ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIAGNÓSTICO DAS HABILIDADES E DIFICULDADES DE ESTUDANTES DO 8º ANO

Girlene Ramos de Araújo Souto [1]
Joseval dos Reis Miranda [2]

INTRODUÇÃO

A formação de leitores literários constitui um desafio permanente para a escola, sobretudo quando a leitura é inserida no cotidiano pedagógico de maneira fragmentada e subordinada a objetivos que nem sempre contemplam a especificidade estética da literatura, ou seja, é tratada de forma utilitária. Em muitas situações, o texto literário aparece como suporte para exercícios gramaticais, identificação de conteúdos ou discussão de temas previamente delimitados. Embora essas atividades possam mobilizar conhecimentos relevantes, tornam-se insuficientes quando substituem o encontro do leitor com a obra e restringem as possibilidades de fruição, imaginação e construção de sentidos.

A literatura envolve formas singulares de elaborar a experiência humana. Candido (2004) a compreende como um direito e destaca sua dimensão humanizadora, considerando que a fabulação e a organização estética da palavra participam da formação dos sujeitos. Essa compreensão implica reconhecer que o acesso à literatura não deve ser privilégio de leitores que já desenvolveram hábitos consistentes, mas uma possibilidade a ser assegurada por práticas educativas intencionais.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes apresentam trajetórias leitoras diversas, pois, enquanto alguns já mantêm vínculos com determinados gêneros e obras, outros demonstram pouco contato com livros completos, insegurança diante das tarefas de leitura e dificuldade para sustentar a atenção ou explicitar interpretações. Compreender esse cenário exige escutar os próprios estudantes e investigar não apenas o

[1] Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, girsouto3@gmail.com ;
[2]Doutor em Educação e professor da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, josevalmiranda@yahoo.com.br;

ISSN: 2358-8829

que conseguem realizar, mas também os sentidos que atribuem à leitura e as condições que atravessam suas experiências.

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campina Grande, Paraíba. Diferentemente de uma análise dos resultados da intervenção pedagógica, o foco deste texto recai sobre a etapa diagnóstica, realizada antes do desenvolvimento dos círculos de leitura. Interessa-nos compreender as concepções iniciais dos estudantes sobre leitura literária e identificar habilidades e dificuldades relacionadas à formação leitora e à educação estética.

A questão que orienta a discussão é: quais habilidades e dificuldades relacionadas à formação leitora e à educação estética foram identificadas entre os estudantes do 8º ano na etapa diagnóstica da pesquisa? O objetivo geral consiste em analisar as vivências, concepções, habilidades e dificuldades leitoras evidenciadas nas respostas ao questionário e nas observações realizadas no contexto escolar.

A relevância do diagnóstico está em subsidiar decisões pedagógicas mais coerentes com as necessidades concretas dos leitores, além de conhecer as dificuldades de concentração, compreensão e acesso aos livros, assim como reconhecer indícios de curiosidade, identificação e envolvimento afetivo, o que permite evitar interpretações simplificadoras que classificam os estudantes apenas como leitores ou não leitores. O diagnóstico, portanto, é compreendido como ponto de partida para planejar práticas de mediação, e não como julgamento definitivo das capacidades dos participantes.

METODOLOGIA

A investigação integra uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter investigativo e vinculada à pesquisa-ação, desenvolvida no âmbito de um estudo mais amplo sobre literatura juvenil, educação estética e formação leitora. O campo empírico foi uma escola pública situada no município de Campina Grande, Paraíba, e os participantes eram estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Nove estudantes compuseram o grupo de colaboradores, identificados por codinomes para resguardar suas identidades.

Para este trabalho, delimitamos os dados produzidos na fase diagnóstica, anterior à intervenção pedagógica com círculos de leitura. Para isso, foram consideradas

ISSN: 2358-8829

principalmente as respostas ao questionário inicial e os registros de observação participante pertinentes ao contato dos estudantes com a leitura literária. O questionário buscou conhecer as experiências de leitura, a relação dos participantes com livros, as dificuldades percebidas e as emoções ou sentidos que associavam à atividade leitora.

