demais habilidades de leitura, que podem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade, por meio de estratégias metacognitivas. Considerando ainda aspectos sobre os interesses de leituras dos estudantes, o documento traz o seguinte comentário:

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos (BNCC, 2018, p. 76).

Nota-se que o trecho anterior destaca o tema do interesse sempre atrelado a priorizar a progressão do aluno na compreensão leitora, quando indica que o envolvimento com personagens ou universos ficcionais, por meio da experiência de livros, histórias em quadrinhos, filmes, jogos relacionados ou a participação em comunidades de fãs, pode incentivar a leitura de trechos mais extensos e com maior complexidade lexical ou sintática.

O documento evidencia que o interesse do aluno por temas específicos pode ser um catalisador para a superação de desafios relacionados à fluência, à complexidade textual e à progressão leitora, ao mesmo tempo em que permite a construção de significados em interação com seus conhecimentos prévios e experiências culturais. Assim, ao articular o interesse com dimensões cognitivas e sociocognitivas, a BNCC (2018) reconhece que o envolvimento afetivo e social dos estudantes é tão importante quanto o domínio técnico para formar leitores autônomos e críticos.

Portanto, o documento reconhece a importância das práticas de leitura e destaca a necessidade de desenvolver estratégias para envolver os estudantes e promover seu progresso como leitor, mas delega que a efetiva implementação dessas práticas em sala de aula dependerá da perspectiva e interpretação da ação docente. Também não foram identificadas diretrizes claras que enfatizem a importância da autonomia do aluno na seleção das leituras, um aspecto crucial para a formação do leitor, uma vez que está relacionado à postura daqueles que mantêm o interesse pela leitura para além dos muros da escola.

As políticas educacionais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm um papel central na definição das práticas de leitura nas escolas brasileiras. Abramovay e Demo (2019) destacam que, embora a BNCC promova a leitura literária como um dos eixos fundamentais para a formação dos estudantes, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios significativos, especialmente nas escolas públicas. Além disso, Leite (2020) argumenta que as políticas voltadas para a leitura ainda carecem de adaptações que levem em consideração as novas práticas digitais e a necessidade de engajar os estudantes em ambientes multimodais.

Ao longo deste capítulo, analisamos os principais fatores que influenciam a formação dos interesses de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental II, com ênfase nos processos psicológicos, nos contextos socioculturais e na importância de uma avaliação precisa desses interesses. A revisão da literatura sobre os instrumentos diagnósticos existentes revelou a necessidade de uma abordagem mais contextualizada e adaptada à realidade brasileira. Com base nessas análises, o próximo capítulo apresenta a metodologia adotada neste estudo, detalhando as etapas de desenvolvimento do instrumento diagnóstico proposto, bem como os procedimentos utilizados para validar sua eficácia na avaliação dos interesses de leitura dos estudantes.

### **3. METODOLOGIA**

Este projeto de pesquisa visa elaborar, validar e aplicar um instrumento diagnóstico para mapear e analisar os interesses de leitura dos alunos do Ensino Fundamental – anos finais com ênfase nas características textuais narrativas - elementos da narrativa. A seguir, são descritos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste instrumento, sua validação e aplicação prática.

#### **3.1 TIPO DE PESQUISA**

Este estudo emprega uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos, para identificar como elementos narrativos podem influenciar os interesses dos alunos do Ensino Fundamental – anos finais. No contexto desta pesquisa, os dados quantitativos fornecerão um panorama geral do potencial do instrumento para uma avaliação diagnóstica das preferências dos alunos, enquanto os dados qualitativos revelarão nuances e percepções que não poderiam ser capturadas apenas com perguntas fechadas.

#### **3.2 ETAPAS DA METODOLOGIA**

O processo de desenvolvimento do instrumento segue procedimentos organizados em cinco etapas sucessivas: 1) revisão da literatura (teoria e instrumentos existentes); 2) construção da primeira versão do instrumento; 3) análise de juízes especialistas; 4) estudo piloto; 5) elaboração da versão final do instrumento.

#### **3.3 PARTICIPANTES**

A amostra de participantes para este estudo incluiu dois grupos de alunos de séries diferentes: um grupo composto por 72 alunos do 9º ano com idade entre 14 e 15 anos e outro grupo composto por 52 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais com idades entre 10 e 11 anos. Também participaram duas juízas especialistas e um professor avaliador do material destinado ao manual de aplicação

do instrumento diagnóstico. Cada grupo ofereceu contribuições a fim de assegurar que o instrumento fosse ajustado às necessidades e características do público-alvo.

A inclusão de juízes especialistas garantiu a validade de conteúdo do questionário, enquanto o professor contribuiu para que o instrumento fosse acessível e relevante na prática pedagógica. Por fim, os alunos que participaram do estudo piloto proporcionaram maior clareza sobre a compreensão da linguagem utilizada nos enunciados, o tempo necessário para a aplicação, a relevância das questões, assegurando ao questionário uma aplicabilidade prática no contexto escolar.

### 3.4 PROCEDIMENTOS

Esta seção descreve as etapas do processo metodológico utilizado para o desenvolvimento do instrumento diagnóstico de interesses de leitura dos alunos. Inicialmente, apresenta-se a revisão da literatura, que forneceu a base teórica para o estudo. Em seguida, detalha-se a construção do instrumento, com a explicação dos critérios adotados em sua elaboração. Na etapa seguinte, são descritos os procedimentos de validação com especialistas, fundamentais para garantir a qualidade e a adequação do instrumento. Por fim, relata-se o estudo piloto, conduzido para avaliar sua aplicabilidade e eficácia preliminar antes de sua implementação mais ampla.

#### **3.4.1 Etapa 1: Revisão da Literatura**

Esta etapa teve como foco realizar um levantamento de instrumentos de pesquisa previamente utilizados em contextos semelhantes para mapear interesses e práticas de leitura, especificamente entre jovens leitores no ambiente escolar. O objetivo foi compreender o que já foi desenvolvido no contexto brasileiro e fundamentar a criação de um novo instrumento diagnóstico adaptado às especificidades dos estudantes do Ensino Fundamental II.

Esta revisão de literatura visa a explorar como elementos narrativos influenciam o interesse dos alunos pela leitura, com base em estudos que destacam a importância da relação entre as características textuais literárias e o desenvolvimento cognitivo e emocional de jovens leitores. A lacuna identificada aponta para a necessidade de

instrumentos que investiguem, de maneira integrada, essa relação entre os elementos da narrativa e as preferências de leitura dos alunos.

O levantamento incluiu a análise de dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, com ênfase naqueles que envolvem pesquisas de campo sobre interesses de leitura literária. Para isso, foram utilizadas palavras-chave como "Leitura", "Literatura infantil", "prazer" e "interesse". Esse processo de revisão visou identificar abordagens metodológicas e variáveis de pesquisa, como preferências literárias, motivações para a leitura, desenvolvimento cognitivo e estratégias de estímulo.

Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988) destacam que a idade dos leitores influencia diretamente suas preferências literárias, e propõem a segmentação de leituras em três faixas etárias, ajustando os conteúdos ao desenvolvimento emocional e cognitivo de cada fase. Para os leitores juvenis, especialmente os de 12 a 14 anos (público-alvo deste estudo), a literatura é escolhida com base em temas que engajem o jovem em sua fase de transição, despertando o interesse pela leitura de forma alinhada ao seu estágio de desenvolvimento. Essa fundamentação teórica orientou a criação de perguntas no instrumento diagnóstico, que exploram as preferências de gênero, temas e tipos de personagens dos alunos, conforme as especificidades dessa faixa etária e conforme revisão feita no capítulo teórico.

Complementando essa análise, Richard Bamberger (1987) descreve a “Idade da história de aventuras” ou “fase de leitura psicológica” para a faixa etária de 12 a 14 anos, na qual os leitores tendem a se interessar por tramas emocionais e complexas, centradas no desenvolvimento de identidade e nas interações sociais. Esse conceito foi incorporado ao instrumento diagnóstico, com perguntas que investigam o envolvimento emocional dos alunos com as narrativas, como a preferência por “ finais reflexivos” ou “narradores em primeira pessoa,” que permitem maior identificação com os personagens e suas jornadas.

O estudo do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS (1983) reforça essa abordagem ao identificar que, embora os alunos não demonstrem forte preferência por gêneros específicos, eles se interessam por ficção esportiva, aventuras, histórias de amor e humor. Com base nesses dados, o instrumento incluiu perguntas sobre cenários preferidos e períodos temporais das histórias — desde ambientações contemporâneas até passados e futuros distantes — para captar os locais e contextos

que mais engajam os estudantes. Também foram adicionadas perguntas sobre o espaço narrativo, uma vez que a pesquisa revelou que os alunos apreciam ambientes diversos, como o mar, cidades e até a Galáxia.

Teresa Colomer (2003) contribui com uma análise sobre como elementos narrativos influenciam a interpretação e o engajamento dos leitores em diferentes faixas etárias. Sua pesquisa destaca a fragmentação narrativa e o grau de complexidade exigido pelo texto, elementos que moldam a recepção e o interesse dos leitores juvenis. Esses conceitos ajudaram a desenvolver perguntas que avaliam a habilidade dos alunos de compreender histórias lineares e complexas, de acordo com a maturidade cognitiva de cada faixa etária, e seu interesse por narrativas que demandem uma interpretação mais profunda de temas e personagens.

A Etapa 1 forneceu, portanto, uma revisão das variáveis e metodologias para entender o interesse pela leitura entre estudantes do Ensino Fundamental II. Essa análise teórica e prática fundamenta a criação de um instrumento diagnóstico que capte de forma precisa as preferências, motivações e barreiras dos alunos em relação à leitura, considerando as influências do ambiente escolar e familiar, bem como o papel da mediação pedagógica.

Essas revisões complementam os estudos anteriores ao incorporar a compreensão sobre as preferências literárias com foco nos elementos da narrativa e as influências do contexto socioemocional no interesse pela leitura. Também se propõe a dar sequência às investigações já existentes, adaptando conceitos como a “idade da história de aventuras” (Bamberger, 1987) e as faixas etárias segmentadas (Bordini e Aguiar, 1988) a um contexto contemporâneo, marcado pela presença de novas mídias e mudanças no acesso aos livros. Assim, este trabalho contribui para propor novas perspectivas sobre os fatores que influenciam o gosto pela leitura.

Tendo identificado os elementos centrais a serem abordados no questionário, a pesquisa avança agora para a Etapa 2, que se concentra na construção do instrumento, adaptando as variáveis identificadas para uma aplicação prática que atenda aos objetivos deste estudo.

### **3.4.2 Etapa 2: Construção do Instrumento**

O instrumento diagnóstico foi desenvolvido com base nos estudos teóricos previamente discutidos, levando em consideração o impacto das características dos

textos narrativos nos interesses dos jovens leitores. Os conhecimentos teóricos, junto com instrumentos de estudos anteriores, fundamentaram a construção das perguntas do questionário, que foram projetadas para capturar tanto aspectos objetivos quanto percepções subjetivas dos alunos sobre a leitura literária.

O questionário foi elaborado com perguntas mistas – tanto fechadas quanto abertas – para permitir uma análise quantitativa e qualitativa dos dados. As perguntas fechadas focam em aspectos específicos, como a frequência de leitura, os gêneros literários preferidos e elementos narrativos, tais como tipos de personagens e desfechos. Esse formato permite uma quantificação rápida das respostas, facilitando a identificação de padrões comuns entre os estudantes.

Dessa forma, é possível captar informações objetivas que possibilitem a análise estatística dos comportamentos de leitura, permitindo identificar gêneros e elementos narrativos com maior apelo entre os alunos, bem como a frequência com que eles se expõem às atividades de leitura.

As perguntas abertas foram projetadas para incentivar os estudantes a expressar, em suas próprias palavras, o que os atrai ou desmotiva em relação a determinados gêneros e estilos narrativos. Dessa forma, é possível obter dados qualitativos sobre as motivações e barreiras que influenciam o gosto pela leitura. Essas respostas aprofundam a compreensão dos interesses dos alunos, fornecendo informações que não seriam capturadas por meio de perguntas fechadas.

A construção do instrumento levou em conta a acessibilidade da linguagem e a adequação ao público-alvo, considerando a faixa etária e o nível de desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos de 6º e 9º anos.

A primeira dimensão abordada pelo instrumento diagnóstico concentra-se na motivação e hábitos de leitura dos estudantes, com o objetivo de identificar a frequência e o interesse na prática da leitura. Baseando-se nos estudos de Richard Bamberger (1987) e Teresa Colomer (2017), este grupo de perguntas visa captar os incentivos e barreiras que impactam o hábito de leitura entre os alunos do Ensino Fundamental II.

De acordo com Bamberger e Colomer, o interesse pela leitura é uma construção complexa que se alimenta de experiências iniciais de leitura, influências familiares e sociais, bem como de práticas pedagógicas que incentivem o gosto pelo ato de ler. Esta dimensão é estruturada para responder quais são os fatores que motivam ou desmotivam os estudantes em relação à leitura? O instrumento busca

captar tanto a frequência de leitura dos alunos quanto as razões que os levam a se interessar ou não pela prática leitora.

A segunda dimensão do instrumento refere-se aos suportes de leitura e ao impacto que diferentes mídias e dispositivos exercem na experiência leitora dos estudantes. Analisa como o acesso à leitura por dispositivos como celulares, tablets e computadores afeta o engajamento e as preferências de leitura dos jovens. Com a popularização de novas tecnologias, faz-se necessário investigar como essas plataformas influenciam os hábitos de leitura dos estudantes e até que ponto elas contribuem para a formação de novos leitores.

Além disso, considera as experiências de leitura na infância, um componente para entender o histórico de contato dos alunos com o universo literário desde tenra idade. Perguntas que abordam o contato com a leitura desde a infância buscam entender como as vivências iniciais influenciam a prática leitora atual dos estudantes e se essas experiências condicionam o interesse e a frequência de leitura. As respostas fornecem informações sobre as influências familiares e pedagógicas que influenciam a relação dos estudantes com a leitura, permitindo traçar um perfil das práticas leitoras desses jovens ao longo de sua formação escolar.

A terceira dimensão do questionário é voltada para o exame das preferências literárias dos estudantes em relação a gêneros, temas e elementos específicos da narrativa, como tempo, espaço, personagens e desfecho. Essa dimensão divide-se em várias subcategorias, cada uma fundamentada em teóricos da literatura que discutem a importância desses elementos para a construção da experiência leitora.

O primeiro grupo de perguntas é focado nos gêneros literários favoritos dos estudantes, uma abordagem fundamentada nos estudos de Colomer (2003) e Bamberger (1987), que analisam como diferentes gêneros atendem às necessidades e interesses dos leitores em formação. Os gêneros literários, tais como fantasia, aventura, romance e ficção científica, refletem diferentes formas de engajamento com a narrativa e podem atrair os jovens para a prática da leitura. Perguntas relacionadas aos gêneros literários permitem identificar as preferências dos estudantes e sugerem quais narrativas podem ser exploradas no contexto escolar para promover o hábito de leitura.

Além dos gêneros, o instrumento aborda as temáticas narrativas que mais despertam o interesse dos alunos. Coelho (2000) enfatiza que a literatura voltada para o público jovem deve refletir conflitos emocionais e dilemas sociais próximos à

realidade do leitor. As perguntas sobre os temas abordam conflitos internos, questões sociais, aventuras e elementos fantásticos, alinhando-se ao conceito de que temas relevantes para a realidade dos jovens ampliam a ressonância emocional e o engajamento com o texto.

Outra dimensão do instrumento é o tempo e espaço narrativo, elementos centrais na imersão do leitor na história. Coelho (2000) considera a narrativa como um "espaço de construção simbólica", no qual tais elementos contribuem para contextualizar o leitor e promover uma conexão maior com o enredo. As perguntas sobre tempo buscam capturar o interesse dos estudantes por diferentes estruturas temporais, sejam narrativas lineares ou psicológicas, oferecendo informações sobre suas preferências em relação à fluidez ou complexidade da narrativa. Já o espaço narrativo é explorado como um elemento que favorece a imersão do leitor.

O desenvolvimento de personagens é uma dimensão para a criação de envolvimento emocional, e Coelho (2000) destaca os personagens como espelhos dos conflitos e emoções do leitor jovem. Esta dimensão do instrumento avalia o impacto das características e transformações dos personagens sobre o interesse dos alunos, incentivando a identificação e empatia. As perguntas investigam a importância de personagens complexos e em evolução, explorando como seu desenvolvimento favorece a conexão emocional do estudante com a narrativa.

A estrutura do enredo e a progressão narrativa são também abordadas, uma vez que a construção do enredo, com seus conflitos e momentos de suspense, mantém o leitor engajado. Coelho (2000) enfatiza que uma narrativa estruturada de forma dinâmica pode aumentar o interesse do jovem leitor. Assim, as perguntas que exploram o enredo visam identificar as preferências dos estudantes por tramas mais intensas ou profundas.

As dimensões do narrador e do ponto de vista são igualmente fundamentadas nas teorias de Coelho (2000). As perguntas sobre a escolha do narrador, seja em primeira pessoa ou em uma perspectiva mais distanciada, buscam avaliar como o estilo narrativo impacta a proximidade dos estudantes com a história e suas preferências por estilos de narrativa.

Por fim, o desfecho narrativo é abordado como elemento que encerra a experiência de leitura. Segundo Coelho (2000), o final de uma história molda as impressões finais do leitor, podendo influenciar seu interesse pela continuidade da prática de leitura. As perguntas relacionadas ao desfecho investigam as preferências

dos estudantes por diferentes tipos de finalizações – conclusivas, abertas ou reflexivas – visando compreender como o encerramento da narrativa afeta seu interesse.

A última dimensão do instrumento diagnóstico analisa a forma como os alunos realizam inferências a partir das narrativas, contribuindo para a compreensão aprofundada dos textos e para o desenvolvimento da competência leitora. A leitura literária exige que o leitor vá além da superfície do texto, mobilizando recursos interpretativos que permitem a compreensão dos significados implícitos e dos detalhes que não estão explícitos na narrativa. Essa capacidade inferencial permite que os jovens leitores sigam o enredo e desenvolvam uma leitura que suscite reflexões.

### **3.4.3 Etapa 3: Validação com Especialistas**

A primeira versão do instrumento foi analisada por duas juízas especialistas, que aliados à literatura consultada, foram fundamentais para orientar e justificar ajustes importantes, visando torná-lo mais adequado ao público-alvo e à realidade contemporânea de leitura.

Conforme Basso e Salles (2013), a análise de especialistas visa assegurar que os itens do instrumento sejam relevantes e claros, envolvendo a avaliação de aspectos como conteúdo, apresentação e pertinência das questões propostas. Nesse contexto, os especialistas oferecem contribuições ao apontar lacunas e sugerir ajustes que aumentam a precisão e a aplicabilidade do instrumento.

Assim, o processo descrito de análise e revisão por juízes especialistas no presente estudo segue um padrão que se alinha a trabalhos como o de Basso e Salles (2013), que enfatizam a importância dessa abordagem para garantir instrumentos pertinentes e adequados ao público-alvo.

Um dos pontos ressaltados foi a necessidade de esclarecer se o trabalho se concentraria exclusivamente na elaboração do instrumento ou também na sua aplicação. Essa observação ajudou a definir o foco central da pesquisa – a elaboração de um instrumento que permita o levantamento de dados diagnósticos a respeito de como os elementos da narrativa podem influenciar os interesses de leitura literária em diferentes fases do leitor.

Considerando os níveis de escolarização, o parecer especializado recomendou uma caracterização mais aprofundada da faixa etária levando em conta suas características emocionais e cognitivas, conforme destacado por autores como

Colomer (2007). Com isso, o questionário foi adaptado para abordar conceitos como "interesse," "preferência" e "gosto literário" de forma acessível aos estudantes, integrando questões que respeitassem essas diferenças e ajustassem as expectativas de complexidade de acordo com a maturidade dos alunos.

Outra sugestão foi a de considerar as mudanças históricas e tecnológicas – o que motivou a inclusão de questões sobre o uso de dispositivos digitais e suportes contemporâneos de leitura, como *e-books* e *audiobooks*, além da influência de redes sociais e plataformas digitais. Esta atualização assegura que o diagnóstico se alinhe aos hábitos atuais de leitura dos jovens, reconhecendo a relevância dos avanços tecnológicos e sociais.

Em resposta ao apontamento sobre a necessidade de uma amostra representativa, foi definido um grupo piloto representativo dos estudantes-alvo – uma turma de 6º ano e outra de 9º ano.

A primeira versão do questionário foi revista com atenção à adequação vocabular, substituindo termos complexos por palavras mais familiares aos jovens. Expressões como “épico”, “flashback” e “elementos visuais” foram substituídas ou contextualizadas para garantir compreensão. Além disso, foram adicionadas perguntas sobre os modos de leitura atuais, como o uso de mídias digitais e redes sociais, que permitem um diagnóstico mais alinhado aos interesses e práticas do público contemporâneo.

#### **3.4.4 Etapa 4: Estudo Piloto**

Após os ajustes realizados com base no parecer das juízas especialistas, o questionário passou por um estudo piloto com 50 alunos, sendo 26 estudantes do 6º ano e 24 do 9º ano, da Escola de Educação Básica Plácido Olímpio de Oliveira, localizada no município de Joinville, Santa Catarina. O estudo piloto teve como principais objetivos avaliar a clareza das instruções, verificar a compreensão das perguntas e mensurar o tempo necessário para o preenchimento completo do questionário. Além disso, buscou-se observar o nível de engajamento dos alunos durante a aplicação, a fim de identificar possíveis ajustes que tornassem o instrumento mais acessível e dinâmico.

Em virtude da aplicação do estudo piloto, foi realizada uma redução substancial no número de questões, passando para 16 itens, com uma combinação entre

perguntas objetivas e abertas. Essa diminuição foi necessária para viabilizar a aplicação em condições reais de sala de aula, visto que a turma do 6º ano não conseguiu completar o questionário dentro do tempo previsto de duas aulas consecutivas.

Além da quantidade de questões, houve uma adequação do vocabulário empregado, visando facilitar a compreensão dos alunos do 6º ano. A aplicação piloto evidenciou que muitos estudantes apresentaram dificuldade com termos específicos dos elementos narrativos e com palavras relativamente básicas, como "opcional," utilizada no campo destinado aos dados pessoais. Foi observada, ainda, uma confusão entre alguns alunos sobre os suportes de leitura citados no questionário, o que revelou a necessidade de esclarecer as formas de acesso aos diferentes tipos de mídia.

O redesenho garantiu que o questionário final estivesse mais alinhado à capacidade de entendimento dos estudantes, especialmente dos mais jovens, contribuindo para a coleta de dados mais precisa e fidedigna sobre os interesses e hábitos de leitura dos alunos do Ensino Fundamental II. Os dados coletados no estudo piloto não foram utilizados na análise final da pesquisa, mas serviram como base para o redesenho da primeira versão garantindo a eficácia do instrumento.

### **3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Após a entrega dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos alunos e seus responsáveis, a coleta de dados seguiu duas etapas principais: o estudo piloto e a aplicação final do questionário. Ambas as etapas ocorreram no ambiente escolar, contando com a presença constante da professora pesquisadora.

Durante a aplicação, os estudantes receberam orientações detalhadas sobre o preenchimento do questionário e foram incentivados a solicitar apoio em caso de dúvidas. Além disso, os alunos foram encorajados a responder de forma sincera, sem receio de qualquer prejuízo em suas notas escolares, e informados de que poderiam desistir de responder o questionário a qualquer momento, sem consequências. Essas medidas buscaram promover uma atmosfera de confiança e respeito, garantindo que as respostas fossem autênticas e refletissem verdadeiramente as percepções e preferências de leitura dos alunos.

Os participantes da pesquisa foram alunos do Ensino Fundamental – anos finais, especificamente do 6º e dos 9º anos, com um total de 124 alunos sendo 52 estudantes do 6º ano e 72 do 9º ano. A idade média dos alunos do 6º ano variou entre 11 e 12 anos, enquanto no 9º ano, a média se situou entre 14 e 15 anos. A escolha desses dois grupos foi feita estrategicamente para permitir uma análise comparativa entre níveis diferentes de escolaridade e, conseqüentemente, explorar as diferenças nas preferências e interesses de leitura associadas às distintas faixas etárias e níveis de desenvolvimento cognitivo e emocional.

O 6º ano representa o início do segundo ciclo do Ensino Fundamental, uma etapa em que os alunos começam a experimentar maior autonomia e complexidade na leitura, porém ainda possuem uma compreensão narrativa menos avançada Coelho (2000). Já o 9º ano, sendo o último ano do Ensino Fundamental – anos finais, caracteriza-se por estudantes que, teoricamente, possuem uma maior familiaridade com gêneros e temas literários mais complexos, bem como maior capacidade de análise e abstração Coelho (2000).

Esses grupos também foram escolhidos para investigar como as mudanças ao longo do Ensino Fundamental II podem influenciar os interesses de leitura, as preferências de gênero e a receptividade a diferentes tipos de narrativa. Comparar as particularidades de cada grupo etário quanto as tendências que emergem com o avanço da escolaridade, permite uma análise das questões mais complexas que surgem com o amadurecimento dos leitores, como o gosto por narrativas com desfechos abertos, temas mais introspectivos e conflitos emocionais mais profundos, por exemplo.

Os questionários foram aplicados nas salas de aula correspondentes a cada série, durante o turno escolar regular - matutino e vespertino. O preenchimento do questionário foi planejado para ser concluído em um tempo total de até duas aulas de 45 minutos, totalizando 90 minutos para os grupos que necessitaram de mais tempo. O estudo piloto havia mostrado a necessidade de maior tempo de aplicação para algumas turmas, como o 6º ano, que precisou das duas aulas completas para concluir o questionário. Em contrapartida, os alunos do 9º ano, em sua maioria, completaram o preenchimento no tempo de uma única aula.

Foram utilizados questionários impressos em papel A4, o que garantiu maior controle do processo e uniformidade nas respostas, além de ser uma solução adequada ao contexto escolar, onde o acesso à internet pode ser limitado. Assim,

todos os alunos puderam responder nas mesmas condições, sem necessidade de recursos digitais.

Para garantir a acessibilidade e a inclusão de todos os alunos, foram feitas adaptações na linguagem do questionário, mas se algum aluno manifestasse dificuldade com leitura ou interpretação, a professora pesquisadora estava disponível para auxiliar, conforme estabelecido no manual de aplicação. Essas adaptações e suporte foram planejados para que todos os participantes tivessem igual oportunidade de completar o questionário, promovendo a integridade do processo de coleta de dados.

### **3.6 ANÁLISE DOS DADOS**

Para a análise dos dados, foi adotado um método de análise mista. A análise quantitativa, ao utilizar estatísticas descritivas como frequências e médias, proporciona uma visão geral dos dados, revelando padrões e tendências, como os gêneros e temas mais valorizados e a distribuição dessas preferências entre as diferentes séries. Já a análise qualitativa aprofunda essa compreensão, explorando as respostas abertas para captar as motivações pessoais e as percepções dos estudantes em relação à leitura. Por meio dessa abordagem, é possível acessar aspectos mais subjetivos, como a relação emocional com temas e personagens e as barreiras pessoais à leitura.

Os dados quantitativos foram organizados e processados usando o software Excel, que permitiu o cálculo de estatísticas descritivas. Essas estatísticas ajudaram a sintetizar os padrões gerais e a explorar as preferências de leitura dos estudantes. A apresentação dos resultados foi organizada em gráficos, o que facilitou a visualização e análise dos dados, permitindo comparações entre diferentes variáveis e grupos amostrais.

A técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) foi aplicada em três etapas principais para categorizar as respostas abertas dos questionários, a saber: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento e interpretação dos resultados. A técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) foi escolhida por sua capacidade de sistematizar e interpretar dados qualitativos com rigor e organização, sendo amplamente reconhecida nas ciências humanas e sociais. Com etapas bem definidas, a técnica proporciona uma análise integrando teoria, dados empíricos e interpretação.

Na etapa de pré-análise, os dados foram organizados e lidos pela primeira vez, com o intuito de identificar categorias iniciais. Esse processo incluiu a sistematização e a redução do material, permitiu a criação de uma visão geral que facilitou a identificação dos pontos centrais nas respostas dos alunos.

Na etapa de exploração do material, temas e subtemas foram identificados, permitindo a definição de unidades de análise. Cada resposta foi examinada para identificar elementos comuns que possibilitassem o agrupamento em categorias, como interesses de leitura, preferências por gêneros narrativos e motivações pessoais para a leitura.

A última etapa focou no refinamento das categorias previamente identificadas. Realizou-se o agrupamento dos temas e subtemas em categorias finais que possibilitassem a construção de uma narrativa interpretativa dos dados.

A inclusão das perguntas abertas complementares foi estratégica, uma vez que permitiu uma análise mais detalhada e subjetiva das respostas, alinhando-se com o objetivo de identificar fatores externos e internos que afetam o comportamento leitor dos estudantes. De acordo com Bardin (2011):

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (Bardin, 2011, p. 15).

O autor destaca que a análise de conteúdo não é uma técnica única e fixa, mas um conjunto de abordagens que vão desde métodos quantitativos, como o cálculo de frequências, até métodos qualitativos, que buscam extrair estruturas subjacentes e criar modelos interpretativos.

A análise qualitativa, aprofundou a compreensão ao explorar as motivações e percepções dos alunos sobre a leitura. Por meio das respostas abertas, foram identificadas nuances que não seriam detectados pelos números. Categorias como "prazer" e "curiosidade", para os alunos que leem frequentemente, ou "falta de interesse" e "dificuldade de compreensão" para os que não possuem o hábito de leitura, evidenciaram os fatores subjetivos e emocionais que influenciam a relação dos estudantes com a leitura.

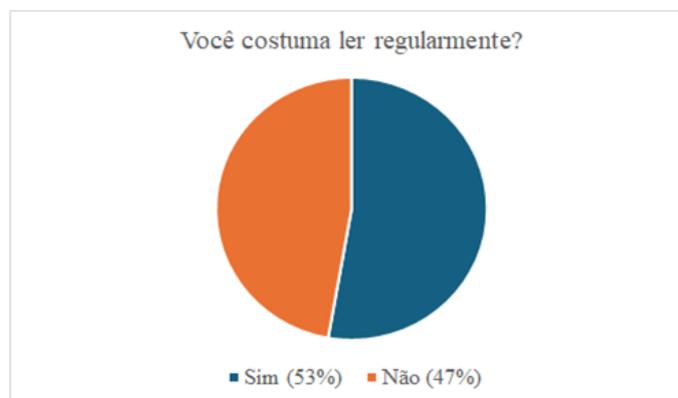
A triangulação dos dados, que combinou análises quantitativas e qualitativas, permitiu verificar a convergência entre padrões numéricos e interpretações subjetivas. A identificação quantitativa de uma alta frequência de leitura entre certos grupos, por exemplo, foi confirmada qualitativamente ao constatar que muitos desses alunos mencionaram “prazer” e “curiosidade” como principais motivadores. Porém, algumas questões podem ter influenciado a precisão dos dados, como o tamanho amostral diferente entre a quantidade das séries - duas turmas 6º anos e três turmas de 9º anos.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A discussão proposta pela análise dos dados coletados neste projeto de pesquisa está centrada nas características do texto narrativo, em diálogo com a aplicação do instrumento diagnóstico, a fim de explorar as relações entre texto e leitor, bem como a influência dessas características nas escolhas dos alunos.

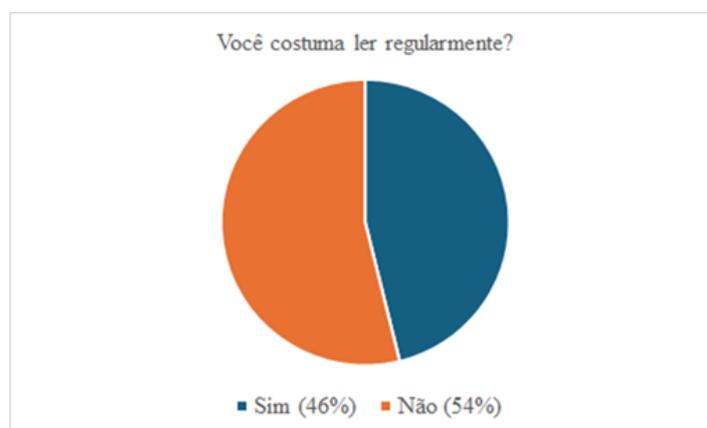
Os dados foram compilados de forma organizada, permitindo a identificação de informações sobre os padrões e tendências frente à leitura do público-alvo, e foram interpretados numa perspectiva que engloba dimensões psicológicas e socioculturais.

**Figura 01** – Frequência de leitura das turmas de 9º anos



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 02** – Frequência de leitura das turmas de 6º anos



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Conforme os gráficos apresentados nas Figuras 01 e 02, que tratam da frequência de leitura, é possível identificar diferenças entre os dois níveis de escolaridade analisados. Os estudantes do 9º ano demonstram uma maior proporção

de leitura regular, com 53% relatando esse hábito, em comparação aos 46% observados entre os alunos do 6º ano.

O gráfico da Figura 01, apesar de destacar uma maior frequência de leitura regular entre os alunos do 9º ano, demonstra uma diferença de apenas 7% entre os grupos, sugerindo que ambas as turmas possuem um comportamento relativamente semelhante em termos de regularidade de leitura. Isso indica que, embora o 9º ano esteja com uma leve vantagem, o hábito de leitura ainda não está completamente estabelecido.

Segundo Bamberger (1987), o hábito de leitura não se limita à frequência. Ele é resultado de práticas intencionais, associadas ao prazer e à identificação com o texto. Petit (2013) reforça que a leitura é profundamente influenciada pelo ambiente sociocultural do aluno, destacando que um hábito regular só se consolida em contextos que valorizam a leitura como prática cultural. A ligeira diferença entre os dois grupos pode refletir variações nos estímulos externos, como o acesso a materiais de leitura e estímulo contínuo que precisariam ser considerados para entender plenamente essa dinâmica.

Antes de dar seguimento às análises, cabe apontar que a concepção de hábito de leitura explorada neste projeto de pesquisa, está pautada sobretudo nos estudos de Richard Bamberger (1987) que defende que o hábito não se limita a um ato mecânico e desprovido de reflexão. O autor destaca a importância de práticas regulares e intencionais como uma condição para o desenvolvimento do gosto pela leitura, algo que vai além da simples repetição automática, como escovar os dentes ou calçar os sapatos. Para ele, o hábito de ler deve ser uma prática cultivada de maneira consciente e processual baseada na valorização de experiências e interesses do indivíduo.