A observação participante complementou as respostas escritas, permitindo registrar comportamentos, manifestações de insegurança e modos de participação no contexto em que a pesquisa foi realizada. Desse modo, a combinação desses instrumentos favoreceu uma leitura contextualizada das respostas, sem tratar as declarações individuais como retrato absoluto das capacidades dos estudantes. As falas foram reproduzidas conforme aparecem na dissertação, preservando os codinomes atribuídos aos participantes.

A sistematização analítica foi orientada pela proposta dos núcleos de significação, com base em Aguiar, Aranha e Soares (2021), articulada ao percurso de levantamento de pré-indicadores, agrupamento por proximidade de sentidos e construção de indicadores. Para o recorte diagnóstico, a análise se concentrou em recorrências relacionadas à fragilidade da atenção e à insegurança leitora; à frequência e à integralidade das experiências com livros; às concepções sobre o ato de ler; e aos indícios de interesse, identificação e sensibilidade diante da literatura.

A interpretação considera que as respostas foram produzidas em um contexto social e escolar específico. Por isso, as dificuldades relatadas não são compreendidas como atributos fixos dos estudantes, mas como sinais de experiências leitoras que podem estar relacionadas à familiaridade com livros, às oportunidades de acesso, às práticas escolares e à confiança para expressar compreensões. O texto não pretende generalizar estatisticamente os resultados, mas analisar em profundidade tendências observadas no grupo investigado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a leitura literária na escola exige distinguir o contato com textos para localizar informações da experiência de leitura de uma obra como construção estética. Embora as habilidades de compreensão sejam indispensáveis, a literatura demanda também disponibilidade para acompanhar a organização da linguagem, perceber imagens, formular hipóteses e acolher sentidos que não se esgotam em uma resposta única. A

ISSN: 2358-8829

formação do leitor, nessa perspectiva, compreende dimensões cognitivas, afetivas, culturais e estéticas.

Candido (2004) contribui para esse debate ao defender a literatura como direito humano. Neste contexto, sua força humanizadora está relacionada à capacidade de organizar a experiência por meio da palavra e de colocar o sujeito em contato com diferentes formas de sentir e compreender o mundo. A garantia desse direito no espaço escolar pressupõe condições concretas de acesso às obras e práticas que não reduzam a literatura a um instrumento para ensinar conteúdos alheios à sua constituição artística.

Sob outra perspectiva, Cosson (2018) enfatiza a importância do letramento literário e de uma abordagem que considere a obra em sua integridade, pois o contato restrito a fragmentos ou a atividades voltadas exclusivamente à extração de informações pode limitar as oportunidades de o estudante acompanhar a construção narrativa e perceber relações entre forma e conteúdo. Assim sendo, a escola tem a responsabilidade de organizar experiências de leitura que permitam permanência, retomada e elaboração interpretativa.

No campo da literatura juvenil, Andruetto (2012) problematiza a tendência de subordinar a literatura ao adjetivo que define seu público. Deste modo, essa reflexão é importante para que a seleção de obras destinadas aos jovens não seja pautada apenas por uma suposta simplicidade temática ou linguística. O leitor adolescente tem direito a textos esteticamente significativos, capazes de suscitar perguntas, desconfortos, identificação e ampliação de perspectivas.

A educação estética, por sua vez, relaciona-se à formação da sensibilidade e à possibilidade de perceber e significar o mundo para além de uma resposta meramente utilitária. Neste aspecto, as discussões de Kirchof (2003) ajudam a situar a dimensão estética como parte da experiência com a arte e com os modos de representação. No encontro com a literatura, a sensibilidade pode aparecer na identificação com uma personagem, na imaginação de situações, na percepção de uma imagem verbal ou na reflexão provocada por conflitos narrativos.

A formação leitora não se desenvolve de maneira automática pelo simples oferecimento de textos; ela depende de experiências, repertórios, condições de acesso e mediações que reconheçam o estudante como sujeito capaz de produzir sentidos. Neitzel, Kupiec e Carvalho (2019) contribuem para pensar a relação entre leitura, experiência estética e formação do leitor, ressaltando a importância de práticas que ultrapassem a

instrumentalização da obra. O diagnóstico, desse modo, permite observar tanto os obstáculos quanto as possibilidades que podem orientar a ação pedagógica

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sequência, apresentam-se os resultados obtidos a partir dos dados produzidos durante a pesquisa, acompanhados das discussões e interpretações fundamentadas no referencial teórico adotado, com ênfase nas habilidades e dificuldades identificadas no processo de formação leitora e de educação estética dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.

No que tange às dificuldades de concentração e insegurança diante da leitura, uma das recorrências identificadas no questionário diagnóstico foi a dificuldade de manter a concentração durante a leitura e de recuperar informações após o contato com o texto. A aluna Devagar declarou: "*Eu não consigo me concentrar e muitas vezes não lembro das coisas*" (Questionário, 2025, questão 1). Em sentido semelhante, Silêncio afirmou: "*Eu não consigo ficar focada na leitura*" (Questionário, 2025, questão 1). As respostas apontam que, para essas participantes, ler não se apresentava como uma atividade contínua e confortável; a experiência era atravessada pela dispersão e pela preocupação de não conseguir acompanhar o texto.

A aluna Noite também relatou: "*Às vezes eu leio, mas não entendo direito o que o texto quer dizer*" (Questionário, 2025, questão 5). Essa declaração acrescenta à dificuldade de atenção uma insegurança relacionada à construção de sentidos. O estudante pode decodificar palavras e acompanhar partes de um texto, mas sente dificuldade para elaborar uma compreensão global ou explicar inferências. Trata-se de uma distinção importante: a formação leitora não se resume à leitura em voz alta ou ao reconhecimento de informações explícitas, pois envolve integrar pistas, estabelecer relações e formular interpretações.

As respostas não autorizam atribuir essas dificuldades a uma causa única; elas podem estar relacionadas a experiências anteriores, à pouca frequência de leitura, às condições de atenção no momento da atividade ou à falta de confiança para interpretar. O dado central é que os próprios estudantes reconhecem obstáculos que interferem na permanência no texto. Para a prática pedagógica, isso aponta a necessidade de criar

situações graduais de leitura, com tempo para retomada, perguntas que apoiem a compreensão e espaço para que os estudantes expressem dúvidas sem receio de exposição.

A insegurança também deve ser compreendida como dimensão da relação subjetiva com a leitura; quando o estudante antecipa que não compreenderá ou esquecerá o que leu, a atividade pode ser vivenciada como confirmação de uma incapacidade. Em vez de transformar esse relato em rótulo, o diagnóstico permite ao professor identificar um aspecto a ser trabalhado: a construção de condições para que o leitor experimente estratégias, perceba seus avanços e desenvolva confiança na própria possibilidade de produzir sentidos.

Outro aspecto do diagnóstico diz respeito à frequência de leitura e ao contato com livros completos. Neste sentido, a aluna Som declarou: "N*ão costumo ler e nunca li um livro por completo*" (Questionário, 2025, questão 2). Leitura respondeu: "*Não, não que eu me lembre*" (Questionário, 2025, questão 2), indicando ausência de lembrança de uma experiência integral. Em contraste, Escritura mencionou ter lido obras completas, incluindo "*O diário de uma banana*" e livros da franquia "*Five Nights at Freddy's*" (Questionário, 2025, questão 2). Esses relatos mostram que o grupo não constituía um conjunto homogêneo: havia experiências leitoras mais consistentes ao lado de trajetórias esporádicas ou pouco consolidadas.

A diversidade dos repertórios importa para o planejamento pedagógico. A ausência de leitura integral não significa necessariamente ausência total de contato com narrativas; os estudantes podem acessar histórias por diferentes meios e demonstrar interesse por gêneros específicos. No entanto, a leitura de uma obra completa possibilita acompanhar a transformação de personagens, a organização do enredo, a recorrência de imagens e as relações que se estabelecem ao longo do texto. Quando essas experiências são pouco frequentes, torna-se necessário criar oportunidades de contato prolongado com livros e de conversa sobre o que foi lido.