A consolidação de uma frequência regular de leitura, baseada no prazer, depende de múltiplos fatores que transcendem o âmbito escolar. Nesse contexto, Michèle Petit (2013) amplia e complementa a discussão de Richard Bamberger (1987) ao considerar a leitura como uma prática cultural e subjetiva. Segundo Petit, a leitura possibilita ao leitor transitar entre universos simbólicos compartilhados — como temas universais ou narrativas que refletem valores culturais — e interpretações singulares, moldadas por suas vivências e subjetividades. Por isso, é importante destacar que o gráfico, isoladamente, não oferece uma representação completa do comportamento

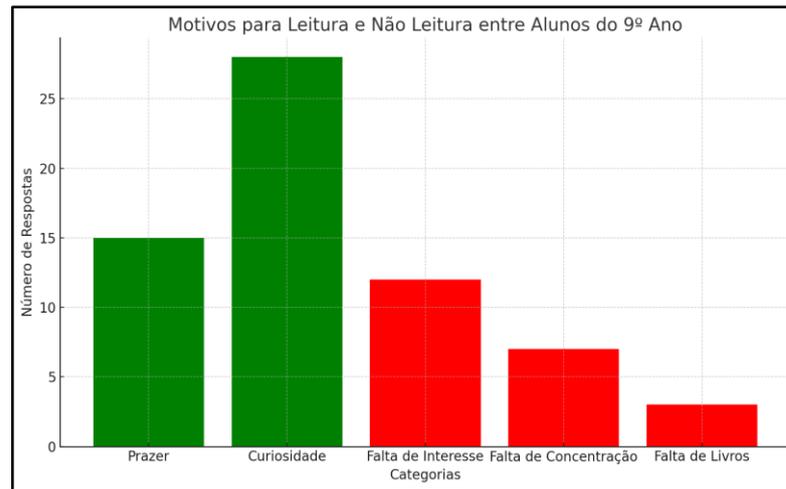
de leitura dos estudantes, uma vez que não inclui uma distribuição detalhada de outras categorias de frequência.

Incluir perguntas que investiguem o acesso a livros, a influência de amigos e familiares, e a percepção da leitura dentro do grupo social é fundamental para extrair informações mais profundas sobre o impacto do contexto social nos hábitos de leitura desses estudantes. Perguntas sobre a disponibilidade de livros em casa e o hábito de leitura entre familiares e amigos forneceriam uma compreensão do ambiente literário em que os alunos estão inseridos, destacando se eles são incentivados ou desencorajados a ler fora da escola. A inclusão dessas variáveis permitiria uma compreensão mais ampla dos hábitos de leitura dos alunos, indo além da frequência regular, que, isoladamente, não reflete a complexidade do comportamento leitor.

O instrumento diagnóstico inclui uma pergunta aberta condicional: os alunos que leem regularmente explicam suas motivações, enquanto os que não leem apontam os motivos para a falta de regularidade. A Figura 01, que integra a análise diagnóstica dos hábitos de leitura, contribui para a compreensão dos fatores que influenciam o comportamento leitor dos estudantes do 6º e 9º ano. Após a questão inicial "Você costuma ler regularmente?", a pergunta complementar aprofunda essa análise, explorando as motivações por trás das respostas: "Se sim, o que o motiva a ler com frequência? Se não, qual é o motivo principal?".

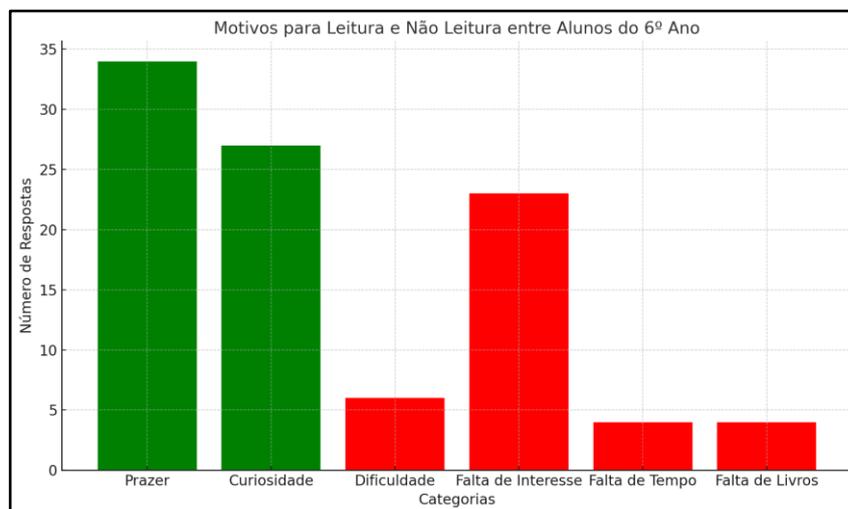
Essa formulação ultrapassa a simples contagem de quem lê ou não, ao identificar os fatores subjetivos que moldam essa prática. As respostas foram organizadas em categorias como "prazer" e "curiosidade" para os alunos que leem com frequência, e "falta de interesse", "dificuldade de compreensão", "falta de tempo" ou "falta de acesso a livros" para aqueles que não mantêm o hábito. O gráfico a seguir ilustra essas variações, oferecendo uma visão dos fatores que incentivam a leitura e das barreiras que impedem os alunos de se engajarem com a leitura de forma um pouco mais regular.

**Figura 03** – Motivos para leitura e não leitura entre os alunos da turma do 9º ano



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 04** – Motivos para leitura e não leitura entre os alunos da turma do 6º ano



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Vera Teixeira Aguiar (1996) discute que a leitura ultrapassa o caráter de atividade funcional, conectando-se a dimensões de prazer, identificação e reflexão. Segundo a autora, o leitor literário é aquele que frui da leitura de forma crítica e prazerosa. Nesse sentido, as respostas dos estudantes que mencionaram "prazer" e "curiosidade" como fatores motivadores indicam uma relação íntima e emocional com a prática leitora, conectada à fruição do texto literário como um espaço de descoberta.

Essa conexão emocional é reforçada por Oatley (2011), que vê na literatura uma oportunidade de explorar emoções e experiências humanas, atribuindo ao texto literário uma função que vai além do entretenimento. Essa perspectiva evidencia o papel essencial da escola como mediadora literária, como aponta Colomer (2007), ao

criar um ambiente que conecta os alunos a textos alinhados às suas realidades e curiosidades.

Por outro lado, os obstáculos apontados pelos alunos, como "falta de interesse", "falta de concentração" e "falta de tempo", indicam a necessidade de investigar fatores sociais e educacionais que influenciam o desenvolvimento do hábito de leitura. Bamberger (1987) afirma que as motivações para ler dependem tanto de fatores internos — como prazer e curiosidade — quanto de condições externas, como acesso a livros e ambientes de incentivo à prática leitora.

Os dados analisados revelam que a curiosidade é o principal motivador de leitura entre os alunos do 9º ano (28 respostas), enquanto o prazer se destaca entre os alunos do 6º ano. Esse resultado sugere que, ao longo dos anos escolares, o desenvolvimento das capacidades leitoras pode levar a uma maior autonomia, com a curiosidade emergindo como fator central. No entanto, a "falta de concentração", mais mencionada pelos alunos do 9º ano, evidencia desafios específicos dessa faixa etária, que podem demandar intervenções pedagógicas voltadas à gestão do tempo e ao foco na leitura.

Para Michèle Petit (2013), a leitura é uma prática profundamente condicionada pelo ambiente social e cultural. Ela argumenta que, em determinados contextos, a leitura pode representar um risco social, especialmente quando os jovens precisam se distanciar das normas dos grupos aos quais pertencem, o que pode inibir sua prática leitora. Para muitos, o ato de ler envolve não apenas uma atividade individual, mas um confronto com valores sociais e culturais que podem marginalizar o leitor, destacando a leitura como uma prática de transgressão ou alienação social. Esse argumento reforça a necessidade de políticas pedagógicas que incentivem a leitura como um direito e uma forma de expressão, ampliando seu acesso e ressignificando seu papel na construção da identidade dos leitores.

Ainda que as barreiras sociais e culturais apontadas por Petit (2013) sejam significativas, Bamberger (1987) enfatiza o papel do desenvolvimento intelectual e emocional no estímulo ao hábito de leitura. Para ele, a escolha dos materiais deve estar alinhada ao estágio de desenvolvimento dos alunos e aos seus interesses individuais, sendo fundamental oferecer uma diversidade de temas que ressoem com suas vivências. A ausência de materiais adequados ou de relevância pessoal pode resultar em desinteresse e até mesmo em rejeição à leitura.

Integrar as perspectivas de Petit (2013) e Bamberger (1987) permite compreender que o desenvolvimento de leitores exige considerar tanto o contexto sociocultural em que o aluno está inserido quanto suas motivações e interesses pessoais. Enquanto Petit destaca as barreiras sociais que podem dificultar a construção do hábito de leitura, Bamberger enfatiza a importância de ajustar os materiais às capacidades emocionais e intelectuais dos jovens. A articulação dessas duas abordagens evidencia que a prática leitora é moldada simultaneamente por fatores externos (sociais e culturais) e internos (emocionais e cognitivos).

Apesar de frequentarem regularmente a escola, apenas 53% dos alunos indicaram possuir uma frequência de leitura habitual. Esse dado sugere que a leitura não se limita à escolarização e pode implicar, frequentemente, o distanciamento ou até mesmo o confronto com as normas de pertencimento social, conforme já discutido por Petit (2013). Segundo a autora, a leitura pode representar um afastamento dos valores compartilhados pelos pares, gerando tensão entre o desejo de pertencimento e a prática individual de leitura, que requer introspecção e distanciamento.

O ambiente social, portanto, exerce uma influência significativa sobre a frequência de leitura. Em muitos casos, a resistência à prática leitora pode ser interpretada como uma forma de preservar a coesão social e evitar o desconforto de desafiar as normas. Essa dinâmica, como apontado por Petit (2013), torna evidente a necessidade de investigar mais profundamente os fatores que inibem a formação de leitores no contexto escolar. Os dados obtidos revelam que a leitura, mesmo em ambientes escolarizados, não é uma prática uniforme. A frequência de leitura registrada entre os alunos do 9º ano reflete as complexidades sociais e culturais já vistas por Petit (2013).

Entre os alunos do 6º ano, as respostas apontam a "falta de interesse" e a "dificuldade" como os principais fatores que contribuem para a baixa frequência de leitura. Isso reforça a hipótese de que a diversidade limitada de materiais oferecidos não atende plenamente às experiências e interesses desse grupo. A reformulação do instrumento de análise para a sua primeira versão incorpora dimensões que aprofundam a investigação sobre como os alunos interagem com os materiais disponíveis, considerando desafios relacionados ao interesse e à compreensão.

As dificuldades de acesso a recursos literários na escola onde o estudo foi realizado refletem uma condição específica: a biblioteca permaneceu fechada entre o segundo semestre de 2019 e 2023 devido à ausência de um bibliotecário, causada

por entraves burocráticos. Esse cenário comprometeu a organização do acervo e as condições estruturais do espaço. Durante esse período, problemas como desordem dos materiais, iluminação inadequada e estantes maldispostas dificultaram a utilização do ambiente e, conseqüentemente, limitaram o acesso dos estudantes à leitura.

Outro ponto crítico foi a ausência de uma seção voltada ao público infantojuvenil, restringindo a oferta de materiais adequados à faixa etária dos estudantes e impactando diretamente o incentivo à leitura. Essa conjuntura comprometeu o suporte à comunidade escolar e reforçou a dependência de outras fontes de acesso à leitura, como bibliotecas públicas ou materiais digitais, que nem sempre conseguem suprir a função mediadora do espaço escolar.

A situação começou a ser parcialmente revertida em 2024, com a mudança de gestão escolar, que promoveu a reorganização do acervo e a seleção de obras de forma colaborativa, envolvendo professores e alunos do Ensino Médio. Embora a biblioteca ainda careça de um bibliotecário, o espaço foi reaberto para uso educacional, permitindo que turmas e professores o utilizem de forma programada.

O fechamento prolongado da biblioteca afetou principalmente as turmas que ingressaram no Ensino Fundamental durante esse período, restringindo o acesso a materiais organizados e atividades mediadoras. Em contraste, os alunos do 9º ano, que frequentaram a biblioteca em pleno funcionamento até 2019, apresentaram maior regularidade na prática de leitura conforme identificado nas respostas ao questionário aplicado nesta pesquisa, que investigou a frequência e os hábitos de leitura dos estudantes. Nesse período, o ambiente bibliotecário favoreceu a realização de atividades como contação de histórias e aulas direcionadas à leitura.

A interrupção do funcionamento da biblioteca destaca a importância do ambiente escolar como mediador literário. Como defende Bamberger (1987), é essencial garantir amplas oportunidades de contato com materiais de leitura diversificados e adequados, promovendo o desenvolvimento de interesses e hábitos leitores. Ainda que o processo de reabertura seja parcial, ele representa um passo significativo na reconstrução das condições necessárias para que a biblioteca volte a cumprir seu papel central no incentivo à leitura.

A análise das condições escolares e das respostas dos alunos evidencia que o desenvolvimento do hábito de leitura depende de múltiplos fatores, incluindo a diversidade de materiais oferecidos e a mediação proporcionada pelo ambiente

escolar. Além disso, os desafios socioculturais mencionados por Petit (2013) e Bamberger (1987) ressaltam que a formação de leitores requer um esforço conjunto entre adaptações pedagógicas, acesso a recursos e o fortalecimento de práticas de leitura como um direito e uma ferramenta de transformação social. O redesenho do instrumento de pesquisa deve contemplar tais dimensões, buscando aprofundar a análise sobre como o contexto escolar e os interesses individuais influenciam a prática leitora.

**Figura 05** – Preferência pela leitura em turmas de 9ºanos



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 06** – Preferência pela Leitura em turmas de 6ºanos



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

De acordo com as Figuras 05 e 06, um percentual menor de alunos do 6º ano (39%) relatou gostar de ler em comparação aos alunos do 9º ano (43%). No entanto, apenas 2% dos alunos do 6º ano declararam não gostar de ler, enquanto esse percentual no 9º ano é de 8%. Apesar dessa diferença, ambos os índices indicam uma rejeição explícita relativamente baixa à leitura entre as duas turmas.

Richard Bamberger (1987) observa que o interesse pela leitura está intimamente relacionado ao desenvolvimento intelectual e emocional dos jovens. No caso dos alunos do 9º ano, que estão em uma fase de transição para a adolescência, a consolidação de suas identidades como leitores é um processo em andamento. O dado de 43% de alunos que afirmaram gostar de ler pode refletir um acesso prévio a materiais diversificados que dialogam com seus interesses e experiências pessoais. Ainda assim, a presença de outros 43% que demonstraram uma relação moderada com a leitura sugere que uma parcela significativa desses estudantes ainda não consolidou um vínculo mais profundo e significativo com os livros.

Michèle Petit (2013) destaca que as barreiras à leitura se manifestam de diversas formas. O primeiro obstáculo é a percepção de que a leitura, enquanto prazer solitário, se distancia das atividades coletivas valorizadas socialmente. Nesse contexto, os 8% de alunos do 9º ano que declararam não gostar de ler podem refletir essas tensões sociais e culturais, evidenciando que a prática leitora é, muitas vezes, mediada por dinâmicas de pertencimento grupal (Petit, 2013).

Além disso, persiste no imaginário popular o estereótipo do leitor como alguém introspectivo e isolado socialmente, o que pode afastar jovens da leitura. Essa visão estigmatizada reforça a necessidade de intervenções pedagógicas que desmistifiquem a prática, apresentando-a como uma atividade enriquecedora, capaz de ampliar a experiência humana.

Para Bamberger (1987), o desenvolvimento do hábito de leitura é um processo contínuo, que exige uma seleção cuidadosa de textos que sejam, ao mesmo tempo, desafiadores e relevantes para as vivências dos adolescentes. A ausência de materiais conectados às realidades dos alunos pode resultar em desinteresse ou numa relação ambígua com a leitura. Bamberger (1987) enfatiza que os materiais oferecidos devem estar alinhados às necessidades cognitivas e emocionais dessa faixa etária, sob pena de a leitura ser percebida como uma obrigação enfadonha, em vez de uma fonte de prazer e descoberta.

Nessa perspectiva, Colomer (2007) argumenta que a leitura por prazer não deve ser entendida como um processo puramente individual e hedonista. Pelo contrário, a escola deve atuar como mediadora, conduzindo os alunos a níveis mais profundos de compreensão literária. Para a autora:

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso pode ser, efetivamente, obrigatório (Colomer, 2007, p. 45).

A afirmação de Colomer (2007) ressalta que o papel da escola não é moldar ou controlar preferências subjetivas, mas guiar os alunos na construção de competências interpretativas e analíticas que os capacitem a acessar e compreender obras literárias mais complexas. Assim, o ensino literário não busca restringir a liberdade de escolha, mas ampliar a experiência do leitor, transformando a leitura em um processo de descoberta que transcende o prazer imediato.

Os gráficos analisados indicam que a maioria dos estudantes do 6º ano (59%) declara uma relação moderada com a leitura (“mais ou menos”). No 9º ano, esse percentual é menor, de 43%. Esses resultados revelam uma oportunidade para a escola atuar como facilitadora, ajudando os alunos a estabelecer conexões iniciais com materiais que promovam identificação e, gradualmente, estimulando o contato com obras mais complexas, conforme proposto por Colomer (2007).

Além disso, as respostas às perguntas abertas aplicadas aos alunos do 9º ano mostram que aqueles que afirmaram gostar de ler valorizam especialmente os aspectos estéticos e emocionais da literatura. Entre os principais motivos mencionados estão: enredos que evocam reflexões emocionais (16 respostas), identificação com os personagens (11 respostas), temáticas atrativas (8 respostas), ilustrações (4 respostas), curiosidade pelo desfecho da história (3 respostas) e elementos visuais, como capa e título (2 respostas). Esses dados sugerem que os alunos apreciam a leitura não apenas por seu conteúdo informativo, mas também por sua capacidade de gerar conexões emocionais e estéticas.

Conforme aponta Colomer (2003), a experiência estética na leitura transcende a simples decodificação de palavras, promovendo uma interação sensorial e reflexiva com o texto. A identificação com personagens e os enredos envolventes são

elementos que potencializam a experiência literária, permitindo que os leitores explorem emoções e dilemas universais.

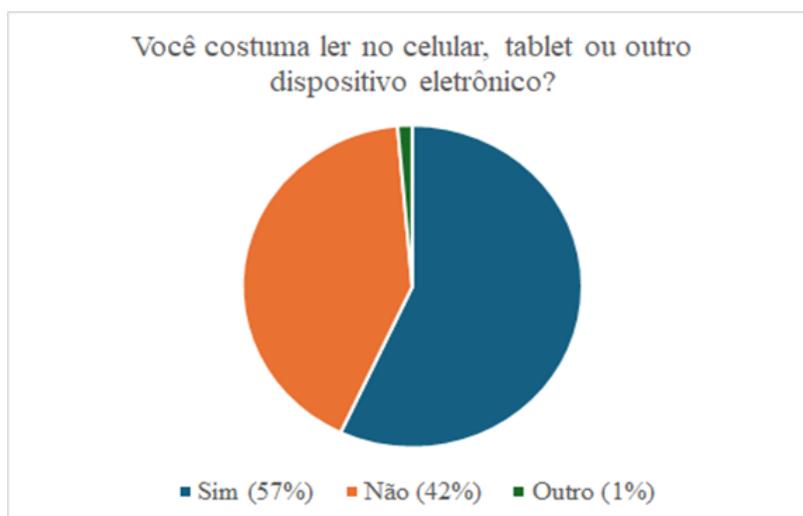
No entanto, entre os alunos que declararam gostar "mais ou menos" ou não gostar de ler, as razões mencionadas foram predominantemente negativas. No 9º ano, destacaram-se a sensação de tédio e sono durante a leitura (6 respostas) e a dificuldade em encontrar livros com temáticas de interesse (12 respostas).

Entre os alunos do 6º ano que afirmaram gostar de ler, a valorização de elementos visuais foi ainda mais significativa, com destaque para capa e título (14 respostas), ilustrações (13 respostas), além de personagens cativantes (7 respostas) e temas atrativos (8 respostas). Os alunos que demonstraram menor interesse ou uma relação moderada com a leitura justificaram sua posição apontando a leitura como uma atividade demorada e desinteressante (14 respostas) e mencionando a dificuldade de encontrar livros que os motivassem (14 respostas).

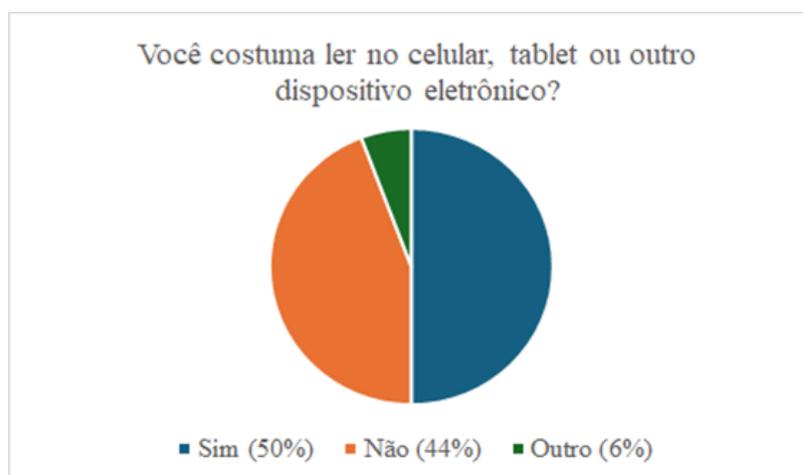
Nas turmas do 6º ano, as respostas dos alunos que afirmaram gostar de ler indicam uma forte valorização de elementos visuais e estéticos, com destaque para as ilustrações (13 respostas), seguidas por personagens cativantes (7 respostas), curiosidade pela história (4 respostas), temas do livro (8 respostas) e capa e título (14 respostas). Esses dados mostram que, para os alunos mais jovens, aspectos visuais e externos, como a capa e ilustrações, desempenham um papel importante na motivação para a leitura, além do envolvimento com os personagens e a narrativa.

Os dados obtidos nas duas turmas evidenciam uma relação significativa entre a motivação para a leitura e a experiência estética e emocional dos alunos. Nas respostas positivas, torna-se claro que a leitura é percebida como uma atividade prazerosa quando o aluno estabelece uma conexão emocional com os personagens ou se envolve profundamente com o enredo. Essa percepção encontra respaldo em teóricos como Vera Teixeira de Aguiar (2007), que enfatiza o prazer estético como um componente essencial da leitura literária, capaz de provocar transformações no leitor.

Esse prazer estético, entendido como a capacidade da literatura de gerar conexões subjetivas e sensoriais, está refletido nas respostas que destacam a importância de personagens marcantes e enredos cativantes. Esses elementos literários dialogam com as emoções e vivências pessoais do leitor, enriquecendo sua experiência estética. Para esses alunos, a leitura representa uma oportunidade de introspecção e reflexão sobre suas próprias experiências e emoções e ultrapassa a busca pelo mero entretenimento ou prazer imediato.

**Figura 07** – Leitura em dispositivos eletrônicos nas turmas de 9º ano

Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 08** – Leitura em dispositivos eletrônicos nas turmas de 6º ano

Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

A inclusão da pergunta sobre o uso de dispositivos eletrônicos para leitura no questionário diagnóstico revelou-se relevante para investigar se os estudantes utilizam outros suportes além do livro físico para suas leituras. Conforme demonstrado pelos gráficos, o uso de dispositivos eletrônicos é mais prevalente entre os alunos do 9º ano, com 57% relatando esse hábito, enquanto no 6º ano o percentual é de 50%. Já em relação àqueles que não utilizam dispositivos eletrônicos para leitura, a Figura 07 aponta que 42% dos alunos do 9º ano relataram não fazer uso deles, enquanto na Figura 08 essa porcentagem foi de 44% entre os estudantes do 6º ano. Embora a diferença seja pequena, observa-se que a ausência do hábito de ler em dispositivos eletrônicos é ligeiramente maior no 6º ano.

O acesso à leitura no Brasil tem passado por transformações significativas ao longo dos anos, especialmente com o avanço da tecnologia e a popularização dos dispositivos digitais. Souza, Sousa e Parra (2022) discutem como ferramentas como leitores digitais e smartphones têm desempenhado um papel central na democratização do acesso à leitura. Os autores destacam que, até pouco tempo, o acesso a livros dependia, muitas vezes, de deslocamentos a bibliotecas ou da troca de exemplares entre amigos e familiares.

Atualmente, a realidade é outra: a tecnologia possibilita que leitores acessem uma ampla variedade de obras literárias de forma rápida e prática por meio de dispositivos eletrônicos. O estudo mencionado revela que o mercado editorial digital no Brasil teve um crescimento expressivo entre 2016 e 2019, com um aumento de 115% no faturamento de conteúdos digitais, segundo dados da pesquisa realizada pela Nielsen em parceria com a Câmara Brasileira do Livro e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros. Esses números evidenciam que a leitura digital deixou de ser uma tendência pontual para se consolidar como uma mudança estrutural nos hábitos de consumo literário. Apesar de nem todos terem acesso a leitores digitais específicos, o artigo destaca que a maioria da população possui smartphones com acesso à internet, permitindo o uso de aplicativos de leitura gratuitos como alternativa acessível.

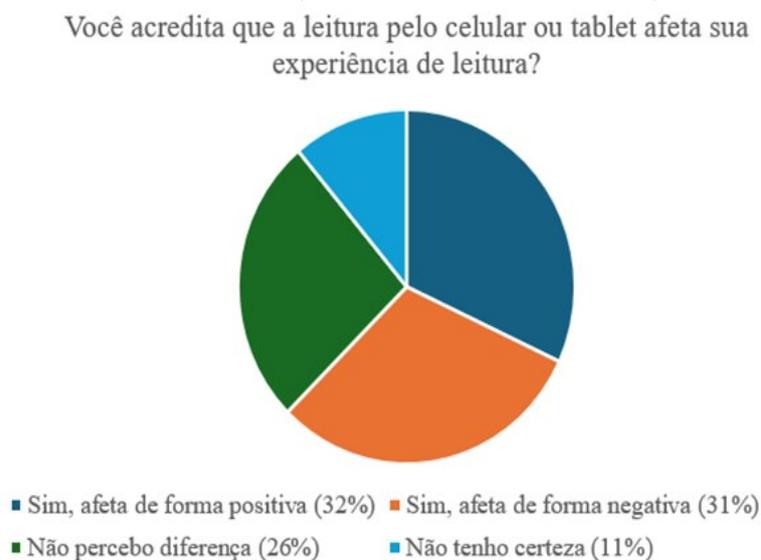
A pesquisa ainda aponta que a tecnologia no mercado editorial representa uma oportunidade promissora para ampliar o número de leitores no Brasil. Embora o país tenha enfrentado uma redução no número de leitores nos últimos anos, a acessibilidade proporcionada pelos dispositivos eletrônicos, somada à oferta de conteúdos digitais gratuitos ou a preços reduzidos, abre novas possibilidades para promover a leitura. Nesse sentido, os dados das Figuras 07 e 08 mostram que 57% dos estudantes do 9º ano utilizam dispositivos eletrônicos para leitura, contra 50% dos alunos do 6º ano, o que indica um aumento gradual no uso da tecnologia à medida que os alunos avançam nos anos escolares.

Por outro lado, é importante reconhecer os desafios que acompanham esse contexto tecnológico. O aumento do uso de redes sociais e outras formas de entretenimento digital tem contribuído para a redução do número de leitores no Brasil. Dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil (2020)*, realizada pelo Instituto Pró-Livro, indicam uma queda de 56% para 52% na proporção de leitores entre 2015 e 2019. Esse panorama sugere que o desafio não se limita à disponibilidade de livros

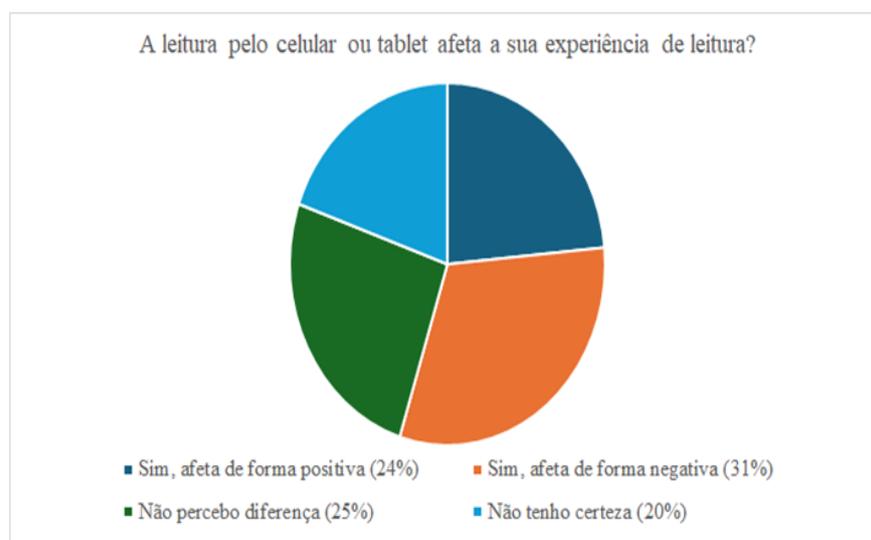
digitais, mas também envolve a criação de estratégias que tornem a leitura uma prática ativa e relevante na rotina dos jovens.

Dessa forma, é essencial que políticas públicas e práticas pedagógicas considerem a presença constante do digital na vida dos estudantes. É preciso utilizar essa imersão tecnológica como uma oportunidade para incentivar a leitura por meio de dispositivos eletrônicos, promovendo uma integração mais significativa entre tecnologia e cultura literária. Isso não apenas amplia o alcance da leitura, como também contribui para formar leitores mais conectados e engajados com os diversos suportes e formatos disponíveis na contemporaneidade.

**Figura 09** – Experiência de leitura em dispositivos eletrônicos nas turmas de 9º ano



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

**Figura 10** - Experiência de leitura em dispositivos eletrônicos nas turmas de 6º ano

Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Os dados apresentados na Figura 09 revelam que os alunos do 9º ano demonstram uma tendência levemente mais favorável em relação à leitura em dispositivos eletrônicos, com 32% afirmando que essa prática impacta positivamente a experiência de leitura, em contraste com 24% dos estudantes do 6º ano que compartilham da mesma opinião. Por outro lado, a percepção negativa sobre a leitura digital é idêntica em ambos os grupos, com 31% dos alunos de cada ano escolar declarando que essa modalidade afeta negativamente a leitura. Em relação à indiferença quanto ao impacto dos dispositivos eletrônicos, os percentuais também são próximos: 26% entre os alunos do 9º ano e 25% entre os do 6º ano.

Essa uniformidade nas percepções pode estar mais associada ao nível de acesso tecnológico e à familiaridade com dispositivos digitais do que ao avanço entre os anos escolares. Na contemporaneidade, o uso de dispositivos eletrônicos é amplamente difundido, transcendendo faixas etárias, o que pode explicar as semelhanças nos dados. Alunos de ambos os anos têm acesso a tecnologias semelhantes fora da escola, por meio de redes sociais, jogos e plataformas de entretenimento, o que resulta em experiências digitais comparáveis, independentemente da série. No entanto, a incerteza sobre o impacto das tecnologias é mais acentuada entre os alunos do 6º ano (20%) do que entre os do 9º ano (11%), sugerindo que os mais jovens podem ter maior dificuldade em avaliar como essas

ferramentas influenciam suas experiências de leitura ou até mesmo em identificar tais impactos.

Em minhas observações como professora-pesquisadora, notei aspectos que podem enriquecer essa discussão, contribuindo concretamente para o tópico explorado na pesquisa. Durante as aulas semanais de leitura na biblioteca, nas quais os alunos têm liberdade para optar entre livros físicos e dispositivos eletrônicos, percebi que muitos inicialmente escolhem dispositivos como celulares ou tablets. No entanto, com o passar do tempo, uma parcela significativa dos estudantes enfrenta dificuldades em manter o foco na leitura digital, solicitando livros físicos nas aulas subsequentes.

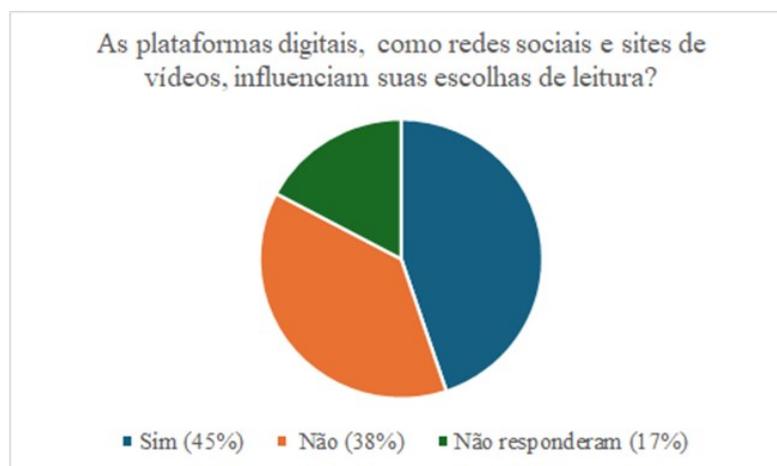
Alguns estudantes relataram problemas como falta de concentração e a tentação de acessar redes sociais em detrimento da leitura. Uma fala específica de um aluno do 9º ano ilustrou bem essa questão: “No livro (físico) não tem anúncios”, referindo-se às propagandas que aparecem em aplicativos de leitura online. Esse comentário chama a atenção para um fator externo que pode impactar negativamente a experiência de leitura digital. Embora nem todos os alunos demonstrem uma preferência consciente entre os suportes, essa migração para o livro físico corrobora a percepção negativa apontada na pesquisa, na qual 31% dos estudantes expressaram insatisfação com a leitura em dispositivos eletrônicos, independentemente do ano escolar.