O acesso material também apareceu como questão. Silêncio relatou: "*Em casa não e nem na casa de algum parente, só tenho acesso na escola, mas não pego*" (Questionário, 2025, questão 4). A fala reúne dois elementos que precisam ser distinguidos: a disponibilidade de livros fora da escola e a relação da estudante com os exemplares aos quais poderia ter acesso no espaço escolar. O dado sugere que a escola pode constituir

ISSN: 2358-8829

um dos principais pontos de contato com livros, mas a presença física do acervo não garante, por si só, que os estudantes se apropriem dele.

A mediação institucional é, portanto, relevante tanto para ampliar o acesso quanto para favorecer escolhas significativas. Disponibilizar obras, apresentar possibilidades de leitura, acolher preferências e organizar tempos de contato com os livros são ações que podem contribuir para transformar o acesso formal em experiência efetiva. Essa discussão converge com a defesa de Candido (2004) de que a literatura deve ser entendida como direito: garantir esse direito envolve criar condições para que a obra chegue ao leitor e possa ser vivenciada.

No tocante às concepções sobre leitura dos estudantes: desinteresse, escolha e envolvimento, as respostas iniciais revelaram diferentes modos de compreender a leitura literária. Para alguns participantes, o ato de ler aparecia associado ao desinteresse ou à dificuldade. Leitura afirmou: "*Eu não gosto de ler porque não vejo nada de interessante e não tem nenhum livro para eu ler*" (Questionário, 2025, questão 1). A declaração combina uma avaliação negativa da atividade com a percepção de que não há uma obra que desperte seu interesse. Esse dado não deve ser interpretado como rejeição definitiva à literatura, mas como expressão de uma relação ainda pouco estabelecida com os livros.

Outros estudantes apresentaram uma relação condicional, vinculada ao tema ou ao gênero. Escritura declarou gostar de livros "*com boa trama, principalmente de terror*", acrescentando que lê também porque considera a leitura necessária (Questionário, 2025, questão 1). A resposta sugere que o interesse pode ser mobilizado por elementos narrativos específicos, embora a leitura também seja associada a uma obrigação ou necessidade. Preferências desse tipo são relevantes para o trabalho pedagógico porque revelam portas de entrada possíveis, sem que a formação leitora deva ficar restrita ao repertório já conhecido.

Em outra direção, Recomeço relatou: "*Sim, porque me traz paz, eu saio do tédio e eu acho divertido*" (Questionário, 2025, questão 1). Em resposta sobre o que a leitura pode despertar, afirmou: "*Desperta curiosidade e ansiedade... eu acabo lendo o livro inteiro no mesmo dia*" (Questionário, 2025, questão 7). Esses registros apontam que, mesmo no diagnóstico, havia estudantes que reconheciam na leitura prazer, curiosidade e envolvimento emocional. Tais experiências constituem indícios de potencial

ISSN: 2358-8829

sensibilidade leitora e demonstram que a relação do grupo com a literatura não pode ser descrita apenas a partir das dificuldades.

A coexistência de respostas distintas reforça a necessidade de evitar abordagens uniformes. Uma prática que presume que todos os estudantes já gostam de ler pode deixar de acolher aqueles que se sentem inseguros; por outro lado, uma abordagem que os considere desinteressados de antemão pode invisibilizar preferências e possibilidades de envolvimento. O diagnóstico evidencia a importância de conhecer os repertórios, ouvir os leitores e propor experiências capazes de ampliar seus horizontes sem desqualificar os interesses que já possuem.

A concepção de literatura como experiência estética exige atenção a essa diversidade, pois o prazer pode ser uma forma de entrada na leitura, mas não é o único indicador de uma relação significativa com a obra. Curiosidade, identificação, estranhamento e reflexão também podem compor a experiência. O desafio pedagógico consiste em criar condições para que as respostas iniciais se desenvolvam em práticas mais frequentes e em interpretações progressivamente mais elaboradas.