Esses dados indicam que fatores externos ao ambiente escolar, como distrações inerentes ao uso de dispositivos digitais, podem influenciar significativamente a experiência de leitura dos estudantes. Essa questão merece uma análise mais aprofundada em um possível redesenho do instrumento diagnóstico. O fenômeno das tecnologias e o uso de dispositivos eletrônicos para leitura refletem uma transformação importante na forma como a linguagem é consumida e experimentada atualmente pelos estudantes.

A leitura em dispositivos eletrônicos insere o texto em um ambiente digital marcado pela interatividade e fragmentação, o que, ao mesmo tempo em que facilita o acesso, pode comprometer a concentração e a profundidade necessárias para uma experiência literária significativa. Como os dados indicam, as percepções dos estudantes em relação a essa prática são diversas: enquanto alguns a consideram um facilitador, outros relatam dificuldades de concentração e menor envolvimento com o texto. Nesse sentido, Petit (2013) argumenta que a leitura profunda é essencial para

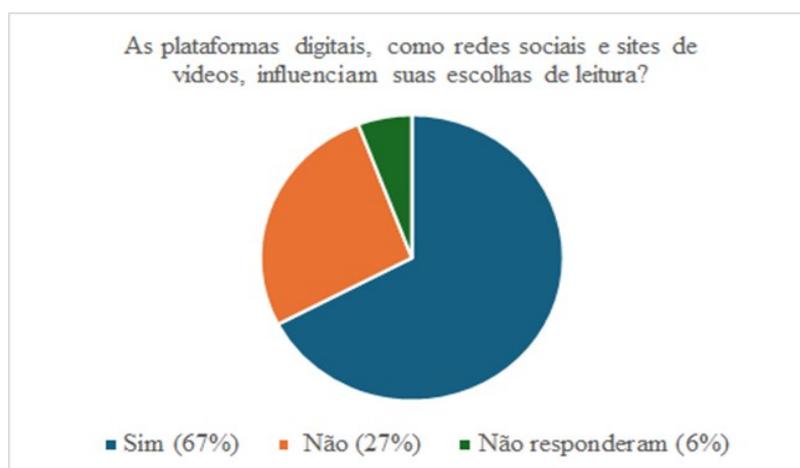
a experiência literária, sendo um processo que demanda um ambiente favorável e livre de distrações, algo que pode ser dificultado pelo suporte digital.

**Figura 11** – A influência das plataformas digitais nas escolhas de leitura dos estudantes do 9º ano



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

**Figura 12** – A influência das plataformas digitais nas escolhas de leitura dos estudantes do 6º ano



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Nesse contexto, destaca-se a relevância das plataformas digitais na influência sobre as escolhas de leitura dos alunos. De acordo com a Figura 11, 45% dos alunos do 9º ano afirmam que essas plataformas impactam suas escolhas, enquanto 38% negam essa influência e 17% não responderam. Já na Figura 12, entre os alunos do 6º ano, 67% reconhecem a influência das plataformas digitais, 27% a negam, e apenas 6% deixaram de responder.

Essa comparação evidencia que os alunos do 6º ano são mais suscetíveis à influência das plataformas digitais em comparação aos do 9º ano. A maior proporção de respostas afirmativas (67% no 6º ano contra 45% no 9º ano) e a menor taxa de não respondentes (6% no 6º ano contra 17% no 9º ano) sugerem uma maior conscientização e impacto percebido entre os mais jovens.

Ao relacionar os dados da pesquisa com o estudo de Silva (2022), observa-se que plataformas como *TikTok* e *YouTube* desempenham um papel significativo na formação de hábitos de leitura, especialmente entre os alunos do 6º ano. O fenômeno do *BookTok*, por exemplo, tem se destacado como um espaço de recomendação de livros que dialoga diretamente com o universo cultural e tecnológico dos estudantes mais jovens. Essa maior suscetibilidade pode ser explicada pela presença constante dessas redes sociais no cotidiano dos alunos, que utilizam essas plataformas como canais acessíveis e adaptados às suas realidades para descobrir novas leituras.

No entanto, o impacto das plataformas digitais na leitura aponta para a necessidade de equilíbrio entre o estímulo inicial proporcionado por essas tecnologias e a promoção de uma leitura mais reflexiva e aprofundada. Embora o *BookTok*, por exemplo, possa despertar o interesse pela leitura, é essencial que a experiência vá além do consumo acelerado e superficial.

Como argumenta Teresa Colomer (2007), o ensino literário não deve se limitar à quantidade de livros consumidos ou às preferências individuais, mas deve buscar a formação de uma compreensão crítica e profunda de um corpus literário significativo. Nesse sentido, as tecnologias podem ser valiosas aliadas na formação de leitores, desde que sejam integradas a práticas pedagógicas que estimulem debates, reflexões e interpretações literárias mais amplas.

Essa discussão é essencial no contexto do instrumento diagnóstico, pois ele se configura como um recurso estratégico para compreender as dinâmicas da leitura no contexto digital e apoiar o desenvolvimento de abordagens que conciliem o uso de recursos tecnológicos com o estímulo à leitura literária. O objetivo é promover o desenvolvimento do repertório cultural dos estudantes, além de reconhecer a literatura infantil e juvenil como formas de arte com o potencial de provocar transformações significativas na formação dos leitores.

**Figura 13** – Hábito de ouvir histórias na infância em turmas de 9º ano

Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 14** – Hábito de ouvir histórias na infância em turmas de 6º ano

Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Na Figura 13, observa-se que 60% dos alunos do 9º ano relataram ter ouvido histórias quando eram menores. Já na Figura 14, essa porcentagem aumenta para 67% entre os alunos do 6º ano, representando uma diferença de 7% a mais de ouvintes de histórias no grupo mais jovem. Essa pequena diferença abre a possibilidade de se investigar melhor se a prática de ouvir histórias na infância pode ter maior prevalência entre as gerações mais recentes, o que é relevante para compreender como a exposição à narrativa oral contribui para a formação de leitores e influencia a continuidade ou descontinuidade do hábito de leitura ao longo dos anos escolares.

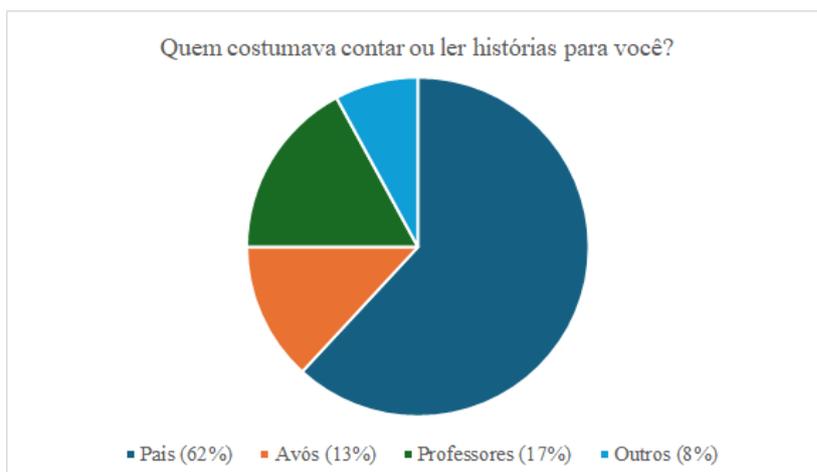
Michèle Petit (2009) destaca que contar histórias vai além da simples comunicação verbal, incorporando elementos culturais e simbólicos que ajudam as crianças a processarem suas emoções e a compreenderem o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a mediação exercida pelos adultos — ao apresentar o universo narrativo de maneira afetiva e significativa — não apenas incentiva o interesse pela linguagem, mas também cria uma base cultural e emocional que auxilia na formação da identidade e subjetividade dos indivíduos.

Essa mediação inicial pode ser entendida como um ponto de partida para a construção de um vínculo com a leitura. A prática de ouvir histórias, como argumenta Petit (2009), é marcada por um encontro afetivo entre quem conta e quem ouve, permitindo que as crianças associem a experiência literária a momentos de prazer e acolhimento. Esse vínculo afetivo com a linguagem pode, mais tarde, traduzir-se em uma predisposição positiva para o hábito de leitura. No entanto, o instrumento utilizado não foi projetado para investigar essas dinâmicas em profundidade, o que aponta para a necessidade de um aprimoramento metodológico em futuras pesquisas.

Por outro lado, a diminuição no percentual de alunos do 9º ano que relataram ter ouvido histórias na infância também pode ajudar a explicar parte das dificuldades de manutenção do hábito de leitura entre os estudantes mais velhos. Petit (2009) reforça que a leitura — assim como a narrativa oral — exige um ambiente mediado que sustente e valorize essa prática ao longo do tempo. A ausência ou a descontinuidade dessa mediação pode impactar negativamente o desenvolvimento de leitores, uma vez que a prática de leitura muitas vezes precisa ser incentivada para se consolidar.

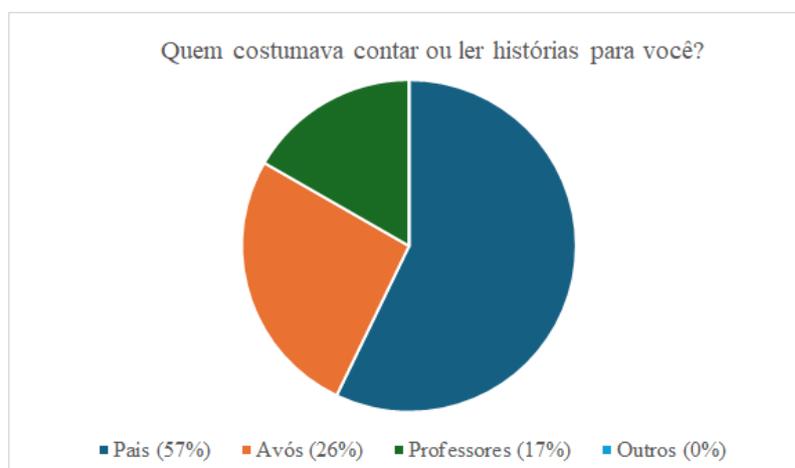
Esses dados apontam para a importância de promover iniciativas que resgatem a narrativa oral e fortaleçam o papel mediador dos adultos na formação de leitores. Seja no ambiente escolar ou familiar, é importante que haja condições para que o prazer da escuta, associado às histórias, seja incorporado como uma prática contínua, capaz de sustentar o interesse pela literatura ao longo das diferentes etapas da vida escolar. Assim, como Petit argumenta, a narrativa oral e a leitura podem ser vistas como práticas complementares, que, juntas, contribuem para o desenvolvimento dos alunos.

**Figura 15** – Quem costumava contar ou ler histórias para os alunos do 9º ano



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 16** – Quem costumava contar ou ler histórias para os alunos do 6º ano



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Entre os alunos do 9º ano, 62% relataram que os pais desempenham um papel predominante na contação de histórias. Entre os alunos do 6º ano, essa influência é ligeiramente menor, com 57% indicando seus pais como os principais responsáveis por essa prática. Em contrapartida, os avós desempenham um papel mais significativo na contação de histórias para os alunos do 6º ano, sendo mencionados por 26% deles, enquanto no 9º ano esse percentual é de apenas 13%. A influência dos professores mostrou-se constante em ambos os grupos, com 17% das menções.

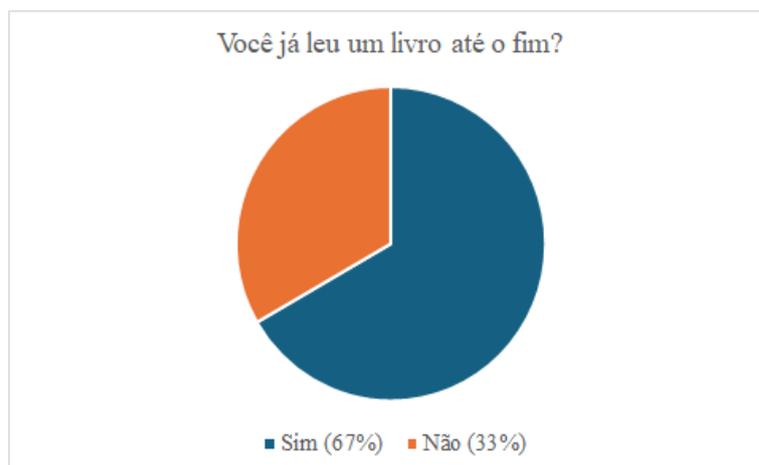
De acordo com Petit (2009), estudos recentes em Psicanálise e Psicologia Cognitiva reforçam a importância das interações iniciais entre bebês e seus responsáveis no desenvolvimento da mente humana. A autora destaca que o

psiquismo, entendido como a estrutura mental e emocional da criança, é construído desde os primeiros meses de vida por meio dessas interações. Segundo François Flahault e Nathalie Heinrich, citados por Petit (2009), embora o recém-nascido tenha uma base neurológica que permite seu desenvolvimento enquanto indivíduo, ele depende da mediação e do estímulo do adulto para alcançar seu potencial pleno. Essa relação contínua com o adulto responsável permite à criança organizar suas experiências, atribuir-lhes significado e, progressivamente, desenvolver uma compreensão mais ampla e coerente do mundo. É a partir desse processo que a criança inicia a expressão e o uso da linguagem verbal, internalizando o significado das experiências compartilhadas.

Em outra obra, *Os jovens e a leitura*, Michèle Petit (2013) reforça a importância das primeiras experiências de contato com a literatura, seja pela leitura ou pela escuta de histórias, para a construção de uma relação duradoura com os livros. A autora aponta que esse contato inicial ocorre frequentemente no ambiente familiar, ou em situações mediadas por figuras afetivas, como pais, avós ou educadores. Esses momentos, carregados de afeto, criam associações positivas com a leitura e podem moldar o hábito em fases posteriores da vida. Petit observa ainda que, mesmo em contextos sociais desafiadores, o amor pelos livros pode ser transmitido entre gerações, com pais e avós funcionando como modelos e incentivadores.

Ao analisar as respostas e motivações de leitura dos alunos, o instrumento diagnóstico busca compreender de que forma a literatura tem cumprido esse papel intersubjetivo, auxiliando-os na organização de suas vivências e emoções. Na leitura literária, essa capacidade de interação se manifesta quando o texto apresenta metáforas, personagens e histórias que espelham os sentimentos e experiências do leitor.

**Figura 17** – Estudantes do 9º ano que finalizaram a leitura de um livro



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 18** – Estudantes do 6º ano que finalizaram a leitura de um livro



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

A Figura 17, que trata dos alunos do 9º ano, revela que 67% dos estudantes afirmaram já ter concluído a leitura de um livro. Apesar de a maioria ter completado uma obra literária, uma parcela significativa (33%) nunca finalizou um livro. Já a Figura 18, referente aos alunos do 6º ano, apresenta uma taxa maior de leitores que finalizaram uma leitura: 85%. Esse número é expressivo e sugere que, entre os alunos mais jovens, há uma maior predisposição para concluir leituras.

A inclusão da pergunta aberta "Se sim, qual ou quais livros você mais gostou de ler?" no instrumento de pesquisa teve como objetivo mapear as leituras preferidas dos alunos e identificar padrões de escolha literária. Teresa Colomer (2007), em sua obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, argumenta que conhecer os gostos e interesses dos alunos é essencial para promover a leitura e orientar práticas pedagógicas. Segundo a autora, compreender as preferências literárias dos

estudantes permite ajustar os acervos escolares e planejar atividades que conectem os textos às experiências e interesses dos leitores, favorecendo seu engajamento.

Michèle Petit (2008) complementa essa perspectiva ao enfatizar que o ato de ler é profundamente pessoal e emocional. Para ela, entender os interesses dos jovens possibilita oferecer textos que dialoguem com suas vivências e os acolham em um universo literário significativo. Essa abordagem reforça a necessidade de investigar as preferências literárias dos alunos, criando um ambiente de leitura mais acolhedor e conectado às suas realidades.

Ao identificar os livros mais lidos por meio do instrumento diagnóstico, os educadores podem compreender melhor as motivações dos alunos e, com base nesses dados, planejar práticas pedagógicas que dialoguem com seus interesses. A partir desse conhecimento, torna-se possível introduzir, gradativamente, características narrativas mais complexas — como enredo, tempo, e construção de personagens — de maneira contextualizada e alinhada ao nível de desenvolvimento dos alunos. Colomer (2017) e estudos recentes apontam que essa abordagem permite ampliar a aprendizagem narrativa e o interesse por textos mais densos, ao equipar os estudantes com ferramentas cognitivas que favorecem a compreensão de estruturas literárias.

Os dados coletados entre os alunos do 6º ano mostram uma ampla variedade de títulos mencionados como os mais apreciados e finalizados. Destacam-se os mangás, mencionados por oito alunos, e os contos de fadas, citados seis vezes. O *Diário de um Banana* (Jeff Kinney) também aparece com frequência, sendo mencionado quatro vezes. Outros títulos incluem *O Pequeno Príncipe* (Antoine de Saint-Exupéry), com duas menções, além de obras clássicas e contemporâneas, como *Harry Potter* e *O Mágico de Oz*. Livros voltados para curiosidades e entretenimento, como títulos sobre dinossauros e mitologia, também foram mencionados, assim como obras com forte apelo visual, como gibis.

Já entre os alunos do 9º ano, os dados revelam uma diversidade semelhante de títulos lidos, abrangendo tanto obras populares da cultura contemporânea quanto clássicos da literatura. **O Diário de um Banana** (Jeff Kinney) foi o mais citado, com sete menções, seguido por séries de fantasia amplamente conhecidas, como **Harry Potter** (J.K. Rowling) e **Percy Jackson** (Rick Riordan), cada uma mencionada quatro vezes. Livros de romance juvenil e aventura, como **Amor & Gelato** (Jenna Evans

Welch), **Rainha Vermelha** (Victoria Aveyard), e **O Príncipe Cruel** (Holly Black), também foram destacados pelos estudantes.

Os alunos que não concluíram a leitura dos livros relataram motivos semelhantes em ambos os grupos, destacando fatores como cansaço, extensão das obras e influência das redes sociais. Ao comparar os dois gráficos, observa-se uma tendência de diminuição no número de alunos que concluem leituras à medida que avançam para séries mais altas. Esse declínio pode ser atribuído à maior complexidade das leituras exigidas ou às mudanças de interesse, em um contexto em que as tecnologias digitais desempenham um papel crescente na vida dos adolescentes. À medida que os textos se tornam mais complexos, os leitores precisam integrar novas informações com conhecimentos prévios, exigindo maior esforço cognitivo. Segundo Kintsch (1998), a leitura é um processo ativo que envolve a construção e integração de significados, onde a compreensão ocorre por meio da ativação de esquemas mentais e da conexão entre novas informações e o conhecimento já armazenado na memória de longo prazo. Caso essa demanda não seja acompanhada pelo desenvolvimento de estratégias de compreensão, a leitura pode se tornar mais desafiadora e menos prazerosa, contribuindo para o abandono das obras. Assim, a redução na conclusão de leituras pode ser compreendida para além de uma mudança de interesse, considerando a dificuldade na manutenção da carga cognitiva necessária para compreender e processar narrativas mais densas.

Colomer (2007) argumenta que a literatura exige habilidades específicas que precisam ser desenvolvidas com prática e orientação. Ela defende que, na sala de aula, não basta apenas disponibilizar tempo para a leitura; é necessário exercitar competências como foco e autocontrole durante a prática leitora, aspectos fundamentais para a fluência na leitura literária. A autora sugere o uso de atividades de leitura dirigida e compartilhada como estratégias para promover essas habilidades. Essas atividades permitem que os alunos vivenciem concretamente o processo de interpretação literária, prevendo desdobramentos narrativos, analisando elementos que sustentam ou refutam hipóteses sobre o enredo, e reconhecendo como o autor segue ou subverte convenções de gênero. Essas práticas ajudam os estudantes a internalizar habilidades de análise crítica e narrativa, indispensáveis para a leitura literária.

A autora ainda compara o aprendizado da leitura literária ao de um instrumento musical: assim como não se pode esperar que alguém aprenda a tocar sem prática

constante, também não se deve esperar que os alunos desenvolvam competências leitoras sem tempo e orientação adequados. Em sua obra, ela descreve um exemplo de aluno que, ao participar de uma aula dedicada exclusivamente à leitura, percebeu pela primeira vez o tempo necessário para concluir um livro e expressou surpresa por nunca ter completado uma obra anteriormente.

A relação desses dados com o objetivo da pesquisa e o instrumento utilizado se alinha à proposta de conhecer o diagnóstico dos interesses de leitura. Compreender o comportamento leitor no que tange à finalização de leituras, permite identificar possíveis barreiras e desafios na formação do leitor, além de auxiliar na formulação de estratégias de incentivo que estejam mais alinhadas ao perfil dos estudantes.

**Figura 19** – O acesso às leituras em turmas de 9º ano



Fonte: Elaborada pela Autora (2024)

**Figura 20** – O acesso às leituras em turmas de 6º ano



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Os dados apresentados na Figura 19 indicam que a maioria dos entrevistados acessa suas leituras por meio de compra, troca ou ganho de livros. Dos 72 estudantes, 39 (cerca de 54%) indicaram essa opção. Na Figura 20, que analisa os dados de outro grupo, 30 de 52 entrevistados (aproximadamente 58%) mencionaram a mesma forma de acesso. Embora haja uma leve variação percentual entre os dois grupos, a tendência geral se mantém: a aquisição, troca ou recebimento de livros continua sendo a principal maneira de acesso à leitura.

A leitura realizada na escola possui maior destaque na Figura 20, onde 17 entrevistados (33%) relataram esse meio de acesso, em comparação a 11 (15%) na Figura 19. Esse aumento pode apontar para uma maior dependência da escola como espaço de leitura no grupo analisado na Figura 20, possivelmente em razão de diferenças relacionadas à faixa etária, ao nível socioeconômico ou ao acesso limitado a bibliotecas fora do ambiente escolar. Esse dado reforça a necessidade de refletir sobre o papel das instituições educacionais e públicas na promoção do acesso à leitura, destacando seu potencial democratizador.

No que diz respeito ao acesso por meio de *downloads* gratuitos da internet, os dados revelam certa estabilidade. Na Figura 19, 15 alunos (21%) mencionaram esse meio, enquanto na Figura 20 o número foi de 12 (23%). Apesar da pequena redução em números absolutos, a diferença percentual sugere que esse método de acesso continua sendo relevante, especialmente em contextos em que a conectividade digital está mais disponível.

O acesso por bibliotecas públicas apresentou uma variação considerável entre os dois grupos. Na Figura 19, apenas 8% dos entrevistados relataram utilizar bibliotecas públicas, enquanto na Figura 20 esse percentual aumentou para 17%. Essa diferença destaca a maior dependência do segundo grupo em relação aos serviços de bibliotecas públicas, evidenciando sua importância como agentes de disseminação da leitura. Esses espaços funcionam como complementos às escolas, oferecendo acesso a materiais diversos e incentivando a prática leitora e a formação cidadã.

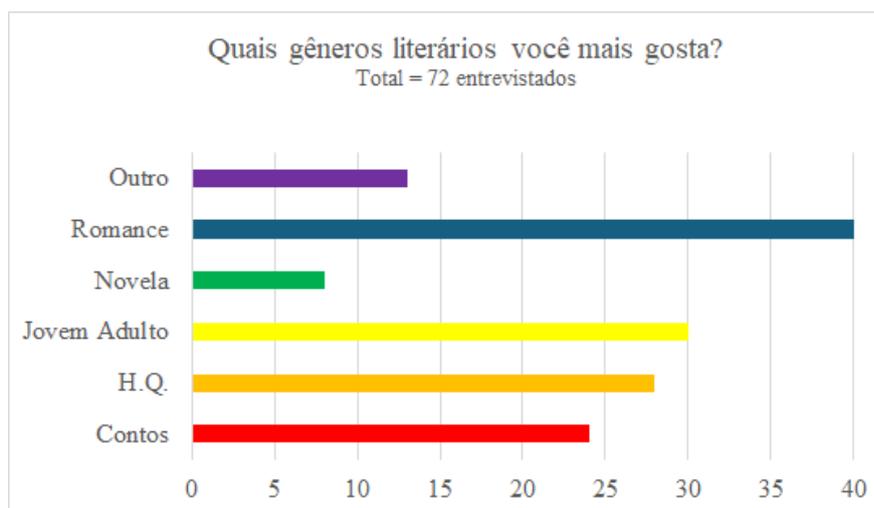
Um aspecto preocupante identificado nos dados é o percentual de entrevistados que declararam não ter acesso a livros. Na Figura 19, 8 estudantes (11%) relataram essa dificuldade, enquanto na Figura 20 o número foi de 6 (12%). Embora a diferença entre os grupos seja pequena, os resultados levantam questões

sobre o contexto em que esses alunos estão inseridos. Especificamente, a biblioteca escolar do ambiente analisado permanece com acesso restrito, funcionando apenas mediante agendamento pelos docentes, o que limita o uso espontâneo pelos estudantes. Essa restrição pode impactar a percepção dos alunos sobre a disponibilidade de livros, levando-os a depender exclusivamente da biblioteca pública escolar ou de outros meios informais. Além disso, essa situação pode apontar para barreiras adicionais, como limitações socioeconômicas ou dificuldades de deslocamento até outras bibliotecas.

A leitura, entendida como uma prática social e formativa, ultrapassa a simples aquisição de materiais e insere-se em um processo mais amplo de desenvolvimento crítico e cidadania. Os gráficos evidenciam que o acesso à leitura ainda é marcado por desigualdades estruturais e fortemente condicionado por fatores socioeconômicos.

A popularidade da opção por baixar livros gratuitos da internet reflete a adaptabilidade dos leitores ao ambiente digital. No entanto, embora esse recurso amplie o acesso à leitura, ele não deve ser visto como a única alternativa, especialmente em contextos educacionais em que os alunos estão em processo de formação. Durante o período em que a biblioteca escolar analisada permaneceu fechada, os estudantes recorreram significativamente ao meio digital para acessar livros. Essa transição, ainda que necessária, revelou as limitações do ambiente virtual: enquanto ele oferece acessibilidade prática, não substitui a dimensão única proporcionada pela biblioteca física — um espaço de aprendizado, socialização e interação em torno dos livros.

Essa questão é central para a análise do instrumento diagnóstico, pois destaca cenários em que o acesso à leitura ainda depende de estratégias informais ou de recursos limitados, evidenciando lacunas no processo de democratização. Dessa forma, os dados ressaltam que o acesso aos livros, por si só, não é suficiente.

**Figura 21** – Preferência em relação aos gêneros literários em turmas de 9º anos

Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

A análise dos dados apresentados nos gráficos revela que os alunos do 9º ano, com um total de 72 entrevistados, demonstram maior preferência pelo gênero romance, com 35 votos, seguido por contos, com 20 votos, e HQs (Histórias em Quadrinhos), com 18 votos. Antes de avançar na análise dos dados, é importante retomar os conceitos que orientaram a construção do instrumento diagnóstico.

Gancho (2002) aborda os gêneros literários a partir de uma perspectiva clássica, dividindo-os em épico, lírico e dramático. Quando aplicados à prosa, o termo épico é frequentemente substituído por gênero narrativo, abrangendo romances, contos e novelas. Segundo a autora, os gêneros literários são caracterizados tanto por sua estrutura textual quanto pela forma como são recebidos pelo público leitor. Essa definição fundamenta a importância de investigar as preferências literárias dos alunos, pois os gêneros selecionados refletem suas relações com o texto e suas competências leitoras em desenvolvimento.

Com base nessas premissas, a preferência dos alunos do 9º ano pelo romance pode ser analisada sob a ótica das teorias de Teresa Colomer (2017), que explora o papel dos gêneros literários na formação das competências leitoras e no desenvolvimento de expectativas narrativas. Colomer (2017) argumenta que o avanço da compreensão literária ocorre por meio de um itinerário de leitura, no qual os leitores gradualmente aprendem a lidar com narrativas mais densas e complexas. O romance, com sua maior extensão e profundidade na caracterização de personagens e no desenvolvimento de enredos, oferece aos adolescentes um espaço para explorar

conflitos internos e relacionamentos. Esses elementos, segundo a autora, contribuem para o fortalecimento da consciência narrativa, que se consolida à medida que os leitores progredem de estruturas simples para narrativas mais elaboradas.

Conforme Colomer (2017), o progresso na leitura literária ocorre em etapas. Inicialmente, os leitores mais jovens percebem as histórias como episódios isolados. Com o tempo e a prática, passam a estabelecer nexos causais entre os eventos, compreendendo esquemas narrativos mais complexos. No caso dos alunos do 9º ano, a preferência pelo romance reflete essa evolução. Narrativas densas e longas permitem maior identificação com os personagens e imersão em conflitos emocionais e psicológicos, aspectos fundamentais na adolescência, uma fase marcada pela busca por identidade e autoconhecimento.

Outro aspecto relevante na análise do interesse por romances é destacado por Keith Oatley (2011). O autor propõe que a literatura, especialmente o romance, atua como um simulador emocional, permitindo ao leitor vivenciar emoções complexas em um ambiente seguro. A leitura de romances oferece aos jovens uma oportunidade de praticar a empatia e lidar com questões emocionais universais, como tristeza, amor e conflito. Essa prática contribui para que os leitores adquiram maior maturidade emocional e desenvolvam ferramentas para enfrentar situações reais.

A significativa preferência pelos contos, identificada no mesmo grupo, indica que os alunos continuam a explorar diferentes gêneros narrativos. Como aponta Colomer (2007), o conto, com sua estrutura curta e objetiva, oferece uma experiência literária rica e acessível. Apesar de sua brevidade, ele permite uma exploração simbólica profunda, desenvolvendo a capacidade do leitor de construir sentidos e interpretar temas complexos. Essa preferência pode sugerir que, além do desejo por narrativas extensas, os alunos também buscam leituras que proporcionem experiências rápidas, mas igualmente significativas.

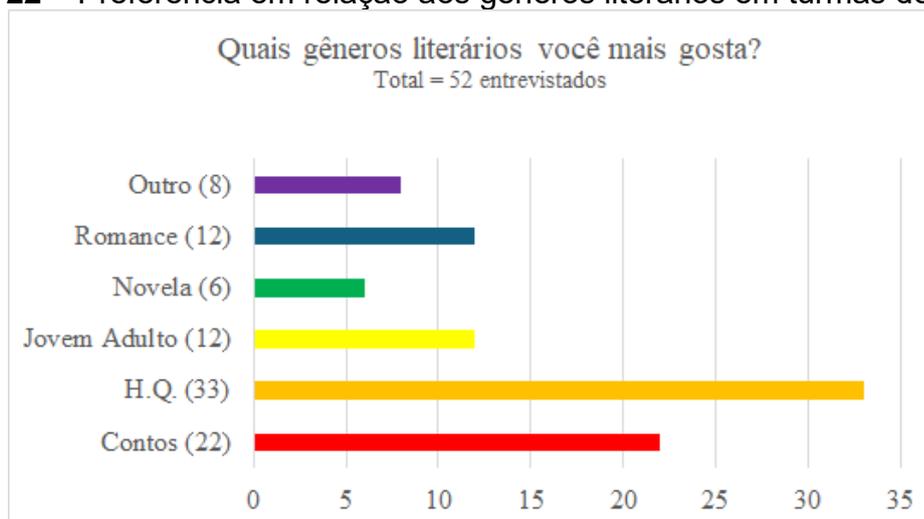
Já o interesse pelas HQs, mencionado por 18 alunos, sugere a valorização de formatos que combinam texto e imagem, especialmente em um grupo que se encontra no estágio avançado do Ensino Fundamental. Segundo Colomer (2007), as histórias em quadrinhos possuem características que as tornam mais acessíveis a leitores em transição para narrativas literárias mais complexas. O uso de elementos visuais facilita a compreensão de temas e estrutura narrativa, ao mesmo tempo em que mantém o interesse dos jovens por meio de uma abordagem estética mais direta.

A preferência pelo romance reflete um estágio de maior maturidade narrativa, indicando que esses alunos estão prontos para lidar com narrativas mais exigentes em termos de interpretação e análise crítica. Por outro lado, o interesse por contos e HQs demonstra que a diversidade de formatos continua sendo relevante para manter o engajamento e explorar diferentes habilidades narrativas.

Colomer (2007) enfatiza que o ensino da literatura deve promover atividades que guiem os alunos na interpretação de textos literários, ajudando-os a reconhecer elementos como tempo, personagens e enredo. Ao compreender essas estruturas, os alunos são incentivados a desenvolver uma leitura mais crítica e reflexiva, o que amplia suas competências literárias e os prepara para apreciar textos mais densos e desafiadores.

Além disso, o interesse por diferentes gêneros aponta para a importância de oferecer um acervo variado nas escolas, contemplando tanto os romances, que favorecem a imersão e o desenvolvimento emocional, quanto contos e HQs, que atendem a outras demandas narrativas e estéticas. A diversidade de gêneros literários possibilita que os alunos construam um itinerário de leitura que respeite suas preferências e níveis de desenvolvimento, enquanto amplia gradativamente seu repertório literário.

Os dados analisados reforçam a relevância de compreender as preferências literárias dos alunos para orientar práticas pedagógicas eficazes. A leitura de romances, contos e HQs cumpre funções complementares no desenvolvimento literário, emocional e cognitivo dos estudantes, contribuindo para uma formação leitora mais ampla e diversificada.

**Figura 22** – Preferência em relação aos gêneros literários em turmas de 6º anos

Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

A análise dos dados da turma do 6º ano, composta por 52 entrevistados, revela uma predominância clara do gênero Histórias em Quadrinhos (HQs), com 33 votos, seguido pelos Contos, que receberam 22 votos. Em posições menos expressivas, aparecem o Romance e o gênero Jovem Adulto, ambos com 12 votos, enquanto as Novelas tiveram a menor adesão, registrando apenas 6 votos. Essa distribuição sugere que os alunos do 6º ano estão em um estágio inicial de desenvolvimento leitor, em consonância com os estudos de Teresa Colomer sobre a consciência narrativa.

A preferência pelas HQs, gênero mais votado entre os alunos do 6º ano, está alinhada ao que Colomer (2007) denomina gêneros de entrada. Segundo a autora, leitores em formação tendem a se conectar mais facilmente com textos que combinam palavra e imagem, criando uma experiência de leitura visualmente atrativa e cognitivamente menos desafiadora. As HQs facilitam a compreensão do enredo por meio de elementos visuais e permitem que os leitores se envolvam com a narrativa de maneira mais imediata.

Esse gênero é particularmente útil para captar o interesse de leitores mais jovens, ajudando-os a desenvolver habilidades básicas de compreensão narrativa. Além disso, as HQs servem como ponto de partida para que os alunos, gradualmente, se aventurem em narrativas mais complexas. Essa abordagem de Colomer reforça que os gêneros de entrada, como as HQs, desempenham um papel fundamental na construção do repertório literário inicial dos estudantes.

O segundo gênero mais popular, os Contos, com 22 votos, refletem o interesse dos alunos por narrativas curtas e envolventes. Esse gênero, assim como as HQs,

oferece resoluções rápidas e uma abordagem direta, características que atendem às preferências de leitores em formação. Os Contos permitem uma imersão breve e efetiva no universo literário, favorecendo o engajamento dos estudantes por meio de tramas que se resolvem de maneira ágil.

Colomer (2007) destaca que gêneros curtos, como os Contos, são ideais para leitores iniciantes, pois oferecem diversidade de temas e estilos em um formato acessível. Essa característica permite que os alunos experimentem diferentes formas narrativas sem o compromisso de leituras extensas. Assim, o conto funciona como uma introdução prática à literatura, ao mesmo tempo em que oferece experiências literárias ricas e significativas.

A preferência por HQs e Contos também pode ser interpretada à luz das teorias de Keith Oatley (2011), que associa a leitura ao desenvolvimento emocional e empático. Oatley argumenta que, mesmo em formatos curtos ou visualmente apoiados, a literatura tem o poder de envolver emocionalmente os leitores, ajudando-os a explorar sentimentos e conflitos de maneira segura.

No caso das HQs, os elementos visuais desempenham um papel importante ao facilitar a identificação com os personagens e suas histórias. Isso permite aos leitores jovens vivenciarem emoções e dilemas apresentados de forma acessível, mas ainda significativa. Da mesma forma, os Contos oferecem narrativas condensadas que promovem envolvimento emocional, permitindo que os leitores experimentem intensamente as emoções em um curto espaço narrativo.

Quando comparados aos alunos do 9º ano, que demonstram maior preferência pelo Romance, os dados sugerem diferentes estágios no desenvolvimento do gosto literário e da maturidade leitora. Para os alunos do 9º ano, o Romance permite uma simulação emocional mais sofisticada, possibilitando o envolvimento com conflitos complexos e relações interpessoais densas. Oatley (2011) aponta que os romances ajudam os leitores a praticar emoções como empatia e resolução de conflitos, elementos essenciais para o desenvolvimento emocional e social na adolescência.

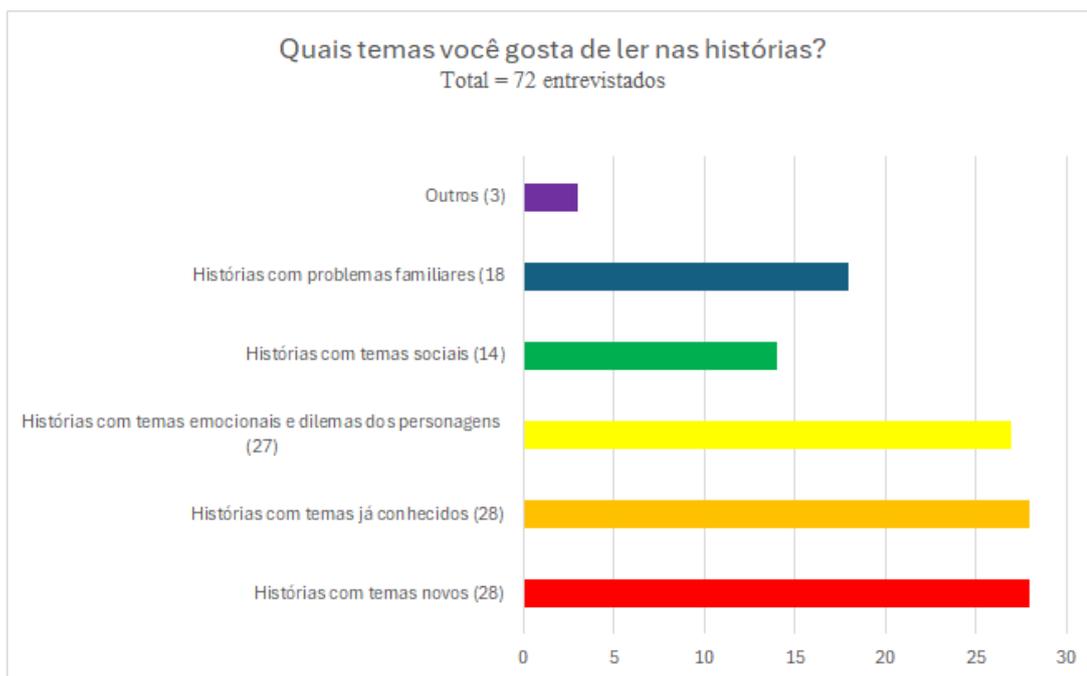
Já entre os alunos do 6º ano, a predominância das HQs e dos Contos reflete um estágio em que narrativas mais curtas e visualmente apoiadas atendem melhor às suas capacidades cognitivas e emocionais. Enquanto o Romance exige maior abstração e concentração, os gêneros mais escolhidos pelos alunos mais jovens oferecem experiências literárias imediatas e acessíveis, criando um terreno fértil para a formação inicial de leitores.

Os contos, mencionados tanto pelos alunos do 6º ano (22 votos) quanto pelos do 9º ano (20 votos), destacam-se como um gênero transversal que atende a diferentes estágios de desenvolvimento leitor. Para os alunos mais jovens, os Contos oferecem uma introdução literária rápida e gratificante, funcionando como uma extensão das HQs ao apresentar histórias concisas e envolventes, mas sem o suporte visual.

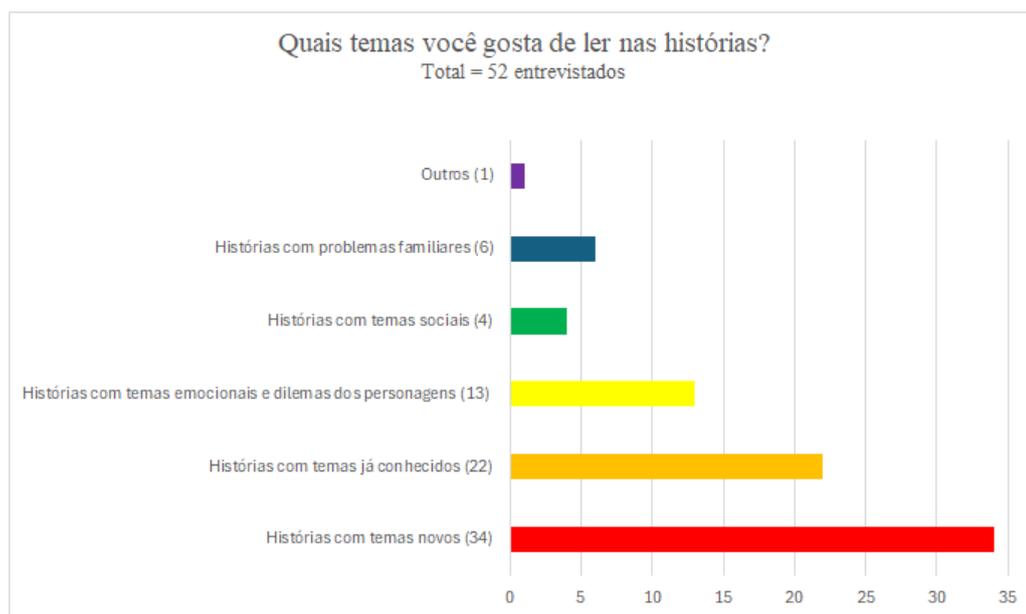
Já para os alunos mais velhos, os contos proporcionam uma experiência intensa e concentrada, permitindo a exploração de temas mais complexos em um formato compacto. Colomer (2007) explica que, para leitores mais maduros, os contos representam uma oportunidade de experimentar diferentes estruturas narrativas, ampliando o repertório literário e refinando as habilidades interpretativas. Assim, esse gênero atua como uma ponte literária, conectando leitores em diferentes estágios de maturidade cognitiva e emocional e promovendo uma progressão gradual no desenvolvimento literário.

Os dados indicam que a formação do gosto literário é um processo dinâmico e contínuo, mediado por fatores emocionais, educacionais e cognitivos. A predominância das HQs no 6º ano e dos Romances no 9º ano reflete as necessidades e preferências específicas de cada faixa etária, enquanto os Contos, presentes em ambas as turmas, evidenciam sua versatilidade como gênero literário.

O instrumento diagnóstico, conforme estruturado, possibilita a identificação do perfil leitor dos estudantes sem o intuito de instrumentalizar a leitura literária, mas de compreender suas preferências, suas experiências prévias e seu contato com elementos narrativos fundamentais. Embora o questionário permita inferir tendências relacionadas ao gosto e aos hábitos de leitura, ele não mede a capacidade de reconhecimento e interpretação das estruturas narrativas pelos alunos, uma vez que esse processo envolve múltiplas habilidades cognitivas que demandariam instrumentos específicos de avaliação textual. No entanto, ao mapear os interesses dos estudantes e suas relações com temas e gêneros literários, o instrumento pode oferecer subsídios para o professor elaborar percursos pedagógicos mais assertivos que contribuam para o desenvolvimento dessas competências.

**Figura 23** – Preferências temáticas literárias em turmas de 9º ano

Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 24** – Preferências temáticas literárias em turmas de 6º ano

Fonte: Elaborada pela Autora (2024)

No grupo dos 9º anos, os dados indicam um equilíbrio interessante entre a preferência por temas já conhecidos e temas novos, ambos com 28 votos. Isso aponta para uma dinâmica em que os leitores buscam tanto o conforto da familiaridade quanto a novidade e o desafio do desconhecido. Teresa Colomer (2007), explica que a

familiaridade com certos temas literários proporciona segurança ao leitor, permitindo que ele reconstrua significados baseados em suas experiências e conhecimentos prévios. Esse fenômeno se reflete na escolha por temas já conhecidos, pois, segundo Vera Teixeira de Aguiar (2001), o leitor, especialmente em estágios mais avançados, tende a buscar textos que possam dialogar com suas leituras anteriores, conectando-se a suas expectativas literárias e experiências acumuladas.

Por outro lado, a alta preferência por temas novos indica um desejo de explorar histórias, o que é parte natural do desenvolvimento do gosto literário à medida que o leitor amadurece. Colomer (2017) discute a importância de expor os leitores a novas temáticas, pois isso amplia seu repertório e incentiva a construção de novas perspectivas sobre o mundo ao seu redor. A busca por temas novos reflete esse desejo de vivenciar experiências inéditas e de expandir os horizontes. A presença de temas emocionais e dilemas dos personagens, com 27 votos, também reforça a ideia de que os leitores desta turma estão começando a se engajar com histórias que oferecem uma exploração mais profunda dos conflitos humanos. Como sugere Aguiar (2001), esse tipo de narrativa oferece ao leitor a oportunidade de refletir sobre dilemas morais e éticos, ampliando seu repertório crítico e a compreensão do mundo ao seu redor.

No grupo dos 6º anos, a preferência marcante por temas novos é ainda mais evidente, com 34 votos, demonstrando que esses leitores estão abertos a desafios cognitivos e narrativos que escapam à experiência cotidiana, dado que pode ser benéfico para a ampliação do repertório literário.

Ainda assim, o interesse por temas já conhecidos, com 22 votos, indica que a familiaridade também desempenha um papel importante, oferecendo aos leitores mais jovens um porto seguro para explorar novos textos. Colomer argumenta que esse equilíbrio entre o novo e o conhecido é necessário para que o leitor consolide suas habilidades interpretativas, à medida que se move entre o familiar e o inédito. Essa combinação ajuda a fortalecer a autoconfiança do leitor e promove o desenvolvimento de estratégias de leitura mais avançadas.

Já a preferência por temas emocionais e dilemas dos personagens, com 13 votos, sugere que os leitores mais jovens ainda estão em processo de se engajar com questões humanas mais complexas, mas que essa exploração está começando a fazer parte de sua experiência leitora. Aguiar (2001) pontua que histórias que envolvem dilemas éticos e emocionais ajudam a desenvolver o pensamento e a

sensibilidade do leitor para questões sociais e morais. Entretanto, essa fase inicial de exploração é mais evidente na turma do 9º ano, onde a maturidade leitora parece, com base nos dados analisados até aqui, ser maior.

Ao comparar as duas turmas, nota-se que a busca por temas novos domina em ambas, com maior ênfase entre os alunos do 6º ano. Isso indica que os leitores mais jovens estão em um estágio de experimentação e descoberta, em que o desejo de se aventurar por novas narrativas é mais forte do que a busca por familiaridade. Aguiar (2001) argumenta que, nesse estágio, é fundamental que os textos oferecidos, ao mesmo tempo, ampliem o repertório literário e dialoguem com as experiências anteriores dos alunos. No entanto, entre os alunos dos 9º anos, o equilíbrio entre temas novos e temas já conhecidos revela um estágio mais avançado, onde os alunos parecem já ter desenvolvido uma base literária e, por isso, buscam tanto o conforto do familiar quanto o desafio da novidade.

Outro ponto a ser considerado é a maior apreciação por temas emocionais e dilemas dos personagens entre os 9º anos, o que sugere que estudantes mais maduros podem estar mais abertos para lidar com narrativas que exigem maior envolvimento emocional e reflexão. Isso está em sintonia com a ideia de Aguiar (2001), que vê na leitura dessas histórias uma oportunidade para que o leitor desenvolva não apenas a empatia, mas também sua capacidade de refletir diante de questões humanas mais complexas.

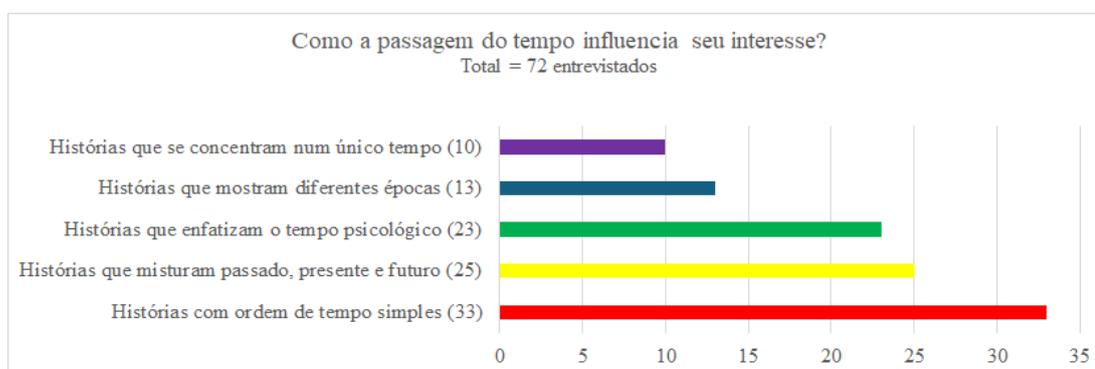
O instrumento diagnóstico ao incluir a escolha entre temas familiares e novos, além do interesse por temas emocionais e dilemas dos personagens promove um equilíbrio de categorias que permite captar nuances nas preferências dos alunos, conforme demonstrado pelos dados.

Essa distribuição entre temas novos e conhecidos reflete a construção do gosto literário ao longo do tempo, indicando que o instrumento foi eficaz em capturar não apenas preferências literárias pontuais, mas também o processo de maturidade leitora conforme apontado por Colomer (2007).

A presença de temas que exploram questões emocionais e dilemas dos personagens sugere uma tendência dos alunos a se interessarem por narrativas centradas em conflitos, um aspecto frequentemente associado ao amadurecimento do leitor. No entanto, é importante destacar que o instrumento não diagnostica essa inclinação, apenas sugere padrões de interesse com base nas respostas fornecidas. Para um redesenho futuro, convém incorporar escalas de intensidade ou profundidade

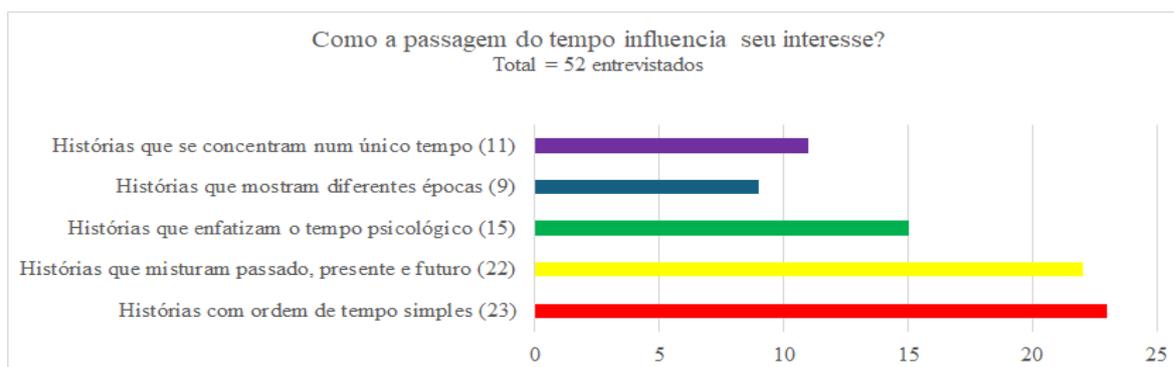
nas respostas. Por exemplo, ao invés de uma escolha binária entre temas novos e familiares, incluir uma escala de 1 a 5 para que os alunos indiquem o quanto se sentem atraídos por cada tipo de tema.

**Figura 25** – A influência da passagem do tempo narrativo no interesse das turmas de 9º ano



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 26** – A influência da passagem do tempo narrativo no interesse das turmas de 6º ano



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Nos 9º anos, a preferência por histórias com ordem de tempo simples se destaca com 33 votos, sugerindo que a maioria dos leitores prefere narrativas que seguem uma estrutura linear. Teresa Colomer (2007) explica que a linearidade temporal facilita a compreensão e permite que o leitor siga o enredo sem grandes desafios cognitivos, o que é fundamental para o desenvolvimento da fluência leitora. Essa preferência por uma ordem temporal linear pode refletir a necessidade de estabelecer uma base para a compreensão narrativa antes que o leitor se sinta confortável para lidar com estruturas mais complexas. Por outro lado, há um número

significativo de alunos que demonstram interesse por narrativas que misturam passado, presente e futuro (25 votos) e aquelas que enfatizam o tempo psicológico (23 votos). Esses dados sugerem que uma parcela da turma já está pronta para lidar com uma maior complexidade temporal, o que pode indicar uma transição para estágios mais avançados de leitura.

Nos 6º anos as preferências são semelhantes, a ordem de tempo simples lidera com 23 votos, enquanto as histórias que misturam passado, presente e futuro vêm logo em seguida com 22 votos, demonstrando uma diferença mínima entre as duas preferências. O interesse pela mistura temporal entre os alunos de 6º anos pode refletir uma abertura à experimentação narrativa. No entanto, é possível que essa escolha seja impulsionada por uma curiosidade em relação a estruturas narrativas incomuns, mas sem uma compreensão clara do que isso seja - considerando as dúvidas que surgiram entre os alunos durante a aplicação do instrumento em relação aos termos técnicos utilizados.

Acerca do interesse por narrativas que apresentam tempo psicológico, entre os alunos do 9º ano, essa categoria obteve 23 votos. Coelho (2000) descreve o tempo psicológico como uma dimensão subjetiva, onde o fluxo de percepções e emoções dos personagens molda a experiência temporal. Essa preferência menor pelo tempo psicológico no 6º ano, com 15 votos pressupõe que os leitores mais novos ainda não possuem uma maturidade leitora que lhes permita imergir completamente em camadas temporais subjetivas, que demandam introspecção e uma capacidade maior de abstração.

Em ambas as turmas, o interesse maior por histórias com ordem de tempo simples (33 e 23 votos, respectivamente) evidencia que a linearidade ainda é um aspecto preferido, possivelmente pela clareza interpretativa que esse tipo de estrutura oferece. Coelho (2000), afirma que o tempo nas narrativas infantis, não é apenas um elemento estrutural, mas também um recurso que impacta diretamente o envolvimento do leitor com a história e com os personagens. Ela aponta que a manipulação do tempo nas narrativas permite ao autor criar efeitos específicos que influenciam a recepção da história, como o suspense, a curiosidade e a introspecção.

Para Coelho (2000), o tempo nas narrativas pode ser classificado em diferentes modalidades, como o tempo linear (sequência cronológica de eventos), o tempo psicológico (subjetivo, vinculado às percepções e emoções dos personagens) e o tempo fragmentado (com saltos entre passado, presente e futuro), cada um

contribuindo para a construção de diferentes tipos de experiências literárias. Essa flexibilidade temporal ajuda a definir o ritmo da narrativa e o envolvimento do leitor, especialmente na literatura infantil:

Qual a sequência temporal a que obedece ao encadeamento dos fatos na estrutura narrativa? A sequência linear, cronológica, que segue o fluxo natural dos acontecimentos? Ou a sequência fragmentada? [...] Esse encadeamento temporal marca uma complexidade na trama dramática que só a narrativa oferece como experiências de aprender e de apreciar (Coelho, 2000. p. 80).

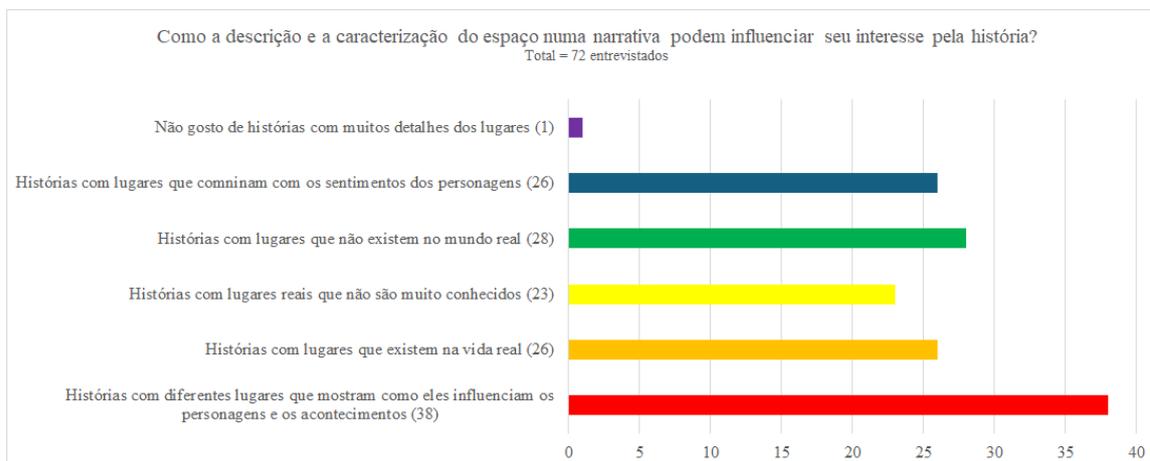
O tempo como um elemento estrutural e de imersão nas narrativas, ressalta que a escolha da sequência temporal — seja linear ou fragmentada — influencia a forma como o leitor se conecta e interpreta a história. Coelho (2000) sublinha que o tempo é também um recurso de aprendizagem, especialmente para o público infantil, que pode experimentar, por meio da literatura, diferentes formas de compreender o mundo ao seu redor.

Sobre a fragmentação temporal, Coelho (2000) argumenta que o texto, ao deslocar o leitor entre diferentes épocas ou camadas psicológicas, expande a experiência de leitura ao envolvê-lo de maneira ativa na reconstrução do enredo.

Os dados aqui interpretados reforçam as afirmações de Coelho (2000) de que, conforme os leitores amadurecem, há uma tendência crescente em valorizar a diversidade temporal como um recurso literário enriquecedor à experiência de leitura. A progressão do 6º para o 9º ano mostra que os alunos começam com uma preferência por linearidade e, com o tempo, passam a apreciar a complexidade e a profundidade proporcionadas pela fragmentação temporal e pela exploração do tempo psicológico.

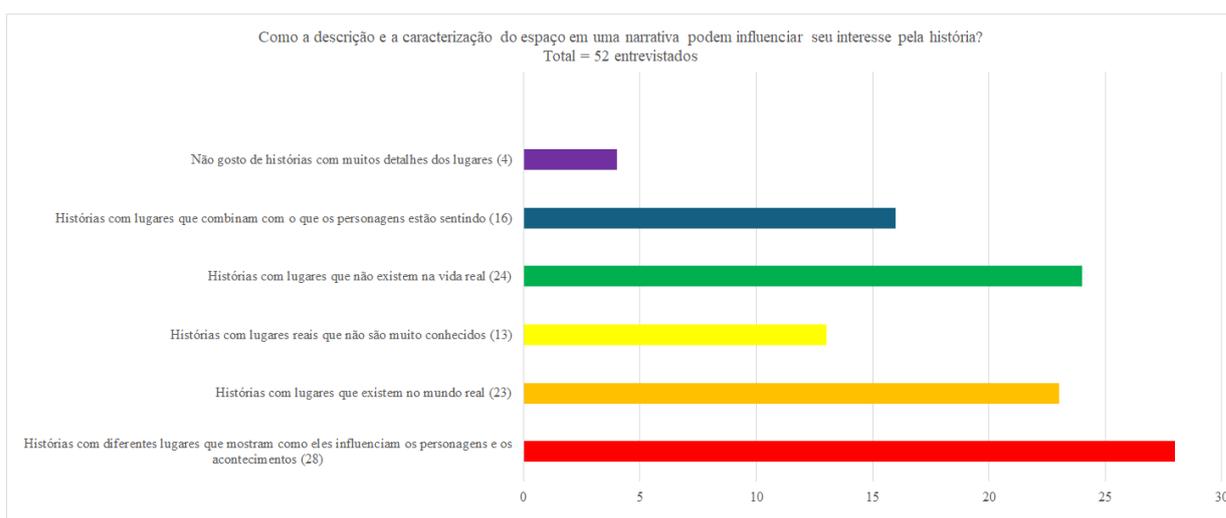
A presença de categorias distintas como tempo simples, psicológico e misto contribui para uma consistência interna do instrumento diagnóstico, pois todas as categorias estão relacionadas ao conceito de tempo narrativo, o que torna o instrumento mais confiável ao capturar variações de preferência. Durante a aplicação do instrumento, alguns alunos do 6º ano demonstraram dúvidas sobre os termos técnicos inseridos na questão. Portanto, para um redesenho futuro, se faz necessário incluir uma breve explicação sobre cada categoria de tempo, garantindo que as respostas reflitam as preferências reais dos alunos e não sejam influenciadas por dificuldades de entendimento.

**Figura 27** – Preferências dos alunos do 9º ano quanto à influência da descrição e caracterização do espaço em narrativas literárias



Fonte: Elaborada pela Autora (2024)

**Figura 28** – Preferências dos alunos do 6º ano quanto à influência da descrição e caracterização do espaço em narrativas literárias



Fonte: Elaborada pela Autora (2024)

Comparando as turmas, os dados demonstram que, em ambos os anos, a preferência dominante é por "Histórias com diferentes lugares que mostram como eles influenciam os personagens e os acontecimentos" (38 votos no 9º ano e 28 votos no 6º ano). Esse dado indica que, independentemente da idade, os alunos valorizam o espaço como um elemento dinâmico que interage com os personagens e o enredo, o que enriquece a experiência de leitura ao conectar o cenário com a trama.

Em relação ao interesse por "Histórias com lugares que não existem no mundo real", os 9º anos (28 votos) mostram um interesse pouco maior em comparação com o 6º ano (24 votos). Esse dado sugere que os alunos mais velhos têm uma inclinação um pouco maior para a fantasia e a ficção. Ambas as turmas também demonstraram interesse por "Histórias com lugares que existem na realidade" (26 votos no 9º ano e 23 votos no 6º ano), indicando que cenários realistas também são apreciados.

No entanto, os alunos do 9º ano mostraram um interesse ligeiramente maior por "Histórias com lugares que combinam com os sentimentos dos personagens" (26 votos) do que os alunos do 6º ano (16 votos), o que sugere que os estudantes mais maduros podem estar mais receptivos a elementos narrativos que combinam emoções dos personagens com o ambiente.

Por sua vez, a categoria "Histórias com lugares reais que não são muito conhecidos" obteve uma resposta mais modesta em ambas as turmas (23 votos no 9º ano e 13 votos no 6º ano). Esse dado pode indicar que, embora haja interesse por cenários realistas, esses precisam ter algum grau de familiaridade para serem atraentes.

Por fim, o número de alunos que indicaram não gostar de histórias com descrições detalhadas do espaço foi baixo em ambas as turmas, porém, mais comum no 6º ano (4 votos) do que no 9º ano (1 voto). Isso pode sugerir que os leitores mais jovens ainda estão desenvolvendo a paciência e a atenção aos detalhes descritivos nas narrativas.

Coelho (2000) explora o papel do espaço como um dos elementos fundamentais da narrativa, isso porque, a importância do espaço na fabulação é, em suas palavras:

[...] idêntica àquela que o mundo real adquire em nossa vida cotidiana. Meio familiar, social e econômico; tipo de habitação; clima; nação; objetos que nos rodeiam na intimidade; a moda de nossos trajes; o local de trabalho; etc., são elementos do espaço que nos servem de apoio para vivermos; condicionam nosso ser social e atuam decisivamente em nosso ser interior. Da mesma forma na ficção narrativa decorre sempre em um determinado local ou espaço que lhe dá significação e verossimilhança (Coelho, 2000. p. 77).

Nesse sentido, o espaço não é algo meramente decorativo, mas desempenha um papel ativo sobretudo na estruturação do enredo. Permite que o leitor não apenas visualize a história, mas também compreenda as dinâmicas emocionais e sociais dos

personagens, percebendo o espaço como uma força que condiciona suas ações e intenções dentro da narrativa.

A predominância de narrativas que exploram o espaço como elemento dinâmico reflete a função pragmática do espaço, que, segundo Coelho (2000), não apenas dá verossimilhança à narrativa, mas também atua como um agente que condiciona os eventos e as decisões dos personagens. Para leitores mais maduros, como os do 9º ano, a apreciação pela interação entre espaço e emoções dos personagens indica um avanço na capacidade de interpretar o simbolismo narrativo, enquanto os alunos do 6º ano ainda preferem espaços concretos e visivelmente conectados à ação.

A preferência dominante por "Histórias com diferentes lugares que mostram como eles influenciam os personagens e os acontecimentos" (38 votos no 9º ano e 28 votos no 6º ano) evidencia que os alunos percebem o espaço com uma função pragmática, isto é, como um elemento dinâmico que molda e condiciona o enredo e as ações dos personagens. Coelho (2000) descreve essa função como uma característica em que o espaço não é apenas um pano de fundo, mas um agente que participa ativamente no desenrolar dos eventos.

O interesse por "Histórias com lugares que combinam com os sentimentos dos personagens" é mais expressivo no 9º ano (26 votos) em comparação com o 6º ano (16 votos), o que indica que os alunos mais velhos têm uma receptividade maior ao espaço como um reflexo das emoções dos personagens, característica que se alinha à função simbólica do espaço. Coelho (2000) argumenta que o espaço na sua função simbólica, carrega uma carga emocional e psicológica, simbolizando os estados internos dos personagens e ampliando a profundidade emocional da narrativa. A maior inclinação dos alunos do 9º ano para essa categoria pode refletir uma maturidade leitora que permite uma compreensão mais completa da relação entre ambiente e emoção, indicando que eles estão mais suscetíveis a interpretar o espaço como uma extensão simbólica das experiências dos personagens.

A baixa preferência por "Histórias com descrições detalhadas do espaço" (4 votos no 6º ano e 1 voto no 9º ano) sugere que os alunos, especialmente os mais novos, ainda estão desenvolvendo paciência e interesse por descrições estéticas do ambiente. Coelho (2000) descreve essa função estética do espaço como a criação de uma atmosfera visual que enriquece a ambientação da história, mas que não necessariamente impacta a ação ou as emoções dos personagens. O menor interesse

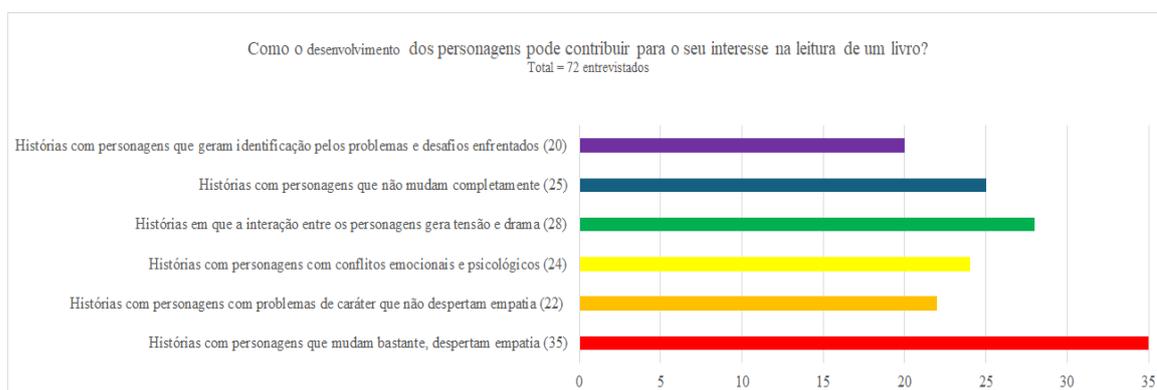
dos alunos por descrições detalhadas indica que a função estética do espaço, que serve mais à cenografia e à criação de uma imagem visual rica, é menos valorizada nesse estágio, talvez por ser vista como um elemento secundário que não contribui diretamente para o avanço da trama ou para o desenvolvimento emocional.

A preferência por "Histórias com lugares que não existem no mundo real" é maior entre os alunos do 9º ano (28 votos contra 24 no 6º ano), sugerindo que os leitores mais maduros estão mais inclinados a explorar ambientes fictícios e a experimentar a função simbólica do espaço em contextos imaginativos. Esse dado também sugere que os alunos do 9º ano estão mais preparados para lidar com complexidades narrativas que vão além da realidade tangível, possibilitando a vivência de universos fictícios complexos e desafiadores. Em contraste, o interesse por "Histórias com lugares que existem na vida real" (26 votos no 9º ano e 23 votos no 6º ano) reflete o apelo contínuo por cenários realistas, onde o espaço serve à função pragmática e permite uma conexão mais direta com as experiências de vida dos alunos.

A menor popularidade de "Histórias com lugares reais que não são muito conhecidos" em ambas as turmas (23 votos no 9º ano e 13 votos no 6º ano) aponta para a preferência dos alunos por espaços com algum grau de familiaridade. Isso indica que, embora haja interesse por cenários realistas, os ambientes precisam ser minimamente reconhecíveis para que o leitor se sinta conectado. Esse dado ressalta que a função pragmática do espaço, quando associada a um contexto familiar, facilita a compreensão e o envolvimento dos alunos, sugerindo que, para leitores jovens, a familiaridade do espaço ainda é um fator relevante para a experiência narrativa.

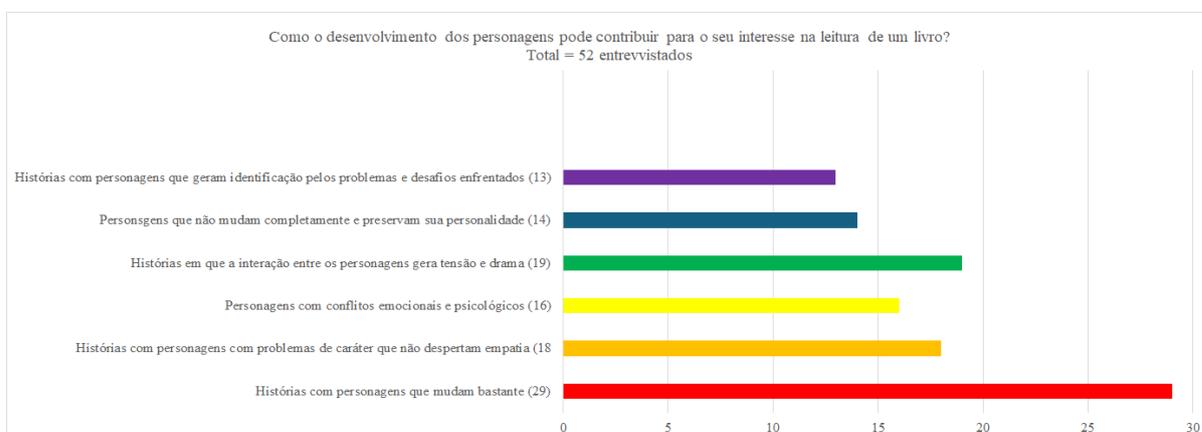
Considerando a perspectiva de Mar e Oatley (2008), que discute a construção de representações mentais durante a leitura, o instrumento diagnóstico revelou-se útil para explorar as preferências dos alunos em relação ao uso do espaço na narrativa, destacando como eles percebem e valorizam diferentes funções do ambiente literário. As respostas indicaram que os alunos são receptivos à ideia de que o espaço pode ter uma função de moldar o enredo e refletir as emoções dos personagens.

**Figura 29** - O desenvolvimento dos personagens e os interesses de leitura dos estudantes do 9º ano



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 30** - O desenvolvimento dos personagens e os interesses de leitura dos estudantes do 6º ano



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

De acordo com Coelho (2000), a personagem é considerada um elemento fundamental na narrativa, pois representa a "transfiguração" da realidade em um plano estético. A autora argumenta que a personagem literária não deve ser vista como uma simples réplica do ser humano, mas como uma criação que incorpora uma dimensão simbólica e idealizada, transformando características do cotidiano em figuras com identidade própria e relevante para a trama. Dessa forma, a personagem literária transcende a mera reprodução de ações e reações humanas, ampliando as possibilidades de existência e comportamento e explorando qualidades e traços que ultrapassam o ordinário, configurando-se como uma versão mais expressiva e significativa do ser humano.

A partir disso, os dados das duas turmas sobre o interesse pelo desenvolvimento dos personagens, com destaque em ambas as turmas para "Histórias com personagens que mudam bastante e despertam empatia" (35 votos no 9º ano e 29 votos no 6º ano) revelam tendências que podem ser analisadas à luz da teoria de Nelly Novaes Coelho (2000) sobre a função e o papel dos personagens na narrativa literária, especialmente no contexto da literatura infantojuvenil.

Segundo Coelho (2000), personagens que apresentam mudanças ou evoluções são mais complexos e possuem uma dimensão que vai além da função pedagógica comum nas narrativas infantis. Essa preferência por personagens redondos no conceito de E. M. Forster, adotado por Coelho, com desenvolvimento emocional e psicológico, sugere que os leitores estão interessados em acompanhar trajetórias de transformação que reforcem a identificação e a empatia, bastante favorável a um envolvimento mais profundo com a narrativa.

Segundo Oatley (2011), os personagens literários funcionam como simuladores emocionais, permitindo que os leitores explorem conflitos internos e desenvolvam empatia ao vivenciar emoções mediadas pelo texto. Essa preferência por personagens que mudam e enfrentam desafios reflete o envolvimento emocional dos alunos com a narrativa e destaca a importância de oferecer textos que equilibrem identificação e complexidade.

A teoria de Coelho (2000) destaca que personagens com complexidade psicológica permitem uma experiência de leitura mais rica, pois refletem dilemas e desafios internos. Nas duas turmas, observa-se um interesse significativo por "Histórias com personagens com conflitos emocionais e psicológicos" (24 votos no 9º ano e 16 votos no 6º ano), indicando que, à medida que amadurecem, os alunos tendem a apreciar mais esses aspectos internos dos personagens. Coelho (2000) argumenta que esses personagens servem como espelhos para as experiências e questionamentos pessoais dos leitores, auxiliando-os no desenvolvimento de empatia e compreensão dos próprios sentimentos.

O interesse moderado por "Histórias com personagens com problemas de caráter que não despertam empatia" (22 votos no 9º ano e 18 votos no 6º ano) sugere que, embora os leitores estejam dispostos a explorar a diversidade moral e ética dos personagens, essa característica não é tão atraente quanto a empatia gerada por personagens com trajetórias de superação ou transformação. Coelho (2000) observa que, na literatura infantil, os personagens muitas vezes são criados para representar

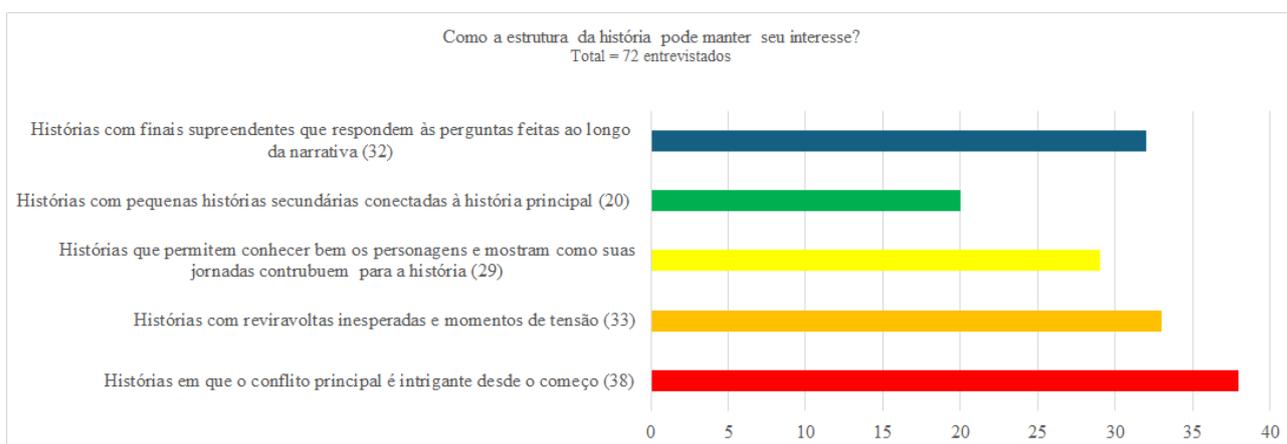
arquétipos morais, facilitando o entendimento de conceitos como o bem e o mal. No entanto, a presença de personagens imorais ou ambíguos pode ser uma forma de desafiar os leitores mais maduros a refletirem sobre a complexidade humana, o que parece ser uma área em desenvolvimento para os leitores dessas faixas etárias.

O interesse por personagens que enfrentam desafios ou dificuldades, evidenciado pelos votos (20 no 9º ano e 13 no 6º ano), está alinhado com a função moral da literatura infantil e juvenil descrita por Coelho (2000). Ela destaca que personagens com problemas e desafios permitem que o leitor se identifique e projete suas próprias dificuldades, criando uma ponte entre a narrativa e a realidade do leitor. Essa conexão emocional facilita a internalização de valores e a reflexão sobre suas próprias vivências.

A preferência por "Histórias com personagens que não mudam completamente" (25 votos no 9º ano e 14 votos no 6º ano) sugere que os leitores também valorizam personagens consistentes e com identidade definida, um aspecto frequentemente presente na literatura infantil. Coelho (2000) explica que esses personagens planos são fundamentais para o jovem leitor, pois facilitam a compreensão e oferecem figuras estáveis com as quais ele pode se identificar. Esse tipo de personagem reflete a constância em atitudes e valores, o que parece ainda atrair os leitores em um estágio de desenvolvimento em que a previsibilidade e a estabilidade são reconfortantes.

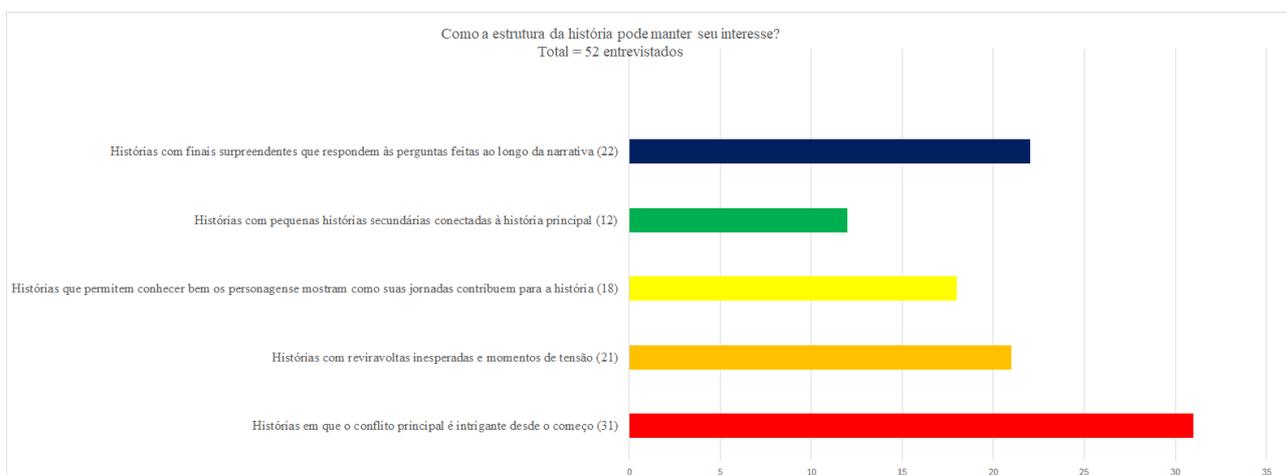
Ao alinhar o instrumento diagnóstico a essas funções teóricas, pode-se captar de forma mais precisa o desenvolvimento das habilidades de leitura e o engajamento dos leitores. Portanto, o instrumento revelou com precisão as diversas formas como o desenvolvimento dos personagens afeta o interesse dos leitores. Os mais experientes se conectam mais profundamente com personagens dinâmicos e as complexidades de interações sociais que geram tensão, enquanto os mais jovens e parte dos alunos do 9º ano ainda encontram conforto e identificação em personagens mais estáveis e previsíveis.

**Figura 31** – Preferências dos alunos do 9º ano sobre como a estrutura da história pode manter seu interesse



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 32** – Preferências dos alunos do 6º ano sobre como a estrutura da história pode manter seu interesse



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

A análise dos dados das duas turmas em relação à estrutura narrativa revela como os diferentes elementos estruturais de uma narrativa captam o interesse dos alunos.

A preferência por “Histórias em que o conflito principal é intrigante desde o começo” é dominante em ambas as turmas, com 38 votos no 9º ano e 31 votos no 6º ano, evidenciando que a presença de um conflito inicial atrai o interesse dos alunos desde o início da narrativa.

Além disso, a preferência considerável por “Histórias com reviravoltas inesperadas e momentos de tensão” (33 votos no 9º ano e 21 votos no 6º ano),

valorizada pelos alunos, demonstra que elementos de surpresa e tensão funcionam como complicações narrativas que fragmentam o enredo e mantêm o interesse dos leitores, pois criam um ritmo dinâmico e envolvente.

Ao observar a categoria “Histórias com finais surpreendentes que respondem às perguntas feitas ao longo da narrativa” (32 votos no 9º ano e 22 votos no 6º ano), percebe-se que o desfecho é um ponto de interesse, especialmente no 9º ano, onde os alunos demonstram maior apreço por uma resolução que amarre as pontas soltas da narrativa. Esse dado sugere que, para os leitores mais velhos, uma estrutura que culmine em respostas claras para os conflitos apresentados ao longo da história oferece uma sensação de completude e coesão. Segundo Todorov (1969), essa lógica de estrutura com início, meio e fim coesos é um dos pilares da narrativa, permitindo ao leitor ver a história como uma unidade completa.

Por outro lado, a categoria “Histórias com pequenas histórias secundárias conectadas à história principal” tem menor preferência em ambas as turmas (20 votos no 9º ano e 12 votos no 6º ano), o que pode indicar uma dificuldade dos leitores em lidar com estruturas de narrativa que incluam subtramas ou histórias encadeadas. Essa falta de interesse sugere que, apesar de reconhecerem o valor de uma narrativa em camadas, os leitores talvez prefiram uma estrutura mais linear e focada, sem grandes desvios. Colomer (2005) ressalta que a fragmentação da estrutura narrativa pode complicar a leitura ao introduzir múltiplas linhas de enredo dentro de uma mesma narrativa (Colomer, 2005, p. 204), o que corrobora o comentário anterior.

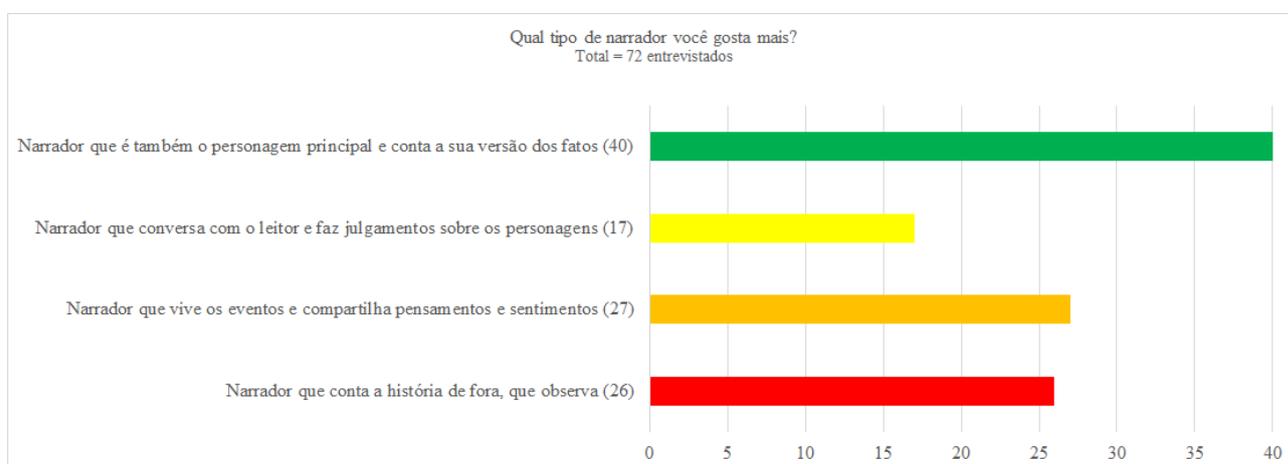
Por fim, as “Histórias que permitem conhecer bem os personagens e mostram como suas jornadas contribuem para a história” têm uma aceitação relevante (29 votos no 9º ano e 18 votos no 6º ano). Isso sugere que, embora o conflito e a ação sejam centrais, a profundidade no desenvolvimento dos personagens e suas jornadas são aspectos que agregam valor à narrativa. Todorov argumenta que, ao compreender a evolução dos personagens e suas motivações, o leitor se envolve mais profundamente com a trama. Essa preferência por uma análise detalhada das jornadas dos personagens pode indicar que a complexidade na estrutura narrativa, quando centrada no desenvolvimento pessoal dos personagens, é valorizada pelos leitores mais maduros.

Essas observações sugerem que o interesse dos alunos nas complicações estruturais da narrativa evolui conforme a maturidade leitora, sendo que os leitores mais velhos mostram uma maior apreciação por resoluções completas e

desenvolvimentos internos dos personagens. O instrumento diagnóstico poderia considerar essa maturidade ao incluir mais detalhadamente perguntas que explorem a preferência por subtramas e aprofundamento de personagens em diferentes estágios da narrativa, permitindo uma análise mais precisa do impacto das estruturas narrativas complexas sobre os leitores jovens.

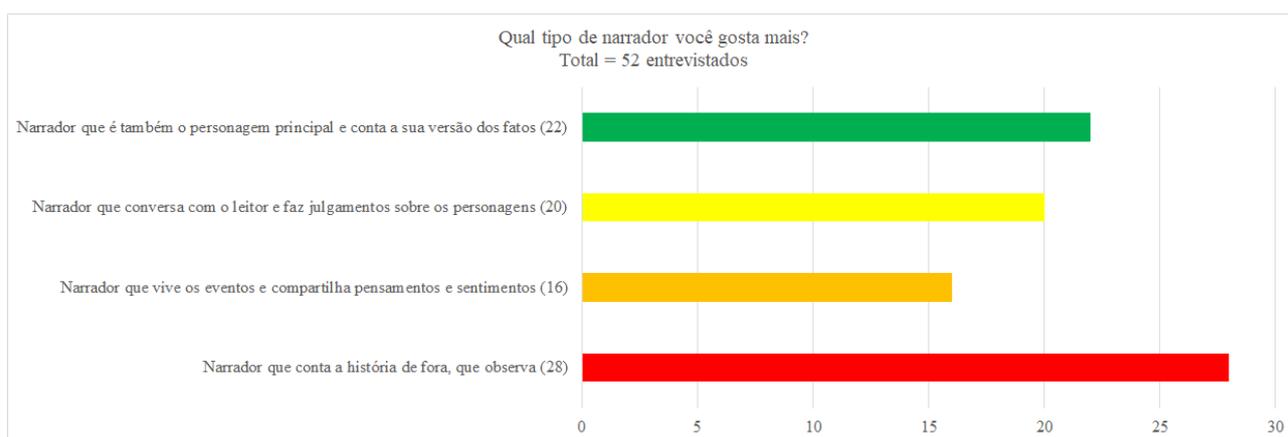
O instrumento diagnóstico, em sua forma atual, apresenta limitações que impedem uma captura abrangente das preferências narrativas dos alunos e das motivações subjacentes a essas escolhas. Para um redesenho futuro, a inclusão de questões abertas permitiria aos alunos justificar suas preferências por determinados tipos de narrativa, oferecendo dados qualitativos que aprofundam a compreensão das razões que fundamentam essas escolhas.

**Figura 33** – Preferências dos alunos do 9º ano sobre o tipo de narrador



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 34** – Preferências dos alunos do 6º ano sobre o tipo de narrador



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Coelho (2000) apresenta diversas categorias de narrador que contribuem para compreender as preferências de alunos do 9º e 6º anos quanto aos tipos de narrador. Em ambas as turmas, observa-se uma preferência pelo "Narrador que é também o personagem principal e conta a sua versão dos fatos". No 9º ano, essa preferência é marcante, com 40 votos, enquanto no 6º ano registra-se uma escolha mais moderada, com 22 votos.

Esse dado sugere que a narrativa em primeira pessoa, onde o próprio personagem narra os acontecimentos de forma subjetiva, atrai especialmente os alunos mais velhos. Isso pode ser explicado pela maior receptividade a narrativas que exploram uma complexidade emocional e apresentam um ponto de vista pessoal e limitado, o que permite ao leitor uma identificação mais direta com o narrador-personagem. Coelho (2000) denomina esse tipo de narrador como "confessional ou intimista", um narrador que compartilha experiências pessoais e oferece uma perspectiva interna dos fatos e conflitos, estabelecendo uma ligação direta com o leitor e revelando a visão única do personagem sobre a trama. Essa escolha do 9º ano por narrativas introspectivas sugere que eles apreciam a complexidade da introspecção que o narrador-personagem oferece, o que torna a experiência de leitura mais envolvente.

Por outro lado, a preferência mais elevada por "Narrador que conta a história de fora, que observa", principalmente no 6º ano, indica uma predileção por narrativas onde o narrador adota uma postura de observador externo, mantendo uma certa distância dos eventos e proporcionando uma visão mais objetiva da história. Esse tipo de narrador se assemelha ao "narrador memorialista", descrito por Coelho (2000) como alguém que relata os eventos com certa distância e neutralidade, uma característica que pode tornar a narrativa mais acessível de acompanhar para leitores menos experientes, que ainda estejam num processo mais inicial do desenvolvendo de habilidades leitoras.

A preferência dos alunos do 6º ano pelo narrador "que conversa com o leitor e faz julgamentos sobre os personagens" (20 votos, em comparação com 17 votos no 9º ano) indica que os leitores mais novos se beneficiam de um narrador mais direto, que orienta suas percepções. Esse tipo de narrador, que interage com o leitor de forma explícita, ajuda a esclarecer valores e interpretações dos acontecimentos e personagens, alinhando-se à análise de que o narrador externo e interativo tem uma função protetora. Como Colomer (2003) sugere, a limitação aos aspectos externos se

encontra a serviço de dois propósitos distintos, e um deles é justamente constituir um tipo especial de ajuda ao leitor ao evitar sobrecarga emocional, facilitando a compreensão e o engajamento sem exposição intensa a conflitos internos.

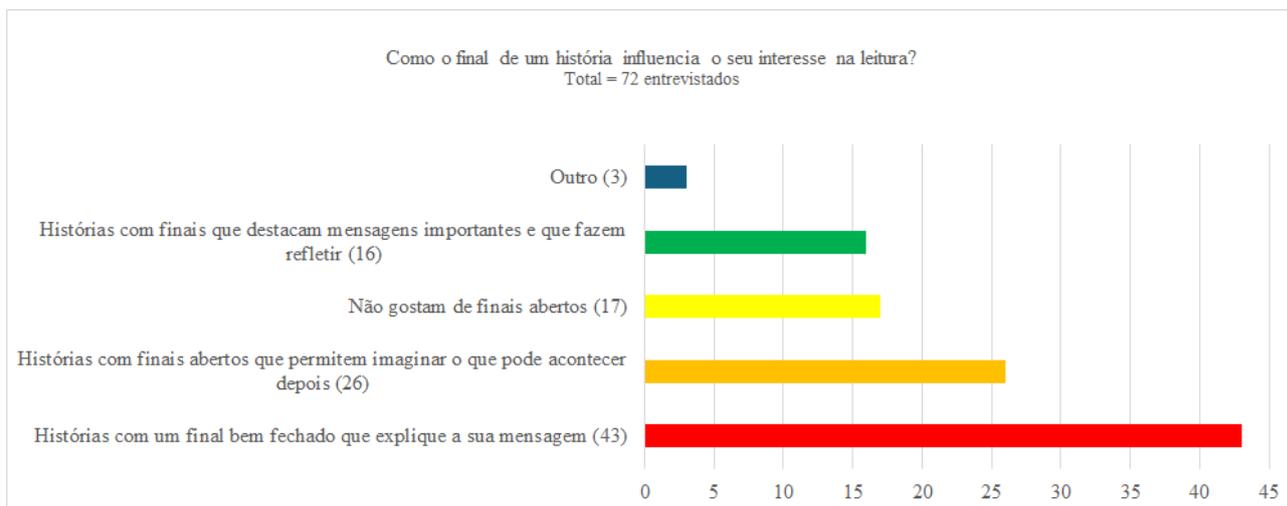
A escolha desse narrador entre os alunos mais novos evidencia a importância do controle interpretativo, onde o narrador age quase como um mediador da experiência de leitura, tornando o entendimento mais acessível e, ao mesmo tempo, protegendo o jovem leitor de temas ou percepções que poderiam gerar desconforto ou confusão.

Por outro lado, o narrador que vive os eventos e compartilha pensamentos e sentimentos é mais apreciado entre os alunos do 9º ano (27 votos contra 16 no 6º ano). Essa preferência entre os leitores mais velhos reflete uma valorização pela imersão e pela subjetividade, onde o narrador interno cria uma experiência narrativa mais próxima do protagonista. De acordo com Colomer (2003), essa proximidade facilita a identificação do leitor com o personagem principal, pois ao restringir o conhecimento do narrador ao que o protagonista sente e pensa, estimula a proximidade e a identificação do leitor.

Esse tipo de narrativa permite ao leitor do 9º ano uma interpretação mais pessoal e uma participação emocional ativa, algo que ressoa com o crescimento de habilidades leitoras, cognitivas e emocionais.

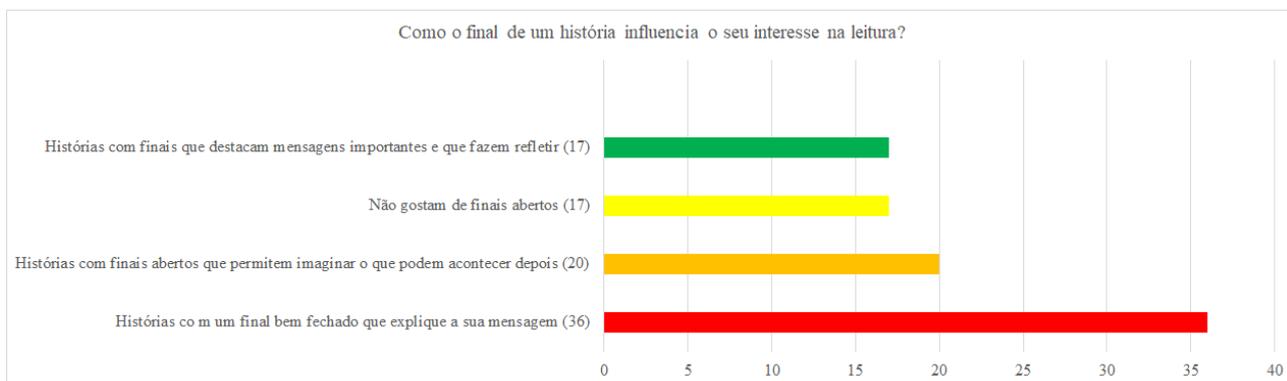
Os dados demonstram que, para capturar com precisão o desenvolvimento das preferências narrativas, o instrumento diagnóstico deve considerar não apenas o tipo de narrador preferido, mas também as razões por trás dessas escolhas. Para um possível redesenho, a inserção de questões abertas se faz importante, pois explorar os motivos da preferência permitiria uma análise mais detalhada.

**Figura 35** – Preferências dos alunos do 9º ano sobre o tipo de final de história que mais influenciam seu interesse pela leitura



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 36** – Preferências dos alunos do 6º ano sobre o tipo de final de história que mais influenciam seu interesse pela leitura



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Colomer (2017) explora exemplos específicos, como o de *El desastre*, de Claire Franek, onde o final revela que as catástrofes que ocorrem ao longo da narrativa são apenas parte dos jogos de crianças, transformando o enredo com um tom humorístico. Em *La isla*, de Armin Greder, o final inquietante amplifica a crítica social, algo que não teria o mesmo impacto se a história terminasse de maneira reconfortante.

Historicamente, o final feliz era a norma, trazendo conforto e alívio ao jovem leitor após situações de tensão e conflito, conforme defendido pelo psicanalista Bruno Bettelheim. Bettelheim (2002), o final feliz constrói a mensagem de que, com crescimento e trabalho árduo, o protagonista triunfará, promovendo uma sensação de segurança e otimismo para a criança. No entanto, a literatura infantil contemporânea

se distancia dessa fórmula, adotando finais mais complexos que incluem a aceitação do conflito, finais abertos e até finais negativos.

Em ambas as turmas, observa-se uma preferência clara por “Histórias com um final bem fechado que explique a sua mensagem,” com 43 votos nas turmas de 9º anos e 36 votos nas turmas de 6º anos. A preferência por finais que oferecem uma resolução clara e explicativa revela uma tendência dos alunos, independentemente da faixa etária, em ansiar por um entendimento completo e definitivo da narrativa. Pressupõem-se que muitos leitores buscam evitar ambiguidades, favorecendo uma interpretação objetiva que assegure a compreensão plena de uma mensagem central que a história possa oferecer.

Quanto aos “Finais abertos que permitem imaginar o que pode acontecer depois,” há uma leve diferença entre as turmas: 26 votos nas turmas de 9º anos e 20 votos nas turmas de 6º anos. Esse tipo de final, que incentiva a imaginação e permite ao leitor criar sua própria interpretação sobre o desenrolar da história, parece ser um pouco mais apreciado pelos alunos mais velhos, possivelmente por já possuírem uma maturidade de leitura que lhes permite lidar com a incerteza e explorar possibilidades narrativas além do que está explícito no texto.

O final aberto é descrito por Colomer (2017) como uma ferramenta narrativa que permite uma representação mais realista da vida, onde muitos problemas permanecem não resolvidos. Esse tipo de final é adequado para temas sociais, incentivando o leitor a refletir sobre as questões apresentadas e a assumir uma posição moral ativa. Por exemplo, a narrativa pode terminar sem oferecer uma resolução clara, estimulando o leitor a inferir que existem lutas contínuas e que mudanças reais no mundo requerem ação constante. Além disso, Colomer (2017) menciona que, em histórias humorísticas ou imaginativas, o final aberto pode funcionar como um convite ao jogo literário, permitindo que o leitor prolongue a experiência da narrativa em sua própria imaginação.

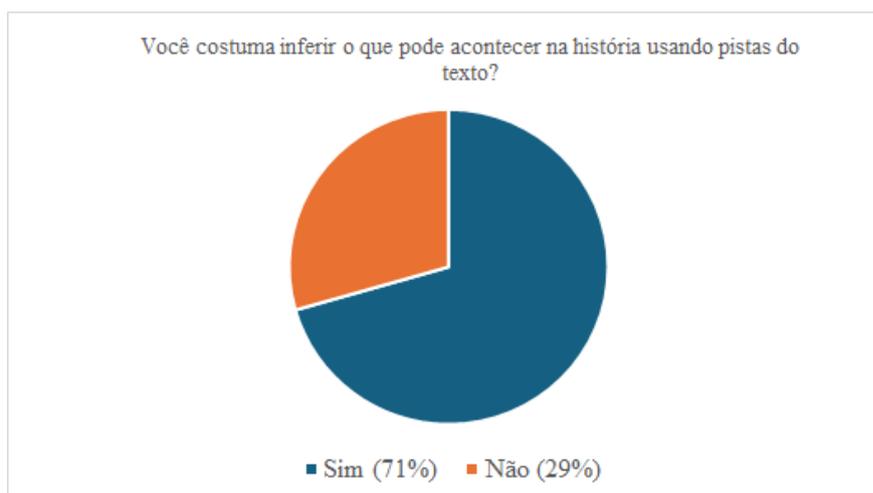
A preferência por “Histórias com finais que destacam mensagens importantes e que fazem refletir” é bastante similar entre as turmas, com 16 votos nas turmas de 9º anos e 17 votos nas turmas de 6º anos. O que sugere que finais reflexivos, que provocam um momento de contemplação e introspecção, têm um apelo quase uniforme entre as idades. Esse tipo de final pode ser atraente por promover uma conexão reflexiva com os temas centrais da narrativa que já foram previstos de antemão e elaborados por meio dos conhecimentos prévios do leitor.

A autora sugere que essa estrutura de desenlace, além de oferecer uma conclusão, prolonga a experiência de leitura ao instigar um processo de introspecção. Esse tipo de final é particularmente eficaz na literatura infantil e juvenil, pois não apenas entretém, mas também educa e estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional. Como afirma Colomer (2017), a falta de uma resolução clara e definitiva das expectativas geradas durante a leitura obriga o leitor a dar uma atenção maior ao prazer de outros aspectos e níveis de significados. Colomer (2017), reforça a ideia de que finais reflexivos não fornecem respostas simplistas, mas desafiam o leitor a buscar sentido e significado além do encerramento da história.

Por fim, a categoria “Não gostam de finais abertos” apresentou 17 votos em ambas as turmas, indicando que uma quantidade relevante de alunos ainda se sente desconfortável com a ideia de finais sem uma conclusão definida. Essa rejeição pode ser associada à preferência por narrativas lineares e mais seguras, onde o desfecho seja fornecido pelo autor, em vez de depender quase que inteiramente da interpretação do leitor.

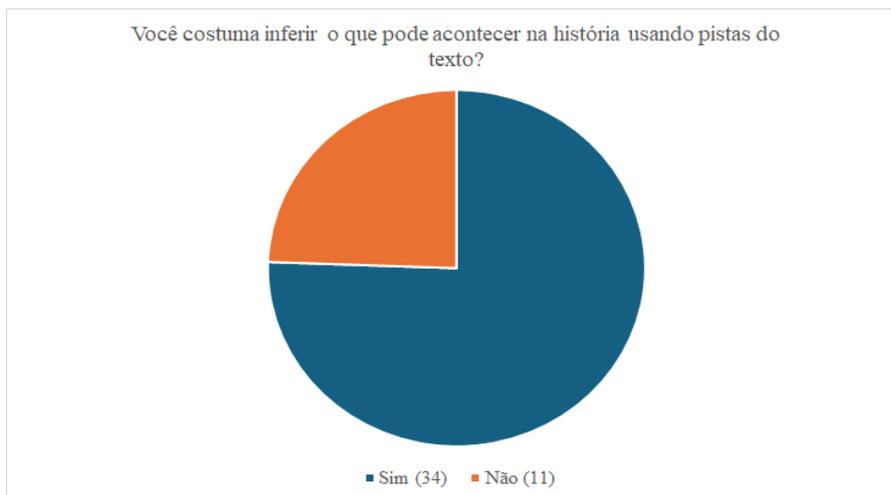
Esses aspectos apresentados pelo instrumento diagnóstico sugerem que, para muitos leitores, a rejeição dos finais abertos não é apenas uma questão de preferência estética, mas reflete uma necessidade de clareza, segurança e direcionamento emocional dentro da narrativa. Finais bem definidos oferecem uma experiência de leitura estruturada, onde o autor assume a responsabilidade pela mensagem final, permitindo que os alunos se sintam acompanhados e apoiados em sua interpretação da história.

**Figura 37** – Inferências com pistas do texto feitas por alunos de 9º anos



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

**Figura 38** - Inferências com pistas do texto feitas por alunos de 6º anos



Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Analisando comparativamente os dois gráficos, observa-se uma resposta predominantemente positiva nas duas turmas quanto à prática de fazer inferências sobre o que pode acontecer na história, utilizando pistas do texto. Em ambos os casos, uma maioria significativa dos alunos respondeu "Sim," indicando que o uso de inferências para prever acontecimentos é uma estratégia comum.

No primeiro gráfico, 71% dos alunos dos 9º anos afirmam fazer inferências, enquanto 29% não têm esse costume. No segundo gráfico, a divisão é similar, com 34 alunos dos 6º anos (aproximadamente 76%) respondendo "Sim" e 11 alunos (aproximadamente 24%) respondendo "Não." Esse pequeno aumento na proporção de respostas positivas na segunda turma pode indicar que há maior propensão entre esses alunos a utilizar pistas textuais para inferir eventos futuros, o que pode estar relacionado a fatores como prática de leitura e, conseqüentemente a familiaridade com o gênero narrativo.

De acordo com teorias de compreensão de texto, a prática de fazer inferências auxilia na construção de modelos mentais situacionais. Graesser e Zwaan (1995) argumentam que inferências causais e intencionais são elementos essenciais para a coesão narrativa, permitindo que os leitores conectem os eventos do texto a intenções subjacentes ou causas implícitas.

O modelo de compreensão textual proposto por Kintsch (1998) oferece uma visão abrangente do processo cognitivo envolvido na leitura, tratando a compreensão como uma atividade dinâmica e integrada. Segundo o autor, compreender um texto

envolve a construção de várias representações mentais, que posteriormente são integradas em uma interpretação coerente.

Essas representações são construídas em diferentes níveis: o código de superfície, que mantém o texto na forma exata como foi escrito; o texto base, que retém as proposições principais; e o modelo situacional, que se configura como a representação mental mais profunda e contextual. Nesse último nível, o leitor traz para a interpretação o conhecimento prévio e os elementos contextuais, dando ao texto um sentido mais amplo e pessoal (Kintsch, 1998).

Essa perspectiva destaca o caráter ativo e intencional do leitor, que precisa constantemente ajustar e adaptar sua compreensão conforme novas informações surgem. O conceito de inferência emerge como central nesse processo, pois permite ao leitor preencher lacunas e conectar ideias não explicitamente apresentadas no texto. Kintsch (1998) argumenta que a compreensão textual não se limita às palavras e à estrutura formal do texto, mas inclui também as inferências que o leitor constrói com base em experiências anteriores e no contexto imediato.

Dessa forma, inferir se torna uma habilidade complexa que envolve a interpretação de pistas no texto e a mobilização de conhecimentos prévios, um processo que enriquece a interpretação. Leitores mais habilidosos tendem a utilizar as inferências de maneira a construir representações mentais coesas e contextualizadas do texto. Essa habilidade é essencial para a compreensão profunda, pois permite que o leitor vá além das informações explícitas e crie uma interpretação mais significativa (Oakhill; Yuill, 1996).

A distinção entre leitores habilidosos e não habilidosos, conforme analisada por Oakhill e Yuill (1996), revela que a capacidade de fazer inferências e de monitorar a compreensão são aspectos diferenciadores cruciais. Leitores habilidosos conseguem identificar personagens centrais, compreender a estrutura do texto e monitorar seu entendimento, ajustando suas inferências conforme o contexto. Em contraste, leitores com menos habilidades frequentemente não percebem quando não entenderam uma passagem, nem possuem estratégias para resolver essa lacuna de compreensão.

Portanto, a habilidade de leitura não é apenas um domínio da decodificação lexical, mas envolve também a capacidade metacognitiva de monitorar e regular a compreensão. Esse aspecto metacognitivo é fundamental para que os leitores desenvolvam uma compreensão autônoma e autorreflexiva, ajustando seu foco e inferências de acordo com o conteúdo e o contexto.

A importância do conhecimento prévio e do contexto no processo de compreensão também é destacada, enfatizando que leitores ativam informações de suas experiências anteriores para construir o modelo situacional do texto (Kintsch, 1998). Graesser e Zwaan (1995) ampliam essa perspectiva ao identificar diferentes tipos de inferências geradas durante a leitura, como as que envolvem metas dos personagens, antecedentes causais e estados emocionais. A distinção entre inferências *online* (feitas no momento da leitura) e *offline* (após a leitura) também evidencia a complexidade do processo, pois envolve tanto a ativação imediata do conhecimento quanto o aprofundamento interpretativo posterior. Assim, o contexto não só orienta a interpretação inicial, como também influencia a reflexão subsequente, o que proporciona uma compreensão mais abrangente e crítica do texto.

Portanto, o modelo de Kintsch (1998) e os estudos complementares de Oakhill, Yuill (1991, 1998), Graesser (1997) e Zwaan (1998) se alinham às análises dos dados coletados pela aplicação do instrumento diagnóstico. Uma vez que a compreensão é uma atividade intrinsecamente complexa, que requer a interação entre habilidades cognitivas e metacognitivas, bem como a ativação de conhecimentos prévios e o uso de inferências, podemos entender que o papel das variáveis envolvidas na compreensão pode ajudar a desenvolver estratégias educacionais que promovam uma leitura mais ativa ajudando os alunos a se tornarem leitores mais proficientes ao longo dos anos escolares, bem como desenvolverem maior apreço, gosto pela leitura.

No entanto, é importante destacar que o instrumento não avalia diretamente as estratégias de compreensão dos alunos, especialmente no que se refere ao uso de inferências e ao envolvimento com o texto. Ele se limita a captar a percepção dos alunos sobre seu próprio processo de leitura, sem mensurar objetivamente sua proficiência inferencial ou sua capacidade de interpretar textos em níveis mais profundos. A análise e discussão dos dados apresentados neste capítulo possibilitaram uma compreensão aprofundada dos interesses de leitura dos estudantes e a eficácia do instrumento diagnóstico desenvolvido. A partir dos resultados obtidos, foi possível identificar padrões de preferências literárias, bem como refletir sobre as implicações pedagógicas dessas descobertas no contexto da educação básica. A discussão também levou em consideração as limitações do estudo e sugeriu direções para futuras pesquisas, destacando a importância de uma abordagem contextualizada na avaliação dos interesses de leitura.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal investigar os interesses de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental II, com um enfoque nos elementos da narrativa. A partir de um questionário diagnóstico elaborado para capturar preferências em relação a aspectos como gênero, enredo, personagens, tempo e espaço narrativos, foi possível coletar dados sobre os elementos narrativos que despertam maior interesse e aqueles que a princípio podem ser mais difíceis para a prática da leitura.

A arte literária possibilita que indivíduos acessem e reflitam sobre a diversidade de experiências, sentimentos e perspectivas que constituem a condição humana. Na literatura, o leitor é conduzido a um processo de compreensão e autorreflexão, que vai além da informação; ele é exposto a múltiplas realidades que desafiam, ampliam e aprofundam sua visão de mundo.

Conforme argumenta Oatley (2011), o envolvimento com narrativas literárias contribui para o desenvolvimento de habilidades de empatia, promovendo um entendimento mais complexo das emoções e motivações humanas. Assim, a literatura não apenas informa ou entretém; ela mobiliza o ser humano em um movimento contínuo de autodescoberta, reconstrução crítica e consciente de si e da sociedade.

O desenvolvimento do instrumento diagnóstico e sua aplicação junto às turmas de 6º e 9º anos, demonstrou que há interesse pela leitura literária entre a maioria dos estudantes independentemente da faixa etária. Os resultados indicaram ainda que os alunos mais novos, do 6º ano, demonstram preferência por gêneros narrativos com maior apelo visual e por tramas lineares e simples, enquanto os estudantes do 9º ano se mostraram mais atraídos por narrativas complexas e temas que exploram conflitos emocionais com questões sociais.

Teresa Colomer (2007) argumenta que conforme os alunos amadurecem, é importante propor textos com enredos mais elaborados, narradores ambíguos e personagens multifacetados. O instrumento permitiu evidenciar que o gosto pela leitura não depende apenas do processo de escolarização e tampouco se forma automaticamente com o avanço das séries. Por isso, sem uma curadoria que articule os elementos narrativos com o estágio de maturidade dos leitores e uma mediação que auxilie os alunos no enfrentamento dos desafios interpretativos, a leitura pode ser percebida como uma atividade árida e/ou distante. Esse processo, no entanto, depende de um equilíbrio entre tentar evitar a simplificação excessiva, que desmotiva

leitores mais maduros, e a imposição de obras demasiadamente complexas, que podem frustrar aqueles ainda em estágios iniciais de desenvolvimento interpretativo.

O gosto pela leitura, entendido como algo que ultrapassa a obrigatoriedade escolar, é moldado por diversos fatores no contexto de vida do aluno, que vão além do prazer imediato proporcionado pela leitura. Os resultados ainda sugerem a importância de respeitar o percurso individual de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades interpretativas, de forma que o aluno compreenda o texto em profundidade e vá além da decodificação superficial

As preferências obtidas por meio da aplicação do instrumento diagnóstico, entretanto, não necessariamente refletem um gosto consolidado pela leitura, mas sim indicam familiaridades com determinados tipos de textos e temas. O instrumento desenvolvido nesta dissertação demonstrou-se eficaz na coleta de percepções autodeclaradas dos alunos sobre seus hábitos e interesses de leitura, permitindo traçar um perfil leitor dos participantes. No entanto, é importante destacar que o questionário não mede diretamente habilidades cognitivas, como inferência e interpretação textual, uma vez que seu foco está na identificação de tendências e preferências a partir das respostas fornecidas pelos estudantes. Assim, as inferências feitas a partir dos dados coletados devem ser compreendidas dentro dessa perspectiva, evitando a interpretação de sua aplicabilidade como ferramenta avaliativa da proficiência leitora.

Entre as dimensões analisadas, a que abordou hábitos e motivações para a leitura mostrou-se particularmente eficiente na captação de informações, oferecendo um panorama claro sobre os fatores que impulsionam ou dificultam o engajamento dos alunos com a literatura. Da mesma forma, a dimensão que investigou suportes de leitura e impacto das mídias digitais revelou-se relevante, evidenciando como os dispositivos eletrônicos influenciam as práticas leitoras dos estudantes. Por outro lado, as questões voltadas à identificação de preferências narrativas e ao tempo e espaço da narrativa apresentaram desafios metodológicos, especialmente no que se refere à distinção entre familiaridade e gosto, visto que alguns alunos declararam interesse por determinados gêneros e temas sem demonstrar conhecimento prévio sobre suas características estruturais. Já a dimensão voltada às inferências e à compreensão textual exigiu ajustes na análise, uma vez que os dados coletados refletem mais o automonitoramento da leitura do que uma avaliação objetiva da capacidade inferencial dos estudantes.

Diante desses aspectos, a aplicação do instrumento revelou tanto seu potencial quanto suas limitações e, como possibilidade de aprimoramento, sugere-se o desenvolvimento de versões futuras que possam associar as percepções declaradas pelos alunos a atividades práticas de leitura, permitindo maior aprofundamento na análise de estratégias de compreensão textual. Além disso, a inclusão de perguntas que diferenciem de maneira mais clara preferências de leitura e efetiva exposição a determinados gêneros e elementos narrativos pode contribuir para um diagnóstico mais preciso. Apesar dessas limitações, o instrumento se mostrou um recurso valioso para compreender a relação dos alunos com a leitura.

É importante reforçar a respeito da sua aplicabilidade que o foco não é oferecer livros para agradar instantaneamente aos alunos, mas, sim, aliar a formação do leitor a aspectos da leitura, como os elementos da narrativa, que fazem o aluno se identificar. Em outras palavras, é preciso que o percurso formativo do leitor respeite os contextos e os desafios de cada um, garantindo que a leitura seja uma ferramenta de acesso ao conhecimento, não meramente uma tarefa protocolar da escola.

Dessa forma, podemos afirmar que este estudo oferece contribuições para a prática pedagógica ao propor que o conhecimento das preferências literárias dos alunos seja utilizado para a reflexão docente na seleção de textos e planejamento de atividades de leitura. Ao considerar o perfil leitor dos alunos, os educadores podem desenvolver projetos de leitura mais alinhados com suas expectativas e com a fase de maturidade leitora em que se encontram ou com suas necessidades de aprendizagem narrativa para a formação do leitor literário.

Para alunos mais jovens ou menos experientes com a leitura, práticas que utilizem narrativas lineares e histórias com elementos visuais parecem ser mais indicadas para despertar o interesse inicial mediante compreensão mais abrangente por conta da familiaridade com tais elementos que compõe a narrativa. Quando os alunos têm contato com histórias, temas e personagens que despertam sua curiosidade ou com os quais se identificam de maneira adequada à sua fase de vida, ou seja, ao alinhar as leituras com a maturidade e o imaginário dos alunos, é possível oferecer textos que não apenas respeitem, mas que também estimulem suas capacidades interpretativas e emocionais. Essa abordagem favorece um engajamento autêntico, ampliando as chances de os alunos desenvolverem uma maior conexão com a literatura.

Isso ocorre porque a leitura, ao ir além da simples decodificação de palavras, exige uma relação ativa com o texto, permitindo que o aluno atribua significado e valorize a experiência de ler como um processo de autoconhecimento. Esse processo transforma a leitura em uma prática que acompanha e enriquece o crescimento pessoal dos alunos, incentivando-os a buscar o prazer e o conhecimento de maneira autônoma.

Os resultados deste estudo apresentam limitações que restringem a sua generalização. A pesquisa foi realizada em uma única escola pública de Joinville, Santa Catarina, com uma amostra composta por 124 estudantes de 6º e 9º anos, que, embora representativa no contexto local, não reflete a diversidade cultural, socioeconômica e educacional de outras regiões - limitando a aplicabilidade dos resultados a contextos escolares diferentes. Além disso, o instrumento diagnóstico, embora validado por juízes especialistas, ainda necessitaria ser testado em diferentes configurações escolares para verificar sua adaptabilidade em cenários variados.

Outro fator a considerar é a ausência de uma análise longitudinal, o que impede observar como os interesses de leitura dos estudantes evoluem ao longo do tempo, limitando o entendimento sobre a continuidade e as transformações desses interesses. Embora o estudo forneça uma base comparativa entre diferentes anos escolares, ele não substitui a análise longitudinal, que é necessária para compreender as dinâmicas contínuas e as possíveis trajetórias de leitura ao longo do tempo.

Apesar dessas limitações, a pesquisa permite que o instrumento diagnóstico seja expandido e aplicado em estudos longitudinais ou comparativos, explorando a evolução dos interesses de leitura em diferentes contextos educacionais. Os resultados obtidos também abrem possibilidades para investigar como as preferências narrativas dos alunos podem ser integradas ao planejamento pedagógico, visando incentivar o hábito da leitura e fortalecer a criticidade literária.

Ademais, pesquisas futuras poderiam examinar, com maior profundidade, o impacto de elementos narrativos específicos, como o desenvolvimento de personagens e a construção do enredo, na motivação e no engajamento dos leitores. Tais investigações poderiam investigar como a literatura contribui para o desenvolvimento de competências leitoras, como a capacidade de interpretar narrativas complexas, identificar relações entre elementos textuais e construir significados que dialoguem com experiências individuais e coletivas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; DEMO, Pedro. **Educação em Debate: Desafios das Políticas Públicas Brasileiras**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Que livro indicar: interesses do leitor jovem**. Porto Alegre, Mercado Aberto/IEL, 1979.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 176 p. (Série Novas Perspectivas; 27).

AMORIM, Galeno (org.). **Os muitos retratos da leitura no Brasil**. In: **Retratos da leitura no Brasil 2**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008. p. 15-28.

ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. Aspectos emocionais da leitura. In: SANTANA, Andreia Cunha Malheiros; RODRIGUES, Flávio Luís Freire; LIMA, Sheila Oliveira; PASCOLATI, Sonia (org.). **Mediações formativas para o ensino de Língua Portuguesa: experiências no PROFLETRAS I**. São Paulo: Fonte Editorial, 2019. 374 p. ISBN 978-65-80330-57-7 (e-book).

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1987.

BARTSCH, A., VORDERER, P., MANGOLD, R., & VIEHOFF, R. (2008). Appraisal of emotions in media use: Toward a process model of meta-emotion and emotion regulation. **Media Psychology**, 11(1), 7-27.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

BUCKINGHAM, David. **Educação para a Mídia: Alfabetização, Aprendizagem e Cultura Contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2010.

CARDOSO, F. M. **Letramento literário: intervenções com mitos e lendas no ensino fundamental**. Uberaba: [s.n.], 2019.

CHUCRE, M. do S. de J. **Leitura e leitores: um perfil de alunos do ensino fundamental II em uma escola pública de Campinas – SP**. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

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

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GEE, James Paul. **O que os jogos de vídeo têm a ensinar sobre aprendizagem e letramento**. São Paulo: Penso Editora, 2013.

GRAESSER, A. C.; SINGER, M. **Constructing inferences during narrative text comprehension**. *Psychological Review*, v. 101, n. 3, p. 371-395, 1994.

GRAESSER, A. C.; MILLIS, K. K.; ZWAAN, R. A. Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, v. 48, p. 163-189, 1997.

GONÇALVES, F. J. **Letramento literário: do acesso à leitura à formação leitora**. [s.l.], 2015.

HOPPEN, Natascha Helena Franz. **O adolescente contemporâneo e seus interesses literários**. 2011.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KINTSCH, W. **Comprehension: A paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KRESS, Gunther. **Multimodalidade: Um Enfoque Semiótico-Social para a Comunicação Contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOMEDA, Hidetsugu; KUSUMI, Takashi. The effect of a protagonist's emotional shift on situation model construction. *Discourse Processes*, v. 43, n. 3, p. 193–214, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova (outra) história**. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

LAROVERE, Andrea Del. **Experiências de leitura de crianças em diferentes contextos**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

LEITE, Sérgio. A BNCC e as implicações para o ensino da leitura e escrita na educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1-14, 2020.

LEÓN, J. A.; DÁVALOS, M. T.; CALVO, M. G. **Efectos de la valencia y la dirección causal en el procesamiento de inferencias emocionales durante la lectura: evidencia mediante una tarea de decisión léxica**. *Anales de Psicología*, v. 31, n. 2, p. 677-686, 2015.

MAYER, J. D., & GASCHKE, Y. N. (1988). **The experience and meta-experience of mood**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 102-111.

MAR, Raymond A.; OATLEY, Keith; DJIKIC, Maja; MULLIN, Justin. Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. **Cognition & Emotion**, v. 25, n. 5, p. 818-833, 2011.

MIALL, David. **Text and Affect: A Model of Story Understanding**. 1989.

MILLS, Kathy A. **The multiliteracies classroom**. 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/279534595\\_The\\_multiliteracies\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/279534595_The_multiliteracies_classroom) Acesso em 21 nov. 2024.

OAKHILL, J.; YUILL, N. Understanding of causal expressions in skilled and less skilled comprehenders. **British Journal of Educational Psychology**, v. 61, n. 3, p. 437-450, 1991.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; YUILL, N. The development of children's reading comprehension skills. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Eds.). **The Science of Reading: A Handbook**. Oxford: Blackwell, 1998. p. 341-354.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

REBELO, Nicole. **Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico portugueses: caracterização em função do nível escolar e do sexo**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de Évora, Évora, 2012.

**RETRATOS da leitura no Brasil 4**. Organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

SANTANA, Andreia Cunha Malheiros; RODRIGUES, Flávio Luís Freire; LIMA, Sheila Oliveira; PASCOLATI, Sonia (org.). **Mediações formativas para o ensino de Língua Portuguesa: experiências no PROFLETRAS I**. São Paulo: Fonte Editorial, 2019. 374 p. ISBN 978-65-80330-57-7 (e-book).

SANTOS, Kelly Rose Flávio Veloso. **Jogos de leitura: possibilidades para promoção do engajamento na leitura**. Claro dos Poções: [s.n.], 2020.

SANTOS, Tania Silva. **A formação do leitor: trilhando caminhos para uma mediação pedagógica afetiva**. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2017.

O'REGAN-REIDY, Emma. **Is BookTok ruining reading?** 2024. Disponível em: <https://screenshot-media.com/gen-z-news/is-booktok-ruining-reading/>. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Ellen Patricia Belfor da; SANTOS, Jhuliano Oliveira dos; MATOS, Bruno Sérvulo da Silva. **A Influência do BookTok na Formação de Novos Leitores**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Macapá, AP, 2022.

SOUZA, Aline Gonçalves de; SOUSA, Rafael Gonçalves de; PARRA, Claudia. **O uso de dispositivos eletrônicos como elemento facilitador de acesso à leitura**. 2022.

VALVA, V. N. **A formação do leitor literário do ensino fundamental II: reflexões sobre uma proposta.** [s.l.], 2015.

WOOD, James. **Como Funciona a Ficção.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZWAAN, R. A.; RADVANSKY, G. A. Situation models in language comprehension and memory. **Psychological Bulletin**, v. 123, n. 2, p. 162-185, 1998.

**APÊNDICE A - PRIMEIRA VERSÃO**  
**INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS INTERESSES DE**  
**LEITURA DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

1. **Nome (opcional):** \_\_\_\_\_  
2. **Idade:** \_\_\_\_\_  
3. **Série/Ano:** \_\_\_\_\_

4. **Você gosta de ler?**

- Sim.  
 Não.  
 Mais ou menos.

5. **Você lê em algum dispositivo eletrônico, como celular ou tablet?**

- Sim.  
 Não.

6. **Como você consegue suas histórias?**

- Ganho livros, compro ou troco.  
 Pego livros em bibliotecas públicas.  
 Baixo livros grátis da internet.  
 Leio na escola durante as aulas de leitura.  
 Não tenho acesso a livros.

7. **Qual foi a primeira história que você se lembra de ouvir ou ler? Pode ser uma história contada por seus pais, avós, ou um livro que te traga boas lembranças. Se não lembrar do nome do livro, coloque algum fato ou descreva aquilo que está mais vivo na sua memória.**

---

---

---

---

---

---

8. **Quem costumava contar ou ler histórias para você quando era criança?**

---

---

---

9. **Que tipo de histórias você mais gosta? Escolha um ou mais:**

- Ação e Aventura  
 Drama e Emoção

- Comédia e Humor
- Suspense e Mistério
- Horror e Sobrenatural
- Amor e Romance
- Histórico e Épico
- Ficção Científica
- Fantasia e Mundos Imaginários
- Policial e Investigação
- Política e Conflito Social
- Outro: \_\_\_\_\_

**10. Em relação à temática das histórias:**

- Gosto de histórias inovadoras que desafiam as regras, porque elas me surpreendem com ideias diferentes das que estou acostumado, tornando a leitura empolgante.
- Prefiro histórias tradicionais e familiares.

**11. Como você prefere que o tempo seja apresentado em uma história?**

- Prefiro histórias em que a linha do tempo progride de forma direta, seguindo a ordem dos eventos, como quando lemos sobre a jornada de um personagem desde o início até o final da história.
- Gosto de histórias não lineares, aquelas que têm saltos no tempo, como quando somos levados ao passado através de flashbacks ou quando sabemos algo sobre o futuro do personagem antes de acontecer, como quando um autor nos dá pistas sobre o que vai acontecer mais tarde na trama.
- Tenho interesse em histórias que exploram o conceito de viagem no tempo, onde personagens podem viajar para o passado ou para o futuro, como quando um protagonista descobre uma máquina do tempo e explora diferentes épocas históricas ou futuros de forma intrigante.

**12. Qual tipo de cenário em uma história te atrai mais? Escolha um ou mais:**

- Cidades e lugares urbanos.
- Lugares calmos e rurais.
- Lugares exóticos e estrangeiros.
- Épocas históricas e de época.
- Mundos imaginários e de fantasia.
- Outro: \_\_\_\_\_

**13. Você tem uma preferência em relação ao número de personagens na história?**

- Gosto de histórias com muitos personagens.
- Prefiro histórias com apenas alguns personagens principais.
- Prefiro histórias com apenas um personagem principal, como nas narrativas de diário.
- Não tenho preferência específica.

**14. Você gosta quando uma história é contada de diferentes pontos de vista?**

- Sim, gosto de ver diferentes perspectivas na mesma história.
- Não, prefiro uma única pessoa contando a história.
- Não tenho preferência específica.

**15. Quais tipos de personagens você acha mais legais? Escolha um ou mais:**

- Heróis corajosos e determinados.
- Personagens complicados e não tão bonzinhos.
- Vilões intrigantes e carismáticos.
- Amigos leais e engraçados.
- Personagens secundários engraçados ou excêntricos.
- Personagens que mudam ao longo da história.
- Personagens reais ou históricos.
- Seres mágicos ou sobrenaturais.
- Outro: \_\_\_\_\_

**16. Você gosta de histórias que mostram as mudanças e o desenvolvimento das personagens?**

- Sim, acho legal ver como os personagens evoluem.
- Prefiro personagens que permanecem os mesmos.
- Não tenho preferência específica.

**17. Há algum tipo de personagem com o qual você se identifica ou gosta em uma história? Escolha um ou mais:**

- Protagonistas jovens.
- Personagens principais adultos.
- Personagens principais que são animais especiais (que falam, por exemplo).
- Personagens principais que são animais comuns (como cães ou gatos).
- Personagens principais que são criaturas mágicas (como dragões ou unicórnios).
- Personagens principais que são seres mágicos tradicionais (como fadas ou vampiros).
- Outro: \_\_\_\_\_

**18. Você gosta de histórias com personagens que são diferentes do que a maioria das pessoas espera? Por exemplo, em vez de uma princesa que precisa ser resgatada, ela mesma é corajosa e independente. Ou um cientista que é engraçado e único, ao invés de sério o tempo todo. Você acha interessante quando as histórias mostram que as pessoas podem ser únicas e diferentes do que esperamos?**

- Sim, é importante ter personagens diferentes.
- Prefiro personagens nos papéis tradicionais.
- Não tenho preferência específica.

**19. Você aprecia histórias que mostram o desenvolvimento de relacionamentos entre personagens, como amizade, amor e família?**

- Sim, gosto de ver como os relacionamentos crescem.
- Prefiro histórias mais focadas na ação e na aventura.
- Não tenho preferência específica.

**20. Quando se trata do "vilão" da história, que tipo você acha mais interessante?**

- Vilões humanos com histórias complicadas.
- Prefiro vilões sobrenaturais ou monstruosos.
- Gosto de vilões que são difíceis de entender, nem bons nem maus.
- Não tenho uma preferência específica.

**21. Em relação ao final de uma história, qual você gosta mais?**

- Finais felizes onde tudo se resolve bem.
- Finais desafiadores ou abertos, onde você pode imaginar o que acontece depois.
- Não tenho preferência específica.

**22. Qual nível de complexidade em uma história você mais gosta?**

- Histórias com enredos simples e diretos, fáceis de entender.
- Narrativas com muitas reviravoltas e significados profundos que precisam de um pouco mais de atenção para compreender.
- Histórias onde você se identifica com o personagem principal ou algum outro personagem secundário.

**23. Como você prefere que as histórias sejam contadas?**

- Narradas por um personagem principal ou secundário da história que compartilha seus pensamentos e sentimentos.
- Narradas por alguém que observa os eventos de fora.

**24. Você gosta quando o narrador já sabe o final da história e conta isso desde o começo?**

- Sim, é legal saber o final antecipadamente.
- Não, prefiro descobrir junto com os personagens.

**25. Você gosta de histórias que podem ser interpretadas de diferentes maneiras?**

- Sim, gosto de histórias com interpretações diferentes.
- Não, prefiro histórias com significados claros.

**26. Você gosta de histórias que usam palavras especiais para criar imagens na sua cabeça, como quando dizem que o coração de alguém é como uma pedra? Isso te faz pensar e entender a história de uma forma diferente?**

- Sim, gosto do uso de metáforas, ironia, símbolos e outros desafios literários na história.
- Não, prefiro histórias com uma linguagem mais simples.

**27. Você gosta de histórias que têm coisas engraçadas, malucas ou que quebram as regras? Por exemplo, quando personagens fazem coisas inesperadas ou situações engraçadas acontecem na história.**

- Sim, gosto de elementos engraçados e surpreendentes na história.
- Não, prefiro histórias mais sérias e mais reais.

**28. Você gosta quando o narrador se envolve com você, como se estivesse contando a história a um amigo?**

- Sim, eu gosto quando o narrador parece um amigo que está contando a história pessoalmente, como se estivesse conversando comigo.
- Não, prefiro narradores que sejam neutros e não pareçam envolvidos na história, apenas relatam os fatos.

**29. Julgar um livro pela capa é algo comum. Considerando isso, em relação ao design e apresentação de um livro, o que mais atrai você como leitor? Escolha um ou mais:**

- Capa e ilustrações atraentes.
- Fontes legíveis e espaçamento agradável entre as linhas.
- Uso criativo de cores e elementos visuais.
- Encadernação e textura do papel.

Outro: \_\_\_\_\_

**30. Como você costuma escolher seus livros em relação às influências das mídias sociais, filmes e/ou séries? Escolha um ou mais:**

- Sigo perfis ou páginas que recomendam livros e autores.
- Assisto adaptações cinematográficas de livros e, se gostar, leio o livro correspondente.
- Participo de grupos online onde discutimos livros e compartilhamos recomendações.
- As opiniões de celebridades ou influenciadores sobre livros afetam minhas escolhas de leitura.
- Não considero as redes sociais ou material audiovisual ao escolher o que ler.
- Outro: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B - PRIMEIRA VERSÃO INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR**

Espera-se que a aplicação deste instrumento resulte em uma melhoria na pesquisa e avaliação diagnóstica dos interesses de leitura dos alunos, fornecendo informações aos professores sobre os fatores que atraem os estudantes em relação aos textos narrativos literários na contemporaneidade. Isso inclui a exploração de elementos específicos da narrativa ficcional infantil-juvenil. Além disso, pretende-se que o instrumento auxilie o docente a aprimorar o planejamento das aulas de leitura e a seleção de livros, visando incentivar a prática da leitura literária na escola.

### **1. Introdução**

- Explique aos estudantes o propósito da avaliação diagnóstica dos interesses de leitura literária, conforme supracitado.

### **2. Distribuição do instrumento e instruções para preenchimento**

- Entregue uma cópia do instrumento a cada estudante;
- leia cada pergunta em voz alta para garantir que todos compreendam;
- encoraje os estudantes a responder com sinceridade, baseando-se em suas preferências e experiências;
- esclareça que não há respostas certas ou erradas, apenas suas opiniões são importantes.

### **3. Esclarecimentos sobre enunciados**

As informações a seguir sugerem algumas orientações ao aplicador e como ele poderá esclarecer possíveis dúvidas, garantindo uma compreensão adequada dos termos e locuções utilizados nos enunciados.

Peça que os estudantes preencham os campos “idade e ano escolar” e explique que não é obrigatório se identificar preenchendo o campo “nome”.

- **Questão 1:** Peça que os estudantes reflitam sobre o seu hábito em relação à leitura de textos ficcionais, tanto aquelas realizadas em casa, quanto na escola, ou em qualquer outro lugar.

- **Questão 2:** Peça que os estudantes reflitam sobre o que mais gostam ao ler uma história. Você pode citar os elementos da narrativa como personagens, enredo, tempo, espaço, narrador e algumas de suas características.
- **Questões 3 e 4:** Explique que essas questões estão investigando como a literatura se apresenta para cada um no meio digital das redes sociais e peça que respondam considerando aspectos da leitura feita pelo celular como: conforto visual, facilidade de acesso, interatividade, distrações, entre outros. Essas informações são valiosas para entendermos como isso pode impactar a experiência de leitura dos estudantes.
- **Questão 5:** Estimule os estudantes a recordar como era o seu contato com a leitura na infância, se costumavam ouvir histórias dos adultos, se faziam leituras não verbais, se costumavam imaginar mundos narrativos por meio das histórias ouvidas, etc.
- **Questão 6:** Incentive os estudantes a responderem de forma honesta, frisando que a resposta pode ser sim ou não em relação à leitura completa de uma narrativa. Peça que pensem o que os levou a concluir ou a desistir da leitura.
- **Questão 7:** Explique que há várias formas de se ter acesso aos textos literários e peça que escolham uma ou mais formas que eles costumam entrar em contato com as leituras.
- **Questão 8:** Aborda as preferências em relação aos gêneros literários. Explique que o gênero Romance é um dos gêneros mais populares da literatura e pode ter uma grande variedade de histórias. Podemos classificar o romance quanto a sua temática. Os tipos mais conhecidos são as narrativas de amor, de aventura, policial, ficção científica, horror, etc.
- **Questão 9:** Explique aos estudantes que "temas novos" se referem a assuntos que eles ainda não tiveram contato, ou seja, histórias com lugares ou situações inéditas.
  - Por outro lado, "temas conhecidos" são aqueles que eles já estão familiarizados, como histórias que se passam em ambientes cotidianos ou exploram temas universais.

- Comente que os "conflitos psicológicos" são como sentimentos dentro da nossa cabeça, como quando ficamos bravos, tristes ou felizes. As histórias que mostram isso nos fazem entender melhor como as pessoas se sentem.
  - Já os "problemas sociais" são como histórias sobre coisas importantes que acontecem no mundo e que nos fazem refletir sobre a nossa vida em sociedade.
  - Os "problemas familiares" abrangem desde as brigas e confusões que podem ocorrer na família até as experiências como o amor e a amizade entre pais, irmãos e amigos.
- 
- **Questão 10:** Aborda o tempo fictício numa narrativa. Os fatos de um enredo estão ligados ao tempo em vários níveis:
    - A época em que se passa a história (contexto histórico que pode ser diferente da época em que o livro foi escrito);
    - a duração da história (destaque que a duração da história se refere ao tempo em que os eventos narrados ocorrem, podendo ser curto durando algumas horas, dias ou longo com a duração de anos, gerações);
    - o tempo cronológico (defina o tempo cronológico como a sequência natural dos fatos na história, seguindo a ordem de começo, meio e fim);
    - o tempo psicológico (explique que o tempo psicológico não segue a ordem natural ou cronológica dos acontecimentos, a ordem do tempo na história faz mais sentido quando é determinada pelos desejos e imaginação do narrador ou personagens).
- 
- **Questão 11:** Aborda como os estudantes podem se interessar pela narrativa dos espaços.
    - Explique que a primeira opção de resposta sugere que eles podem gostar de detalhes que os fazem sentir como se estivessem no lugar descrito na história;
    - os "lugares que influenciam a história" são espaços que podem ser considerados personagens já que influenciam mudanças importantes dentro da narrativa;

- os “lugares que deixam a história emocionante” podem surgir na narrativa como uma referência para os acontecimentos mais marcantes da narrativa;
  - os "lugares que te ajudam a entender" podem dar pistas sobre os fatos e conflitos;
  - explique que eles podem preferir histórias que não façam muitas descrições dos lugares e que focam mais na ação dos personagens;
  - explique que se nenhuma das opções se encaixar, eles podem escrever com as próprias palavras o que acham mais interessante sobre os espaços nas narrativas.
- 
- **Questão 12:** Aborda a jornada dos personagens numa narrativa. O personagem é um ser que pertence à história e que, portanto, só existe se participa efetivamente do enredo, isto é, se age ou fala. Essa questão pode gerar dúvidas pelo uso de alguns termos como:
    - **Caracterização dos personagens:** É como se os personagens fossem apresentados com detalhes, mostrando como são fisicamente, o que pensam e como agem. Isso ajuda a criança a imaginar melhor quem são essas pessoas na história.
    - **Arco de desenvolvimento dos personagens:** Significa que ao longo da história, os personagens passam por situações que os fazem mudar, aprender algo novo ou enfrentar desafios.
    - **Interação entre os personagens:** Quando os personagens se relacionam entre si, têm conflitos ou vivem momentos de tensão, isso cria um clima de suspense e drama na história, mantendo a atenção da criança.
    - **Identificação com os personagens:** Quando o leitor consegue se colocar no lugar dos personagens, entender seus sentimentos, dilemas e desafios, isso faz com que ele se envolva mais com a história e se sinta parte dela.
    - **Estímulo à reflexão e conexão emocional:** Ao acompanhar as motivações e ações dos personagens, o leitor pode refletir sobre suas próprias atitudes e emoções, criando uma ligação especial com a história.

- **Questão 13:** Aborda a organização dos fatos no enredo. Para entender essa organização não basta perceber que toda história tem começo, meio e fim; é preciso compreender o elemento estruturador: o conflito - que determina as partes do enredo.
  - Explique aos estudantes que em geral a história surge de uma “situação problemática”, ou seja, de um conflito que desequilibra a vidas das personagens;
  - Explique a questão pede que o estudante pense sobre como é mais interessante que esse conflito seja apresentado.
  
- **Questão 14:** aborda a reflexão sobre o tipo de narrador preferido e os motivos para essa preferência
  - Para tornar as alternativas mais fáceis de compreender, você pode citar exemplos concretos dos tipos de narradores que se apresentam, tais como:
  - **Narrador em Terceira Pessoa/Observador:**

Exemplo de fragmento do romance *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen: *"É uma verdade universalmente aceita que um homem solteiro, possuidor de boa fortuna, deve estar em busca de uma esposa."*
  - **Narrador em Primeira Pessoa:**

Fragmento do conto "O Coração Delator", de Edgar Allan Poe: *"Ouve! Escuta como, com quanta cautela te conto a história. Tudo começou no velho tempo, muito longe, com um sentimento."*
  - **Narrador Intruso:**

Fragmento do livro *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry: *"E foi assim que o pequeno príncipe deixou o planeta do asteroide B 612."*
  - **Narrador Protagonista:**

Fragmento do livro *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* de C.S. Lewis: *"Eu, Lúcia, estava brincando no guarda-roupa quando entrei em um mundo mágico que nunca pensei que existisse."*

- **Questão 15:** aborda o impacto dos finais numa narrativa. Explique sobre os tipos de finais que uma história pode ter e peça que os estudantes reflitam sobre qual ou quais eles se identificam mais a partir de alguns comentários:
  - **Desfecho Satisfatório:** Peça que pensem numa história que termina exatamente como se esperava, onde todas as perguntas são respondidas e os conflitos dos personagens se resolvem. Esse tipo de desfecho pode te deixar feliz e satisfeito?
  - **Desfecho Aberto ou Ambíguo:** Agora peça que imaginem uma história que termina com uma pergunta ou uma situação em aberto, onde o leitor precisa usar sua imaginação para entender o que aconteceu depois.
  - **Resolução de Conflitos no Desfecho:** Peça que os estudantes imaginem uma história onde o final é cheio de ação e os problemas são resolvidos de forma emocionante. Esse tipo de desfecho pode nos deixar impactados e conectados aos sentimentos dos personagens.
  - **Desfechos Reflexivos:** Quando uma história termina com uma mensagem profunda sobre a vida, a amizade ou algum tema importante. São desfechos que podem nos fazer pensar e refletir por um bom tempo.
- **Questão 16:** Explique que inferências são ideias ou conclusões que nós, leitores, tiramos de pistas ou informações que não são explicitamente dadas no texto. É como conectar os pontos usando o que já sabemos para descobrir coisas novas que não estão escritas. Elas nos ajudam a entender melhor a história e os personagens, mesmo quando o autor não diz tudo diretamente. Podemos descobrir sentimentos, intenções ou detalhes importantes para a trama. É como resolver um quebra-cabeça para ver o quadro completo da história.

#### 4. Tempo de resposta

- Estabeleça o tempo de uma a duas aulas para o preenchimento do instrumento, garantindo que todos tenham tempo suficiente para responder.
- Esteja disponível para esclarecer dúvidas durante o processo de preenchimento.

## **5. Coleta dos instrumentos**

- Recolha os instrumentos preenchidos pelos estudantes.
- Informe que as informações coletadas serão utilizadas para melhorar as práticas de leitura na sala de aula.
- Após a aplicação, avalie a qualidade das instruções contidas no material destinado ao aplicador, contribuindo para um redesenho futuro dessa parte do instrumento.

## **APÊNDICE C - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE OS PARECERES DAS JUÍZAS ESPECIALISTAS**

A análise reflexiva sobre os pareceres das juízas especialistas em relação à primeira versão do instrumento diagnóstico tem como objetivo proporcionar uma compreensão aprofundada das contribuições e sugestões oferecidas. Cada parecer será examinado, destacando as observações específicas e as recomendações apresentadas, a fim de embasar uma análise crítica e construtiva que auxiliará no primeiro redesenho do instrumento, voltado aos aspectos do texto narrativo em diálogo com os interesses de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental – anos finais.

As recomendações serão repensadas a partir de, especialmente, Colomer (2003, 2007; 2017), Coelho (2000) e Gancho (1991), cujos textos permitiram a delimitação da área temática - estudo da linguagem e dos textos (literários), e do escopo da pesquisa, o alinhamento aos objetivos do PROFLETRAS e a filiação à linha de pesquisa atualizada do Programa, qual seja, Estudos da Linguagem e Práticas Sociais. Considera-se como resultados potenciais aprimoramentos na avaliação diagnóstica dos interesses de leitura dos estudantes, proporcionando subsídios para o trabalho docente. Em paralelo, busca-se contribuir para o apoio ao planejamento didático e à seleção de obras literárias, promovendo a leitura literária e a formação do leitor no ambiente escolar. Além disso, destaca-se o papel significativo deste estudo na pesquisa científica sobre as relações entre os interesses de leitura dos estudantes e a compreensão leitora literária, oferecendo uma base para futuros estudos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Este processo de refinamento visará não apenas à conformidade com as expectativas acadêmicas, mas também à adequação do instrumento às demandas contemporâneas de leitura, promovendo uma interseção entre a teoria e a prática educacional. Assim, pode-se delinear um caminho que não apenas responda às sugestões recebidas, mas que também repense a proposta de pesquisa.

O primeiro parecer destaca a relevância do tema de pesquisa proposto, reconhecendo sua importância no contexto educacional e cultural, alinhando-se com perspectivas teóricas que enfatizam a importância da leitura na formação educacional e cultural dos jovens. Colomer (2007), em sua obra "Andar entre Livros: A Leitura Literária na Escola", destaca a necessidade de considerar os interesses e as

experiências dos leitores em formação. Ela argumenta que a leitura não deve ser apenas uma tarefa escolar, mas sim uma prática que conecta os leitores às suas vidas, desejos e curiosidades. Ao considerar os interesses dos jovens em relação à leitura, a pesquisa proposta pode contribuir para a compreensão de como a escola pode dialogar de maneira mais efetiva com as preferências e motivações dos estudantes.

A segunda sugestão da juíza especialista concentra-se na estruturação do projeto, destacando pontos positivos em relação à delimitação do tema, objetivos, justificativa, fundamentação teórica, definição de termos, contextualização e metodologia. No entanto, ela ressalta a necessidade de deixar claro o foco do trabalho, questionando se o projeto se concentra na elaboração do instrumento para diagnóstico dos interesses dos estudantes ou na elaboração e aplicação desse instrumento. Essa sugestão é relevante, pois aponta para a importância de uma comunicação precisa e inequívoca sobre o propósito central da pesquisa, que é contribuir para ambas as condições.

A terceira sugestão da juíza especialista destaca a importância da caracterização mais aprofundada da faixa etária investigada, assim como a necessidade de uma definição mais precisa dos conceitos de interesse, preferência e gosto literário. Essa recomendação ressoa com as ideias de Colomer (2011), especialmente no contexto de sua obra "Introdução à literatura infantil e juvenil atual", na qual a autora defende que a literatura infantil e juvenil não é um bloco homogêneo, mas sim um campo vasto e diversificado que abrange diferentes idades, interesses e experiências de leitura. Ela destaca a importância de considerar a faixa etária dos leitores ao planejar práticas de leitura, reconhecendo que as demandas e preferências variam significativamente conforme o estágio de desenvolvimento.

Ao abordar a caracterização da faixa etária, Colomer (2011) ressalta que essa delimitação não deve ser apenas cronológica, mas também levar em conta as características psicológicas, emocionais e cognitivas específicas de cada grupo. Portanto, a sugestão da juíza especialista está alinhada com a perspectiva de Colomer (2011), enfatizando a necessidade de uma abordagem mais cuidadosa e aprofundada na definição do público-alvo da pesquisa, dos conceitos de interesse, preferência e gosto literário, sobre a necessidade de uma abordagem sensível às particularidades dos leitores em formação.

A próxima recomendação da parecerista também está em sintonia com as ideias de Colomer (2011), que argumenta que a literatura direcionada a crianças e jovens constitui um domínio dinâmico, sujeito a constante evolução, moldado por transformações históricas, culturais, sociais e tecnológicas. No contexto específico desta pesquisa, a consideração das transformações ocorridas nas últimas décadas importa para compreender como os jovens contemporâneos se relacionam com a leitura, em um ambiente caracterizado por avanços tecnológicos, novas formas de comunicação e mudanças na cultura e na sociedade, com o propósito de obter uma compreensão mais abrangente dos fenômenos relacionados à formação leitora.

As duas últimas sugestões da juíza especialista, referentes ao estudo piloto e à primeira versão do questionário, abordam aspectos metodológicos para a condução da pesquisa-diagnóstico, e suas observações ressoam com as perspectivas de Colomer (2011) que, ao discutir práticas de pesquisa em leitura, enfatiza a importância de uma amostragem cuidadosa, que reflita adequadamente a diversidade de leitores e contextos.

Ao analisar o segundo parecer, destaca-se a abordagem crítica direcionada à relevância e atualidade dos fundamentos teóricos empregados na pesquisa. A juíza especialista identifica a pertinência dos fundamentos teóricos utilizados, concentrando-se, contudo, na limitação concernente à falta de desenvolvimento de categorias nos materiais de leitura, tais como gêneros textuais, tipos textuais, formatos textuais, configurações textuais, componentes textuais, entre outros. Tal observação aponta para uma lacuna na especificação dessas categorias, destacando a necessidade de um aprofundamento e detalhamento desses elementos, sugerindo uma revisão e expansão da fundamentação teórica para incluir uma variedade mais abrangente de categorias textuais.

Além disso, destaca uma preocupação com a atualidade dos estudos utilizados, indicando que a pesquisa se baseia predominantemente em um caminho teórico e temporal específico, que pode não refletir as tendências e abordagens mais recentes nos estudos sobre leitura. A chamada de atenção para a necessidade de considerar cuidados linguísticos e recortes que contribuam para a obtenção de evidências bem definidas revela a importância de alinhar os fundamentos teóricos aos avanços contemporâneos na pesquisa em leitura.

A segunda sugestão da juíza especialista aborda a questão da adaptação do instrumento à faixa etária dos estudantes, introduzindo considerações teóricas

relevantes sobre o desenvolvimento cognitivo e a complexidade associada à análise etária. Este apontamento destaca a importância de considerar não apenas a idade, mas também uma gama de variáveis inter-relacionadas, como escolaridade, desempenho escolar, domínio linguístico, conhecimentos prévios, experiências de aprendizagem, grupo social e econômico, bem como comportamentos familiares.

Em resposta a isso, o posicionamento adotado será o desenvolvimento de um instrumento que sirva como um componente preliminar para investigações mais completas. Serão inseridas algumas questões sobre as experiências de leitura e as preferências literárias atuais, para que o instrumento possa identificar como os interesses dos estudantes influenciam suas práticas de leitura e como essas experiências podem impactar seu engajamento com a leitura ao longo da vida.

É importante considerar que o interesse pela leitura pode ser influenciado por fatores diversos, como contexto social, cultural e econômico. Nem todas as pessoas têm acesso igualitário a oportunidades de leitura ou são incentivadas a desenvolver esse hábito. Portanto, a questão do interesse pela leitura não é apenas uma questão individual, mas também está relacionada a questões estruturais e políticas que afetam o acesso e a promoção da leitura, tal qual afirma Chartier:

O acesso à leitura, a apropriação dos textos, a relação com a escrita são, em grande parte, determinados por fatores sociais, econômicos, culturais, políticos, que não são independentes da estrutura das sociedades e das relações de força que as atravessam (Chartier, 2010, p. 69).

As respostas fornecidas pelos participantes ajudarão a compreender melhor quais fatores pessoais, sociais e culturais motivam os estudantes a se engajarem na leitura e a escolherem determinados tipos de narrativas, como essas experiências moldam o comportamento dos estudantes em relação à leitura e quais intervenções podem ser necessárias para promover experiências mais positivas. Dessa forma, o instrumento contribuirá para uma compreensão inicial dos interesses de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental II, identificando áreas de interesse que requerem uma investigação mais aprofundada.

Colomer (2007) ressalta a importância de reconhecer as peculiaridades individuais dos leitores em formação, enfatizando que a idade por si só não é um indicador suficiente para compreender as preferências e capacidades de leitura. Portanto, a sugestão da juíza especialista está em consonância com a necessidade

de uma abordagem mais abrangente e contextualizada ao considerar a faixa etária dos estudantes, refletindo a complexidade inerente ao desenvolvimento leitor.

Diante disso, pretende-se incluir no instrumento de pesquisa, questões que não se limitem à idade, mas que também explorem preferências pessoais, experiências prévias com leitura e inclinações temáticas. Tal elaboração pode resultar em um instrumento mais atento às particularidades individuais dos leitores em formação, como ressaltado por Colomer (2007).

Ao abordar a diversidade de interesses, na sugestão seguinte do parecer, a professora destaca a importância de especificar gêneros e estruturas textuais dominantes para facilitar a compreensão e resposta dos estudantes. Essa orientação está em sintonia com as perspectivas de Colomer (2007), que argumenta que a oferta diversificada de materiais de leitura serve para atender aos diferentes interesses e preferências dos leitores em formação.

A redefinição proposta pela juíza especialista, sugerindo a substituição do termo "diversidade de interesses" por "diversidade de gêneros e textos", alinha-se a essa perspectiva ao reconhecer a importância de explicitar os elementos que compõem essa diversidade.

A sugestão em sequência feita pela juíza especialista aborda o fator de complexidade textual e habilidades de leitura, destacando a necessidade de uma descrição mais precisa desses conceitos no instrumento de pesquisa. A análise indica que a complexidade textual pode ser compreendida como a organização do texto em seus planos linguísticos e no desenvolvimento temático, enquanto a habilidade de leitura refere-se ao uso de estratégias para acesso à compreensão, com ênfase na realização de inferências em diferentes escalas. Por isso, o instrumento deverá conter questões que valorizem o conhecimento prévio dos leitores - que desempenha papel fundamental na compreensão de textos, pois permite fazer inferências e conexões entre as informações apresentadas.

A sugestão da juíza especialista relacionada à adequação ao ambiente escolar destaca a importância de redefinir o instrumento, considerando a necessidade de um conjunto claro de instruções para o aplicador, especialmente se este for um professor com pouca experiência nesse contexto - o que demonstra a relevância de adaptar as práticas de leitura ao ambiente escolar, reconhecendo a influência do contexto educacional na formação leitora dos estudantes.

Quanto à relevância social, a juíza destaca a importância de buscar caminhos de diagnóstico que impactem a leitura, contribuindo para atividades de ensino e pesquisa, desde que se mantenham alinhados aos objetivos acadêmicos e escolares. Essa perspectiva ressalta a necessidade de que o instrumento não apenas cumpra sua função diagnóstica, mas também se integre de maneira coesa às práticas pedagógicas.

Com base nessas considerações, será elaborado um roteiro que fornecerá orientações claras aos aplicadores, assegurando a consistência na execução do instrumento. Esse roteiro não apenas guiará a aplicação, mas também destacará a importância da adaptação do instrumento ao ambiente escolar, reforçando sua utilidade prática no contexto educacional. Dessa forma, espera-se que o roteiro não apenas facilite a coleta de dados, mas também possibilite a criação de estratégias para o professor em sala de aula.

Considerando o foco da pesquisa no texto narrativo e suas características em relação aos interesses de leitura dos estudantes, destaco abaixo, em síntese, as recomendações específicas que estão alinhadas com esse objetivo e que contribuirão efetivamente para o redesenho do instrumento:

Relevância do tema de pesquisa e estruturação do projeto:

Esta recomendação alinha-se com perspectivas teóricas que enfatizam a importância da leitura na formação educacional e cultural dos jovens. Ao direcionar o instrumento de pesquisa aos elementos específicos da narrativa ficcional infantil-juvenil contemporânea que despertam o interesse dos jovens, possibilita-se uma compreensão mais assertiva dos elementos que capturam a atenção e motivam os estudantes no contexto da leitura de textos narrativos.

Para atender a essa recomendação, no redesenho do instrumento, serão incluídas questões que explorem de maneira mais aprofundada os elementos específicos da narrativa ficcional infantil-juvenil. Cândida Villares Gancho (1991, p. 4) afirma que narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem, em que “[...] todos contam-escrevem ou ouvem-lêem toda espécie de narrativa”. Portanto, perguntas sobre a estrutura narrativa, desenvolvimento de personagens, uso de suspense, entre outros, serão incorporadas para proporcionar uma análise mais detalhada dos elementos que influenciam o interesse dos estudantes na leitura de textos narrativos. Isso permitirá uma abordagem direcionada a aspectos que impactam a experiência de leitura dos jovens. Além disso, permitirá uma melhor

orientação das práticas pedagógicas, destacando elementos que podem ser explorados para estimular o interesse pela leitura de textos narrativos infantis-juvenis.

Caracterização da faixa etária e definição de conceitos:

As recomendações sobre a caracterização mais aprofundada da faixa etária e a definição dos conceitos de interesse, preferência e gosto literário são pertinentes para ajustar o instrumento de pesquisa às particularidades dos leitores em formação, especificamente em relação ao texto narrativo. No novo instrumento, as perguntas serão formuladas de maneira a explorar de forma mais precisa as nuances desses conceitos, permitindo uma análise mais refinada dos interesses literários dos estudantes em relação aos textos narrativos.

Consideração de variáveis comparativas:

A sugestão de considerar variáveis comparativas, relacionadas às transformações ocorridas nas últimas décadas, está alinhada à necessidade de compreender como os jovens contemporâneos se relacionam com o texto narrativo, considerando avanços tecnológicos e mudanças culturais. O novo instrumento incluirá uma seção explorando o modo como as mudanças sociais e tecnológicas afetam as práticas de leitura dos estudantes. Questões sobre o uso de tecnologia na leitura, preferências por formatos específicos, e a influência das redes sociais na escolha de livros serão incorporadas. Essa abordagem permitirá uma análise das relações entre as transformações contemporâneas e os interesses literários dos estudantes em relação aos textos narrativos.

Estudo piloto e metodologia:

No redesenho, o instrumento incluirá um guia detalhado para a fase piloto que será desenvolvido, delineando os passos específicos a serem seguidos, incluindo critérios para a seleção dos participantes, procedimentos de coleta de dados e a análise preliminar dos resultados. Essa abordagem metodológica contribuirá para a validade e confiabilidade do instrumento, assegurando sua eficácia.

Desenvolvimento de Categorias Essenciais:

A recomendação de detalhar e expandir as categorias nos materiais de leitura no contexto do texto narrativo não apenas aprimora a sensibilidade do instrumento em relação aos interesses dos estudantes, mas também fortalece sua utilidade como ferramenta de pesquisa e diagnóstico no âmbito da formação do leitor. Para o redesenho, o instrumento será estruturado de forma a permitir uma exploração mais profunda das categorias de interesse. Perguntas específicas serão formuladas para

cada categoria, incentivando os participantes a fornecer detalhes sobre suas preferências. De acordo com Gancho (1991, p. 4), a maioria das pessoas é capaz de perceber que toda narrativa tem elementos fundamentais, sem os quais não pode existir. Essa abordagem não apenas amplia a utilidade do instrumento como ferramenta de pesquisa, mas também enriquece a compreensão das nuances nos interesses literários dos estudantes.

#### Adaptação do Instrumento à Faixa Etária:

O texto narrativo não é apenas uma entidade isolada; ele é interpretado em um contexto mais amplo que envolve experiências individuais, níveis de instrução e competências linguísticas. Ignorar essas variáveis pode levar a uma compreensão superficial e limitada dos fatores que influenciam a leitura, sendo essencial adaptar estratégias pedagógicas conforme necessário para diferentes faixas etárias e contextos de aprendizagem. Ao adaptar o instrumento diagnóstico às particularidades de cada faixa etária, é essencial levar em consideração as variáveis individuais e contextuais, conforme preconizado por Coelho (2000) sobre os estágios psicológicos do leitor, a partir de estudos da psicologia experimental. De acordo com a autora, o público-alvo da pesquisa está situado entre os estágios de leitor fluente, que se consolida a partir dos 10/11 anos fase em que a criança compreende tanto o mecanismo de leitura quanto o mundo narrado, e o estágio de leitor crítico, que emerge a partir dos 12/13 anos, fase em que a criança demonstra total domínio da leitura e desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Portanto, a adaptação à faixa etária visa não apenas reconhecer, mas também atender às necessidades específicas desse público.

#### Diversidade de Gêneros e Textos:

A orientação para especificar gêneros e estruturas textuais dominantes, aliada à substituição do termo "diversidade de interesses" por "diversidade de gêneros e textos", está alinhada com a ênfase na oferta variada de materiais de leitura, incluindo o texto narrativo, conforme preconizado por Colomer (2007). Essa abordagem reconhece que a formação do leitor abrange uma vasta gama de gêneros e textos, tornando crucial a explicitação dos elementos que compõem essa diversidade. Ao direcionar o enfoque para os gêneros textuais narrativos, a recomendação valoriza a compreensão dos estudantes sobre diferentes estruturas narrativas.

A substituição do termo "diversidade de interesses" por "diversidade de gêneros e textos" será integrada ao redesenho do instrumento, conferindo um foco explícito à

variedade de gêneros narrativos e estruturas textuais desses gêneros. As perguntas serão formuladas de modo a identificar não apenas se os estudantes têm interesse em narrativas, mas também a relação entre esse interesse e as diferentes formas de narrativa. Pretende-se investigar as preferências dos estudantes quanto às estruturas textuais, possibilitando uma análise mais aprofundada sobre os elementos específicos que contribuem para a apreciação de determinado gênero narrativo.

A investigação proposta pelo uso do instrumento acerca das características textuais narrativas poderá demonstrar como a complexidade narrativa e a interpretação das histórias podem influenciar diretamente a experiência emocional do leitor, o que por sua vez pode afetar seus interesses de leitura e engajamento com a narrativa. Segundo Mar e Oatley (2011), uma vez que o livro é escolhido, a narrativa entra em cena para evocar e transformar emoções, tanto por meio dos eventos e personagens retratados quanto pela ativação de memórias emocionalmente significativas. Essas emoções, uma vez despertadas pela história, têm o potencial de moldar a experiência da narrativa de um indivíduo. Portanto, o interesse prévio do leitor por um determinado tema ou gênero pode influenciar a intensidade e a natureza das emoções evocadas pela narrativa.

O instrumento deve capturar quais características dos textos narrativos literários tornam, atualmente, a leitura mais prazerosa aos estudantes e, a partir desse diagnóstico, auxiliar o professor no processo de uma abordagem pedagógica de textos literários que contemplem diferentes gêneros. Isso contribuirá para formar um leitor autônomo, crítico e reflexivo, capaz de interagir significativamente com o texto. Segundo Almeida (2006, p. 146), a leitura deve permitir a criação ou (re)criação de novas perspectivas, integrando-se ao processo de libertação e identificação do leitor. Para que o estudante leitor se engaje em uma experiência de leitura literária, de acordo com Rezende (2004), é necessário, antes de tudo, que haja uma identificação do leitor com o texto, que ele goste do gênero, que não seja somente uma obrigação. O modo e objetivo de leitura devem suscitar o interesse do aluno. O importante é que a leitura possibilite “[...] conhecer outras experiências, aprender com elas, num processo de identidade e alteridade” (Rezende, 2004, p. 108).

A reflexão sobre as especificidades da leitura do texto literário em sala de aula passa por todos os aspectos colocados até o momento. No entanto, há que se ressaltar outro aspecto: a consideração da leitura literária como uma prática social, que está presente no dia a dia das pessoas, conforme também defende Candido

(1995), que diz que ninguém consegue viver sem fabular, de modo que há no ser humano uma necessidade de adentrar o universo fabulado que provém da carência da fantasia, do desejo de viver a imaginação, o sonho.

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...] E durante a vigília a criação ficcional ou poética [...] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos [...]. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (Candido, 1995, p. 174-5).

É importante considerar que a narrativa transcende a mera forma textual, sendo uma construção complexa que se entrelaça com o desenvolvimento cognitivo, estágios psicológicos e elementos motivacionais dos leitores. Este redesenho, ao considerar os aportes teóricos sobre a construção do significado na leitura, a perspectiva de estágios psicológicos e as contribuições para a narrativa, oferece um arcabouço para analisar as relações entre texto e leitor e compreender a influência das características narrativas nas preferências de leitura dos estudantes.

**APÊNDICE D - SEGUNDA VERSÃO INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO  
DIAGNÓSTICA DOS INTERESSES DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Série/Ano: \_\_\_\_\_

**1. Você costuma ler regularmente?**

- Sim.  
 Não.

**Se sim, o que motiva você a ler com frequência? Se não, qual é o motivo principal?**

\_\_\_\_\_

**2. Você gosta de ler?**

- Sim.  
 Não.  
 Mais ou menos.

**Se sim, o que mais te atrai na leitura? Se não ou mais ou menos, qual é o motivo da falta de interesse?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. Você costuma ler no celular, tablet ou outro dispositivo eletrônico?**

- Sim.  
 Não.  
 Outro: \_\_\_\_\_

**a) Você acredita que a leitura pelo celular ou tablet afeta sua experiência de leitura de alguma forma?**

- Sim. Afeta de forma positiva, porque facilita o acesso a uma variedade maior de livros e torna a leitura mais prática.  
 Sim. Afeta de forma negativa, pois sinto que a tela cansa mais os olhos e pode causar distrações com notificações e outros aplicativos.  
 Não. Não percebo diferença, pois minha experiência de leitura é similar em dispositivos eletrônicos e em livros físicos.  
 Não tenho certeza, pois ainda estou explorando diferentes formas de leitura.

**b) O que você percebe de diferente ao ler em um celular ou tablet?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. As plataformas digitais, como redes sociais e sites de vídeos, como o YouTube, influenciam suas escolhas de leitura? Comente.**

---



---



---

**5. Você costumava ouvir histórias quando era menor?**

- Sim.  
 Não.

**Se sim, quem costumava contar ou ler histórias para você?**

---



---



---

**6. Você já leu um livro até o fim?**

- Sim.  
 Não.

**Se sim, qual ou quais livros/ histórias você mais gostou de ler?**

---



---



---

**Se não, o que fez você abandonar a leitura?**

---



---



---

**7. Como você acessa as suas leituras?**

- Ganho livros, compro ou troco.  
 Pego livros em bibliotecas públicas.  
 Baixo livros grátis da internet.  
 Leio na escola durante as aulas de leitura.  
 Não tenho acesso a livros.  
 Outro: \_\_\_\_\_

**8. Quais gêneros literários você mais gosta? Escolha um ou mais:**

- Contos: Gosto de histórias curtas que têm muita ação e surpresas, mas sem muitos personagens complicados.  
 História em Quadrinhos: Gosto como as imagens e as palavras se juntam para contar uma história de um jeito divertido e emocionante.  
 Jovem Adulto: Gosto de histórias que falam sobre amizade, amor e os desafios da adolescência.  
 Novela: Gosto de histórias emocionantes, mas não tão longas, então consigo ler mais rápido e descobrir o que vai acontecer.

- Romance: Gosto de aventuras com muitos personagens e surpresas que me levam para lugares
- diferentes.
- Outro: \_\_\_\_\_

**9. Ao refletir sobre o que mais você gosta de ler, escolha uma ou mais opções que melhor represente seu interesse em relação ao tema nas histórias:**

- Tenho interesse em histórias com temas novos, que ainda não conheço.
- Tenho interesse em histórias com temas já conhecidos.
- Tenho interesse em histórias que mostram problemas emocionais e dilemas dos personagens.
- Tenho interesse em histórias que mostram problemas sociais, com temas importantes da sociedade.
- Tenho interesse em histórias com problemas familiares, e como esses problemas são resolvidos entre
- os membros da família.
- Outro: \_\_\_\_\_

**10. Como a passagem do tempo na história influencia seu interesse? Pense nas suas preferências e experiências ao responder:**

- Gosto de histórias que apresentam uma ordem de tempo simples, com início meio e fim bem
- explicados.
- Gosto de histórias que misturam passado, presente e futuro de forma inovadora.
- Gosto de histórias que enfatizam o tempo psicológico dos personagens e narradores.
- Gosto de histórias que mostram diferentes épocas e contextos temporais.
- Gosto de histórias que se concentram em um único tempo de forma detalhada.
- Outro: \_\_\_\_\_

**11. Como a descrição e a caracterização do espaço em uma narrativa literária podem influenciar seu interesse e envolvimento com a história?**

- Gosto de histórias com diferentes lugares que mostram como eles influenciam os personagens e os acontecimentos.
- Gosto de histórias com lugares que existem no mundo real.
- Gosto de histórias com lugares que existem no mundo real, mas que não são muito conhecidos. Gosto de histórias com lugares que não existem no mundo real, lugares fantásticos e mágicos. Gosto de histórias com lugares que têm significados especiais que combinam com o que os personagens estão passando ou sentindo.
- Não gosto de histórias com muitos detalhes dos lugares e contextos, gosto mais da ação.
- Outro: \_\_\_\_\_

**12. Como as características e o desenvolvimento dos personagens podem contribuir para o seu interesse na leitura de um livro?**

- Histórias com personagens que mudam bastante despertam minha curiosidade e empatia.
- Gosto de histórias com personagens com problemas de caráter que não despertam minha empatia, como os vilões, por exemplo.

- Gosto de acompanhar personagens com conflitos emocionais e psicológicos. Gosto de histórias em que a interação entre os personagens gera tensão e drama.
  - Gosto de personagens que não mudam completamente, que preservam a sua personalidade mesmo com algumas mudanças na sua trajetória.
  - Gosto de me identificar com os problemas e desafios enfrentados pelos personagens, entender suas motivações e ações. Isso estimula minha reflexão e conexão emocional com a história.
- Outro: \_\_\_\_\_

### 13. Como a estrutura da história pode manter seu interesse?

- Gosto quando o conflito principal é intrigante desde o começo, criando curiosidade. Gosto de reviravoltas inesperadas e momentos de tensão que mantêm o ritmo da história.
- Gosto de conhecer bem os personagens e ver como suas jornadas contribuem para a história.
- Gosto de pequenas histórias dentro da história principal, conectadas de alguma forma. Gosto de finais surpreendentes que respondem às perguntas feitas ao longo da história.

### 14. Qual tipo de narrador você gosta mais e por quê?

- Narrador que conta a história de fora, como se estivesse observando tudo. Narrador que vive os eventos e compartilha seus sentimentos e pensamentos. Narrador que conversa com o leitor e faz julgamentos sobre os personagens.
- Narrador que é também o personagem principal e conta os fatos de acordo com suas próprias experiências.

### 15. Como o final de uma história influencia seu interesse na leitura?

- Gosto de um final que fecha bem a história e me faz entender melhor sua mensagem. Gosto de finais abertos que me deixam imaginar o que pode acontecer depois.
  - Não gosto de finais abertos, gosto de saber tudo o que aconteceu na história.
  - Gosto de finais que destacam mensagens importantes e me fazem pensar sobre temas importantes.
- Outro: \_\_\_\_\_

**16. Uma inferência é quando a gente adivinha algo usando pistas de um texto. Por exemplo, se um personagem diz que está chovendo e depois aparece com um guarda-chuva molhado, a gente pode adivinhar que ele estava na chuva. É como juntar as pistas para entender melhor a história. Quando você lê, costuma tentar adivinhar o que pode acontecer usando as pistas do texto? Comente.**

---



---



---

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>
<b>Título da Pesquisa:</b> OS INTERESSES DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA <b>Pesquisador:</b> BRUNA CAROLINA ALVES <b>Área Temática:</b>
<b>Versão:</b> 5
<b>CAAE:</b> 74501123.4.0000.0121 <b>Instituição Proponente:</b> Universidade Federal de Santa Catarina
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio
<b>DADOS DO PARECER</b>
<b>Número do Parecer:</b> 6.712.542
<b>Apresentação do Projeto:</b>
Projeto de mestrado de Bruna Alves, orientado por Elenice Andersen, no PROFLETRAS/UFSC. Visa a elaborar um instrumento que auxilie o professor a conhecer os hábitos e interesses de leitura de seus estudantes. O instrumento será avaliado por juízes independentes. Além disso, estudantes do 6o e 9o anos da E.E.B Plácido Olímpio, em Joinville, responderão a um questionário de sondagem sobre seus interesses de leitura.
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>
Objetivo primário: Elaborar um instrumento que auxilie o professor a conhecer os hábitos e interesses de leitura de seus estudantes.
Continuação do Parecer: 6.712.542
<b>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</b>
Avaliados no parecer 6.431.077.
<b>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:</b>
Pesquisa de mestrado de natureza quali-quantitativa.
<b>Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:</b>

Todos os termos obrigatórios foram apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências foram resolvidas adequadamente. Não há impedimentos éticos para a realização da pesquisa.

Lembramos que a presente aprovação se refere apenas aos aspectos éticos do projeto. Qualquer alteração nos documentos aprovados deve ser encaminhada para avaliação do CEP SH. Informamos que, obrigatoriamente, a versão do TCLE a ser utilizada deverá corresponder na íntegra à versão vigente aprovada.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2188745.pdf	08/03/2024 18:00:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ALTERADO.pdf	08/03/2024 17:59:43	BRUNA CAROLINA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTA_RESPOSTA_ATUAL_AS SINADA.pdf	08/03/2024 17:41:24	BRUNA CAROLINA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESP_ALTERADO.pdf	03/03/2024 18:36:00	BRUNA CAROLINA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_JUIZES_ESP_ALTERADO.pdf	03/03/2024 18:35:17	BRUNA CAROLINA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de	CRONOGRAMA_ALTERADO.pdf	03/03/2024	BRUNA CAROLINA	Aceito

Continuação do Parecer: 6.712.542

Assentimento / Justificativa de Ausência	CRONOGRAMA_ALTERADO.pdf	18:35:02	ALVES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_ DO_PROJETO_2188745.pdf	28/02/2024 15:52:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_JUIZES_ESPECIALISTAS _CORRIGIDO_OK.pdf	22/12/2023 22:39:40	BRUNA CAROLINA ALVES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_RESPOSTA_ATUAL_A SSINA DA.pdf	22/12/2023 22:36:48	BRUNA CAROLINA ALVES	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_ANUENCIA.pdf	25/10/2023 15:33:01	BRUNA CAROLINA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	25/09/2023 16:21:11	BRUNA CAROLINA ALVES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/09/2023 15:35:03	BRUNA CAROLINA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	25/09/2023 13:11:13	BRUNA CAROLINA ALVES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 20 de Março de 2024

**Assinado por:**

**Luciana C Antunes**  
**(Coordenador(a))**

## ANEXO B – TALE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)



**Título do Projeto:** Interesses de leitura dos estudantes do ensino fundamental – Séries Finais - Uma proposta de instrumento para a avaliação diagnóstica

**Pesquisadora responsável:** Bruna Carolina Alves

**Professora Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elenice Maria Larroza Andersen

**Centro de Comunicação e Expressão (PROFLETRAS)**

**Telefone:** (48) 3721-9351 - Bloco B | Sala 315

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Interesses de Leitura dos Estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais: Uma Proposta de Instrumento para a Avaliação Diagnóstica**, coordenada pela pesquisadora responsável, a professora Bruna Carolina Alves.

O objetivo principal dessa pesquisa é entendermos como você lê e entende as histórias, e o que faz você gostar delas. A nossa ideia é criar um jeito de descobrir o que vocês gostam de ler e como podemos tornar a leitura mais legal para todos vocês. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 11 a 14 anos de idade. A pesquisa será feita na E.E.B Plácido Olímpio, onde as crianças irão responder a um questionário sobre os seus interesses de leitura. Para isso, será usado o questionário impresso em folha de papel sulfite.

Reconhecemos que a participação em pesquisas pode gerar desconfortos, como dúvidas ou sentimento de insegurança. Estamos comprometidos em proporcionar um ambiente de pesquisa que respeite suas emoções. A professora pesquisadora estará disponível, proporcionando assistência imediata e integral para esclarecer qualquer questão que possa surgir durante o processo. Você poderá consultar a professora pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente, pelos contatos

pessoais ou da instituição. Ou ainda, em caso de dúvidas éticas, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), responsável por defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Os benefícios deste estudo são muito importantes e, ao participar desta pesquisa, você contribuirá significativamente para encontrarmos maneiras de tornar a leitura mais interessante para todas as crianças. Suas opiniões e ideias serão valorizadas, auxiliando os professores na escolha de livros e histórias.

Garantimos que as suas informações ficarão seguras, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os participantes, conforme estabelecido na Lei 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD).

Como participante da pesquisa você terá direito à assistência e à indenização nos casos de danos decorrentes de sua participação, o que é garantido pelo Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº510 de 2016, Artigo 9º, inciso 6.

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Sendo assim, eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa sobre Interesses de Leitura dos Estudantes do Ensino Fundamental – anos finais. Entendi as coisas boas e ruins que podem acontecer. Sei que posso dizer "sim" para participar e "não" a qualquer momento, sem problemas. Recebi uma cópia deste termo, li e concordo em participar da pesquisa.

Joinville, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura – Pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura – Participante (menor)

**Obs.:** Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao juiz especialista e a outra ao pesquisador.

<b>Nome Pesquisadora:</b> Bruna Carolina Alves <b>Telefone/Whatsapp:</b> (47) 996731462 <b>E-mail:</b> <a href="mailto:brunakacz@gmail.com">brunakacz@gmail.com</a>	<b>Cargo/Função:</b> Professora
<b>Instituição:</b> E.E.B. Plácido Olímpio de Oliveira <b>Endereço:</b> Rua Dom Bosco, 68 - Bom Retiro, CEP: 89222-540/ Joinville - SC <b>Telefone:</b> <a href="tel:(47)3461-1546">(47) 3461-1546</a>	
<b>Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)</b> <b>Endereço:</b> Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis - Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701 <b>E -mail:</b> <a href="mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br">cep.propesq@contato.ufsc.br</a> / <b>Telefone/WhatsApp:</b> (48) 3721-6094.	

## ANEXO C – TCLE RESPONSÁVEL



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**



**Título do Projeto:** Interesses de leitura dos estudantes do ensino fundamental – Anos Finais: Uma proposta de instrumento para a avaliação diagnóstica

**Pesquisadora responsável:** Bruna Carolina Alves

**Professora Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elenice Maria Larroza Andersen

**Centro de Comunicação e Expressão (PROFLETRAS)**

**Telefone:** (48) 3721-9351 - Bloco B | Sala 315

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Seu filho(a) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “**Interesses de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais - Uma proposta de instrumento para a avaliação diagnóstica**” sob responsabilidade da pesquisadora Bruna Carolina Alves como parte de sua pesquisa de mestrado para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina.

O estudo tem como objetivo principal elaborar um instrumento que auxilie o professor a compreender os interesses de leitura de estudantes de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais da Rede Estadual de Santa Catarina, especificamente da E.E.B. Plácido Olímpio de Oliveira. Seu filho(a) será convidado a responder um questionário impresso em folha sulfite disponibilizado pela professora pesquisadora, responsável pelo projeto, com questões relacionadas aos interesses de leitura dele(a).

Há alguns riscos que foram cuidadosamente considerados associados à participação do seu filho(a) nesta pesquisa, como: constrangimento, dúvidas, nervosismo ou sentimento de insegurança. Medidas serão implementadas para minimizar esses riscos sempre que possível - a professora pesquisadora estará presente e disponível para esclarecer qualquer questão que possa surgir, proporcionando assistência imediata e integral aos participantes no que se refere aos riscos, dúvidas ou eventuais complicações decorrentes da pesquisa.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente, pelos contatos pessoais ou da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Ou ainda, em caso de dúvidas éticas você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), responsável por defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Seu filho(a) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo seu filho(a) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, em conformidade com o previsto na Lei 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD), podendo apenas os resultados serem utilizados para divulgação em publicações científicas.

Você e seu filho(a) tem direito à assistência e à indenização nos casos de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, o que é garantido pelo Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 9º, inciso 6.

A participação do seu filho(a) é muito importante nesse estudo pois contribuirá para o desenvolvimento de ferramentas que poderão auxiliar professores a melhorar suas estratégias para a formação de estudantes leitores. Além disso, poderá promover uma compreensão mais profunda sobre o processo de leitura das narrativas literárias considerando os interesses dos estudantes.

Diante das explicações, se você concorda que seu filho(a) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

**Menor participante**

Nome completo: \_\_\_\_\_

**Responsável(is)**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Joinville, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Responsável legal\_\_\_\_\_  
Assinatura – Pesquisadora responsável

**Obs.:** Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.

<b>Nome Pesquisadora:</b> Bruna Carolina Alves <b>Telefone/Whatsapp:</b> (47) 996731462 <b>E-mail:</b> <a href="mailto:brunakacz@gmail.com">brunakacz@gmail.com</a>	<b>Cargo/Função:</b> Professora
<b>Instituição:</b> E.E.B. Plácido Olímpio de Oliveira <b>Endereço:</b> Rua Dom Bosco, 68 - Bom Retiro, CEP: 89222-540/ Joinville - SC <b>Telefone:</b> <a href="tel:(47)3461-1546">(47) 3461-1546</a>	
<b>Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)</b> <b>Endereço:</b> Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis - Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701 <b>E -mail:</b> <a href="mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br">cep.propesq@contato.ufsc.br</a> / <b>Telefone/WhatsApp:</b> (48) 3721-6094.	

## ANEXO D – TCLE JUÍZES ESPECIALISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)



**Título do Projeto:** Interesses de leitura dos estudantes do ensino fundamental – Séries Finais: Uma proposta de instrumento para a avaliação diagnóstica

**Pesquisadora responsável:** Bruna Carolina Alves

**Professora Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elenice Maria Larroza Andersen

**Centro de Comunicação e Expressão (PROFLETRAS)**

**Telefone:** (48) 3721-9351 - Bloco B | Sala 315

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a),

Convidamos e enviamos, para seu parecer, a proposta de Instrumento Pedagógico de avaliação diagnóstica dos interesses de leitura literária de estudantes do Ensino Fundamental II, projeto de pesquisa intitulado “**Interesses de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais: Uma proposta de instrumento para a avaliação diagnóstica**” elaborado pela mestrandia Bruna Carolina Alves (PROFLETRAS/UFSC), sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Elenice Andersen, a fim de atender à etapa da pesquisa relativa à avaliação do instrumento por juízes especialistas.

O estudo tem como objetivo principal elaborar um instrumento que auxilie o professor a compreender os interesses de leitura de estudantes de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental – anos finais da Rede Estadual de Santa Catarina, especificamente da E.E.B. Plácido Olímpio de Oliveira. Além de investigar o processo de formação da leitura, incluindo suas fases e incentivadores, mapear os interesses de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais e realizar um levantamento dos fatores que dificultam o interesse pela leitura literária. A primeira versão do instrumento será enviada por e-mail, juntamente com a apresentação da pesquisa, e com os fatores para a sua avaliação enquanto juiz especialista no parecer.

Há alguns riscos que foram cuidadosamente considerados associados à sua participação nesta pesquisa - é possível, por exemplo, que nem todas as informações

e contribuições fornecidas no parecer sejam utilizadas. Desconforto relacionado a possíveis interferências na sua rotina profissional, como a demanda de tempo adicional para participar da pesquisa. Medidas serão implementadas para minimizar esses riscos sempre que possível - a professora pesquisadora, responsável pelo projeto, proporcionará assistência imediata e integral aos juízes especialistas no que se refere a dúvidas ou eventuais complicações decorrentes da pesquisa, colocando-se à disposição.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pelos contatos pessoais ou da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Ou ainda, em caso de dúvidas éticas, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), responsável por defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Todas as informações e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, em conformidade com o previsto na Lei 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD), podendo apenas os resultados serem utilizados para divulgação em publicações científicas.

Como participante da pesquisa você terá direito à assistência e à indenização nos casos de danos decorrentes de sua participação, o que é garantido pelo Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 9º, inciso 6.

Sua participação é muito importante nesse estudo pois contribuirá para o desenvolvimento de ferramentas que poderão auxiliar professores a melhorar suas estratégias para a formação de estudantes leitores. Além disso, o seu parecer, será muito importante para a etapa de aprimoramento do instrumento.

Ao aceitar este convite, compreendemos que sua participação é voluntária e que, a qualquer momento, você tem o direito de interromper sua colaboração no estudo sem qualquer penalidade. Agradecemos antecipadamente pelo seu interesse em contribuir para a nossa pesquisa.

Joinville, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura – Juiz especialista

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Pesquisadora responsável

**Obs.:** Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao juiz especialista e a outra ao pesquisador.

<b>Nome Pesquisadora:</b> Bruna Carolina Alves <b>Telefone/Whatsapp:</b> (47) 996731462 <b>E-mail:</b> <a href="mailto:brunakacz@gmail.com">brunakacz@gmail.com</a>	<b>Cargo/Função:</b> Professora
<b>Instituição:</b> E.E.B. Plácido Olímpio de Oliveira <b>Endereço:</b> Rua Dom Bosco, 68 - Bom Retiro, CEP: 89222-540/ Joinville - SC <b>Telefone:</b> <a href="tel:(47)3461-1546">(47) 3461-1546</a>	
<b>Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)</b> <b>Endereço:</b> Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis - Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701 <b>E -mail:</b> <a href="mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br">cep.propesq@contato.ufsc.br</a> / <b>Telefone/WhatsApp:</b> (48) 3721-6094.	

**ANEXO E - PARECER I**  
**PROPOSTA DE INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE**  
**INTERESSES DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL –**  
**ANOS FINAIS**

## **1. COMENTÁRIOS INICIAIS**

A elaboração deste parecer tem como referência documento, junto ao convite para atuação como juiz, de apresentação da pesquisa, contendo fatores de avaliação a serem considerados, contextualização do estudo, etapas da metodologia, instrumento para avaliação e referências. É importante registrar que o parecer também tem como apoios a formação da sua autora e as experiências vivenciadas por ela em elaboração de instrumentos de pesquisa envolvendo trabalho escolar.

Desse modo, ele pode apresentar distanciamentos em relação às percepções da elaboradora do instrumento e de sua orientadora, cabendo-lhes discussão sobre os pontos com tais características. Em atenção às orientações recebidas, o parecer é desenvolvido conforme as seções do documento enviado, o que pode favorecer o uso dos comentários realizados.

## **2. FATORES PARA A AVALIAÇÃO PELOS JUÍZES**

A seguir, estão as análises dos fatores considerados na elaboração do parecer.

### **2.1 Relevância e atualidade dos fundamentos teóricos**

Os fundamentos teóricos utilizados são certamente relevantes. No entanto, tratam quase exclusivamente de gostos, percepções de leitura, conforme estudos nessa mesma direção. Desse modo, as categorias que compõem os materiais de leitura, como gêneros textuais, tipos textuais, formatos textuais, configurações textuais, componentes textuais, etc, não são desenvolvidas. Tópicos de Letras direcionados a essas categorias estão genericamente presentes, carecendo de especificações.

Quanto à atualidade, os estudos utilizados são de modo dominante de um mesmo caminho e um tempo em que esse era o caminho. No momento, estudos sobre

leitura têm cuidados linguísticos, com recortes que colaboram para a obtenção de evidências bem definidas, o que é bom considerar.

## 2.2 Adaptação à faixa etária

É difícil fazer afirmações a esse respeito, pois o desenvolvimento teórico traz informações em alguns pontos, mas não propriamente na dimensão descrita no fator para avaliação. O instrumento, por sua vez, oferece questões que possivelmente o estudante consiga compreender e responder de algum modo. As dificuldades talvez estejam no formato dessas questões, considerando a organização da questão individualmente e na relação com as demais.

É importante mencionar o fato de que a idade por si é um fator de difícil análise, sendo necessário o cruzamento com outras variáveis, como escolaridade, desempenho escolar, domínio linguístico, conhecimentos prévios, experiências de aprendizagem, grupo social e econômico, comportamentos familiares etc.

## 2.3 Diversidade de interesses

É possível que não estejam contemplados de modo preciso, o que está vinculado a essa ausência na fundamentação teórica. A tentativa de abertura a gêneros, sem explicitação e sem indicação de estruturas dominantes, característica dos estudos da época utilizados como referência, torna difícil a alimentação desse fator.

Talvez seja o caso de usar como fator a “diversidade de gêneros e textos”, embora em muitas questões indicam a narrativa como foco, em substituição a “diversidade de interesses”, pois não há informações suficientes para tanto e podem ocorrer dificuldades na obtenção de respostas esperadas de acordo com o estudo. Essa redefinição pode ser importante na concepção dos diversos fatores.

Há que considerar que interesses em leitura podem decorrer da oferta e não propriamente de uma preferência consciente. Além disso, a formação escolar tem suas responsabilidades com a qualificação das escolhas e com o desenvolvimento de conhecimentos acadêmicos. Esses dois pontos assim como outros devem receber análises e propostas cautelosas que tenham como atenção o desenvolvimento dos jovens como estudantes em aprendizagem e desenvolvimento.

## 2.4 Complexidade textual (e habilidades de leitura)

O fator aqui em análise não está precisamente descrito no que se refere aos conceitos mencionados – complexidade textual, habilidade de leitura e desafio. Talvez seja oportuno pensar em complexidade textual como organização do texto em seus planos linguísticos e no desenvolvimento temático, geradores de dificuldade de compreensão.

Quanto à habilidade em leitura, pode talvez ser entendida como o uso de estratégias de leitura para acesso à compreensão, com destaque para a realização de inferência em degraus de escalas existentes. Em relação a desafios talvez seja interessante pensar em desafios de âmbito cognitivo e metacognitivo.

Nesse entendimento, o fator é relevante, mas de difícil análise por estar no processo de leitura. Mesmo que esteja presente em determinadas questões, a resposta depende de uma ação metacognitiva do estudante e, por sua vez, de trabalho escolar nessa direção. A viabilidade pode ser favorecida por meio de análise de textos específicos e não de nomeações genéricas.

## 2.5 Facilidade de compreensão

Como já apontado anteriormente, as dificuldades de compreensão podem decorrer do uso de vocábulos técnicos, da extensão de determinadas questões e do modo de organização de algumas questões em que alternativas podem trazer conteúdos muito aproximados, podem apresentar formulações longas e técnicas e ainda podem apresentar mais de um tópico na mesma alternativa. Essas indicações estão presentes na análise específica do instrumento, após o presente tópico.

## 2.6 Adequação ao ambiente escolar

Na verdade, os ajustamentos do instrumento devem estar vinculados a algumas redefinições e ao fator aqui em análise. Há necessidade de um corpo de instruções para o aplicador, especialmente se for um professor de escola com poucas experiências nessa direção. A situação de aplicação precisa de várias condições favorecedoras da atenção e da reflexão, considerando o local, o momento e os materiais para uso.

## 2.7 Relevância social

Buscar caminhos de diagnóstico que impactem a leitura é de grande valor. Em relação a interesses de leitura, também, embora a necessidade de ajustamentos. Salienta-se, desse modo, a contribuição para atividades de ensino e de pesquisa, resguardados os objetivos acadêmicos e escolares.

## 3. O INSTRUMENTO COM APOIO NA ANÁLISE NO ITEM 2

As questões iniciais (1 a 6) se referem a informações sobre condições dos estudantes, com algumas pistas sociais. Nesse grupo parece importante incluir informações desse âmbito de modo mais claro e consistente, assim como pedir sempre que possível explicação das respostas, de modo a ter dados com elementos metacognitivos, conscientes e assim mais densos e mais confiáveis. A questão 5, por sua vez, deve ser mais clara, eliminando ambiguidades. Na questão 6, convém a inclusão de uma alternativa “outro”. Se possível, essa inclusão deve ocorrer ao longo de todo o instrumento.

As questões 7 e 8 tratam de lembranças. A segunda frase da questão 7 pode direcionar o estudante para um determinado caminho, sendo prudente eliminar. A questão 8 parte do princípio de que alguém lia ou contava histórias para ele, não tendo sido perguntado previamente, cabendo, assim, a sua reformulação.

A questão 9 examina, em lista talvez extensa demais, a preferência por “tipo” de história, vocábulo geral, salientando que tem um conceito específico nos estudos linguísticos do texto. As alternativas, com exceção de uma, apresentam mais de um item, condição que dificulta a decisão de escolha. Há que examinar se os itens se diferenciam ou se estão num escopo comum. A relevância das alternativas também precisa ser analisada.

A questão 10, no propósito de voltar-se para a temática, oferece apenas duas alternativas que não correspondem a temas. Além disso, uma delas apresenta uma justificativa que o aluno poderia ter. É preciso refletir sobre o alinhamento das alternativas. A questão 11, que focaliza a apresentação do tempo, tem três alternativas com formulação longa e complexa. Diferencia-se bastante das demais questões. Parece necessário reformular a questão.

A questão 12, sobre cenários, oferece cinco alternativas. Duas delas dificilmente podem ser consideradas como cenários, o que pode dificultar o preenchimento e a análise dos dados.

Como já indicado antes, convém inserir participações metacognitivas em cada questão.

A questão 14 focaliza as perspectivas da narrativa. Parece complexa, pois exige domínio teórico a esse respeito. Convém reformular ou eliminar.

As questões 13, 15, 16, 17, 18, 19 e 20 tratam de personagens. A questão 13 parece pouco relevante, especialmente considerando o significado de “alguns” e

“muitos”, pois depende de julgamento bastante subjetivo. A questão 15 oferece 8 alternativas, cada uma com dois tópicos. O uso do vocábulo “legais” não parece conveniente, cabendo o uso de vocábulos precisos. É necessário rever com cuidado as categorizações. A questão 16, com três alternativas, parece não ser relevante. Esse número pequeno colabora para isso. Surge novamente o vocábulo “legal”, do mesmo modo não apropriado. A questão 17 apresenta alternativas complexas. As definições não são suficientes, donde as exemplificações. Convém reformular. As questões 18, 19 e 20 oferecem poucas alternativas, exigindo conhecimentos que possivelmente os estudantes não tenham. É bom verificar se elas são relevantes no modo de formulação utilizado.

As questões 21 a 28 formam um bloco interessante, mas que os estudantes podem não entender dentro do propósito estabelecido. Como a alternativa não dá conta da descrição, o problema é resolvido com explicações ou exemplificações. Convém uma reformulação cuidadosa.

A questão 29 é pouco produtiva especialmente pelo início do enunciado. Parece apostar pouco nos estudantes e nos leitores em geral. Precisa ser bem discutida para reformular ou eliminar. A questão 30 parece ser ainda menos adequada ao público do que a anterior, pela linguagem e pelas situações utilizadas nas alternativas. A análise do instrumento indica a necessidade de discussões, reflexões e ajustes, dependendo das convicções da autora.

## COMENTÁRIOS FINAIS

O instrumento apresentado, em sua versão inicial, pode ser uma contribuição para o ensino e a pesquisa, cabendo, ainda, discussões, reflexões e ajustes. Para tanto, estão a seguir algumas recomendações no caso de serem consideradas pertinentes.

a) Buscar um caminho menos dependente dos trabalhos citados, tomando-os como informações importantes, mas que exigem atualização teórica e metodológica especialmente na Psicolinguística.

b) Explicitar o objetivo pretendido com o instrumento, os usuários e as situações de uso.

c) Caracterizar os instrumentos utilizados indicando a razão de seu aproveitamento e os conteúdos e procedimentos incluídos e excluídos, de modo a proteger o instrumento elaborado como um produto próprio do mestrado.

d) Explicitar o significado de interesses em leitura, utilizando o universo científico linguístico-literário do curso em sua natureza.

e) Evidenciar as correspondências entre esse universo e o instrumento.

f) Estabelecer as categorias constitutivas do instrumento, indicando-as e explicitando-as em suas relações com as questões (quadro de correspondências).

g) Usar essas categorias nos ajustamentos do instrumento inicial.

h) Homogeneizar as questões em relação a linguagem, extensão, enunciados e alternativas, garantindo clareza e especificidade, com vistas à obtenção de dados produtivos.

i) Verificar a possibilidade de reduzir a extensão do instrumento.

j) Preparar um manual de uso do instrumento, contendo justificativa, fundamentos, objetivos, destinatários, histórico, processo de construção, constituição (estrutura, pontos favoráveis e limitações), instruções para aplicação e análise dos dados coletados.

Encerrando este parecer, a autora agradece a confiança, registra a relevância do propósito de elaboração do instrumento, disponibiliza os comentários realizados para reflexões consideradas procedentes, disponibiliza-se para o que for necessário na continuidade e manifesta a certeza do êxito do produto em trabalho.

**ANEXO F - PARECER II**  
**PROPOSTA DE INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE**  
**INTERESSES DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL –**  
**ANOS FINAIS**

O exame do material apresentado em 2023 por Bruna Carolina Alves ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, intitulado *Interesse de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais - uma proposta de instrumento para avaliação diagnóstica*, permite as seguintes considerações abaixo elencadas:

- O tema de pesquisa proposto é muito relevante, pois considera as necessidades educacionais e culturais que a Universidade deve atender, ao contribuir para a melhoria da qualidade da sociedade em que se insere. A atualização dos dados sobre os interesses dos jovens com respeito à leitura é, sem dúvida, um passo essencial para o sucesso de sua formação leitora.

- O projeto está bem estruturado no que tange a delimitação do tema, objetivos, justificativa, fundamentação teórica, definição de termos, contextualização e metodologia. Portanto, as observações que seguem dizem respeito a aspectos pontuais e configuram-se como sugestões para ajustes que podem qualificar melhor ainda a proposta, o andamento da pesquisa e seus resultados.

- Importa deixar claro o foco do trabalho, enquanto elaboração de um instrumento para diagnóstico dos interesses dos estudantes ou elaboração e aplicação do mesmo.

- A caracterização da faixa etária a que se destina a pesquisa deve ser definida com muito mais profundidade, bem como os conceitos de interesse, preferência e gosto literário.

- Ao propor continuidade a um trabalho investigativo com, praticamente, 45 anos (o instrumento foi aplicado em 1978), é preciso salientar as variáveis comparativas, levando em conta as transformações históricas, econômicas, sociais, culturais e tecnológicas que interferem no fenômeno da formação leitora e da vida em geral.

- O estudo piloto prevê uma amostra representativa que não está definida e deve ser providenciada e justificada.

- Igualmente, é necessário descrever metodologicamente as demais etapas desta pesquisa-diagnóstico.

- Quanto à primeira versão do questionário, dois aspectos podem ser melhorados: adequação do vocabulário ao público e acréscimo de questões relativas à situação da leitura nos dias de hoje.

No primeiro caso, alguns termos não são familiares a crianças e jovens (12 a 16 anos, mais ou menos), como estes, considerando o espaço literário: épico, temática, flashback, forma intrigante, épocas históricas e de época, ponto de vista, perspectiva, carismático, excêntrico, personagens que evoluem, protagonista, significado claro, metáfora, ironia, símbolo, histórias mais reais, narradores neutros, fontes, elementos visuais, material audiovisual etc.

No segundo caso, a ausência de questões que tratam dos suportes e modos de ler da atualidade, que fazem uso das novas tecnologias, chama a atenção. É preciso, pois, incluí-las, para que o diagnóstico da leitura entre o público atual seja mais fidedigno.

Finalmente, importa, mais uma vez, salientar a importância e a seriedade do trabalho proposto, para o qual nos colocamos à disposição.

**ANEXO G - PARECER III**  
**INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR**  
**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE INTERESSES DE LEITURA**  
**DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Este parecer tem o objetivo de analisar as questões da pesquisa sobre interesses de leitura literária de estudantes do Ensino Fundamental (6º e 9º anos), na perspectiva de um aplicador. Partindo de um questionário com 16 perguntas, aplicado na Escola de Educação Básica Plácido Olímpio de Oliveira, em Joinville – SC, no ano de 2024, as questões serão analisadas em duas partes: i) no âmbito geral; e ii) no âmbito específico.

**PARECER GERAL**

De forma geral, as questões estão estruturadas adequadamente e possuem uma cadência. Talvez uma dificuldade na hora de aplicar seja o vocabulário, que muitas vezes lança mão de termos com os quais os estudantes têm dificuldade ou geram ambiguidade na hora da leitura. Um exemplo disso é o termo *novela*, que no senso comum muitas vezes é associado às *telenovelas*, e não ao gênero narrativo específico.

Apesar das dificuldades e do desafio de alguns termos e conceitos, o Manual do Aplicador é bastante claro sobre como aplicar as perguntas, sugerindo uma conversa preliminar com as turmas a fim de elucidar o teor e o objetivo das questões propostas pela pesquisa. Portanto, seguindo as orientações colocadas nesse manual, de 1 a 5, é possível fazer uma mediação positiva com os estudantes.

A orientação sobre a leitura em voz alta do instrumento com os estudantes é importante, porque possibilita à turma o questionamento dos termos e dos trechos que gerem dúvidas. Contudo, essa leitura deve ser mais dialogada, não gerando nos entrevistados o sentimento de cansaço ou tédio, muito comuns nos adolescentes, dada a sua relação instantânea com conteúdo, leitura, atenção e processamento de informação.

Outra orientação interessante é a que trata de salientar com os estudantes que sejam sinceros nas suas respostas, afinal, para muitos não há clareza sobre qual o teor do instrumento. Alguns talvez até fiquem com receio de ser muito sinceros,

julgando que as questões façam parte da avaliação da disciplina ou da escola, ou seja, que seja uma atividade que “vale nota”. Assim, essa diretriz também contribui muito ao sucesso da pesquisa.

Finalmente, as demais diretrizes sobre distribuição, autorização, tempo de aplicação e coleta dos questionários é bem clara, permitindo aos professores ou aplicadores sua realização. Doravante, a seção seguinte visa a tratar especificamente das questões 1 a 16.

### PARECER ESPECÍFICO

Na primeira questão, é importante ao aplicador deixar claro se as leituras do enunciado são gerais ou literárias (por exemplo, um estudante pode ler regularmente o site *Wikia* sobre um tema do seu interesse, como um jogo, uma série, um filme etc., sem que isso seja literário). Dessa forma, isso não precisa ser alterado na pergunta, mas talvez mediado com mais atenção quando o instrumento for aplicado.

Na segunda questão, novamente, existe uma ambiguidade no entendimento de leitura geral ou literária (se o estudante gosta de ler de forma geral ou se ele gosta de ler literatura). Portanto, fica como sugestão aqui para o Manual do Aplicador, nas questões 1, 2, 3 e 4, colocar ao aplicador essa diferença, que talvez não seja tão clara a um professor ou aplicador de fora da área de Linguagens.

As questões de números três e quatro não apresentam ambiguidades ou dificuldades, permanecendo somente a sugestão de incluir no Manual a diferenciação entre as leituras. Novamente, um estudante que joga um jogo digital, no celular ou no computador, pode ter o hábito de ler páginas que tratam do assunto, com o objetivo de se desenvolver naquele jogo. Apesar de isso ser leitura, não é literatura.

A quinta questão está bem clara no tocante às perguntas e ao Manual do Aplicador. Provavelmente essa será uma das mais fáceis para responder, dado que não possui muitos termos que geram ambiguidade, tratando de *histórias* em uma noção de senso comum. Novamente, a sexta pergunta pode causar uma ambiguidade no entendimento de livro literário ou não-literário, o que pode ser resolvido com a adição do termo “livro de literatura” ou “livro que conte uma história” no questionário.

Sobre a questão de número sete, há a mesma ambiguidade das perguntas anteriores. Novamente, aqui pode ser inserido algum termo ou expressão que saliente a leitura literária. Assim, a questão de número oito, que já trata explicitamente de

literatura, fica com uma sequência mais natural e lógica para quem esteja aplicando ou respondendo o questionário. Aqui, a breve descrição dos gêneros literários é muito positiva, sobretudo com termos que geram confusão no senso comum, como *romance* ou *novela*.

A nona questão está bem estruturada tanto nas perguntas quanto no Manual em si. Contudo, a questão 10 precisa de um maior esclarecimento conceitual no Manual do Aplicador, considerando que se trata de um tema com maior complexidade e ligado à área de Linguagens. Assim, fica como sugestão aqui incluir um parágrafo no Manual delimitando o que é o tempo narrativo.

As questões 11 e 12, assim como a décima, tratam de temas que exigem maior familiaridade com a literatura ou mesmo a área de Linguagens. Por isso, aqui se sugere também a adição de um parágrafo detalhando cada uma das situações para aplicadores mais leigos. Sobre a 11, é interessante incluir uma definição mais esclarecedora sobre o espaço narrativo, enquanto na 12 pode ser incluída uma definição sobre o tópico das personagens.

Nas questões 13 e 14, ocorre a mesma situação das anteriores, exigindo um maior detalhamento no Manual do Aplicador, especialmente para aplicadores que não sejam da área. Sobre a 13, é importante esclarecer de forma simples o que vem a ser o enredo na narração, enquanto na 14 é importante delimitar o que vem a ser a narração em si e qual o papel do narrador.

A questão 15 tem um termo que talvez não seja comum aos entrevistados: *desfecho*. Aqui, a única sugestão é no questionário, trocando o termo pelo seu sinônimo *final da história*. Finalmente, a última questão está bem estruturada e explicada no Manual, só exigindo dos aplicadores uma maior atenção na hora de aplicá-la. Isso tem em vista o fato de que se trata de uma questão discursiva e que, por ser a última, muitos entrevistados tendem a respondê-la menos atentamente.

Dadas as análises gerais e específicas dos questionários e do Manual do Aplicador, conclui-se que o instrumento de pesquisa tem coesão e coerência em seu conjunto e propósito. Contudo, as únicas sugestões que ficam são as já citadas anteriormente, resumidas abaixo:

- O cuidado e o esclarecimento com termos que podem gerar ambiguidade em sua referência literária e no senso comum, como *novela*, *romance* etc.;

- O cuidado, no Questionário, com termos que podem causar dúvidas e podem ser substituídos por outros mais acessíveis, como no caso *desfecho/ final da história*; e
- A atenção maior, no Manual de Aplicação, aos aplicadores leigos da área de Linguagens, sobretudo no maior esclarecimento dos elementos narrativos básicos (Personagens, Enredo, Tempo Narrativo, Espaço Narrativo e Foco Narrativo).