Embora o diagnóstico tenha revelado fragilidades, também foram identificados indícios de envolvimento imaginativo e de identificação com narrativas. Recomeço afirmou: “Tem livros que me fazem sentir dentro da história, como se eu participasse dela” (Questionário, 2025, questão 8). A fala expressa uma forma de imersão na narrativa, na qual a leitura é percebida como experiência que envolve o leitor e ultrapassa a recuperação literal de acontecimentos.

Esse tipo de relato é relevante para a discussão da educação estética porque sugere que alguns estudantes reconhecem a capacidade da literatura de mobilizar a imaginação e produzir efeitos subjetivos. A experiência estética, contudo, não deve ser confundida apenas com gostar da história ou identificar-se com uma personagem. Ela também envolve atenção à maneira como a obra é construída, aos recursos de linguagem e às possibilidades de sentido que se abrem durante a leitura. O diagnóstico mostra potencialidades que podem ser aprofundadas por práticas que convidem os estudantes a explicar o que os afetou e a relacionar suas impressões a elementos do texto.

A identificação com narrativas pode funcionar como aproximação inicial entre texto e experiência vivida. Ao encontrar situações, sentimentos ou conflitos que reconhece, o leitor pode começar a atribuir relevância à leitura. Entretanto, a mediação escolar precisa ampliar esse movimento, permitindo que a obra também provoque

ISSN: 2358-8829

estranhamento, apresente perspectivas diferentes e questione compreensões já estabelecidas. A formação leitora envolve, assim, tanto o reconhecimento quanto a descoberta do que não é imediatamente familiar.

Os resultados indicam que as dificuldades e as potencialidades não se distribuem em grupos absolutamente separados. Um estudante pode relatar dificuldade de concentração e, ao mesmo tempo, demonstrar interesse por determinado gênero; outro pode ler livros completos, mas ainda precisar de apoio para elaborar interpretações mais complexas. A análise diagnóstica precisa considerar essa combinação de dimensões, em vez de construir uma classificação rígida dos participantes.

À luz dos referenciais mobilizados, os dados sustentam a compreensão de que a formação leitora e a educação estética demandam condições pedagógicas específicas. O acesso à obra, a continuidade da leitura, a valorização das respostas dos estudantes e a oportunidade de discutir sentidos são dimensões que podem ser planejadas. A etapa diagnóstica não comprova os efeitos de uma intervenção que ainda não havia ocorrido; sua contribuição é identificar necessidades e possibilidades que justificam a organização posterior de ações de mediação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico realizado com estudantes do 8º ano revelou um quadro heterogêneo de experiências com a leitura literária. Entre as dificuldades mais recorrentes, destacaram-se problemas de concentração, insegurança para compreender e recuperar informações, contato limitado com livros completos e percepção da leitura como atividade pouco interessante ou vinculada à obrigação escolar. Os relatos também apontaram limitações de acesso aos livros fora da escola, aspecto que reforça a importância do espaço escolar na democratização das experiências literárias.

Ao mesmo tempo, foram identificados indícios de potencial sensibilidade leitora. Alguns estudantes associaram a leitura ao prazer, à curiosidade, à tranquilidade e à possibilidade de sentir-se parte da narrativa. Também se observaram preferências por gêneros e tramas específicos, que podem servir como pontos de partida para ampliar o repertório. Esses dados demonstram que não seria adequado caracterizar o grupo apenas pela ausência de hábito ou pelo desinteresse: as respostas expressam trajetórias distintas e possibilidades de aproximação com a literatura.

A contribuição do estudo está em evidenciar que o diagnóstico da formação leitora precisa contemplar dificuldades e potencialidades, considerando as falas dos próprios estudantes e as condições concretas de suas experiências. As dificuldades identificadas não devem ser tomadas como características permanentes, mas como informações para orientar decisões pedagógicas. Da mesma forma, os indícios de envolvimento não dispensam ações que apoiem a compreensão, a atenção à linguagem e a elaboração interpretativa.

Concluímos que a promoção da educação estética no Ensino Fundamental requer mais do que a presença ocasional de textos literários no currículo. Pressupõe acesso a obras, tempo para leitura, reconhecimento da diversidade de repertórios e mediação capaz de articular experiência subjetiva e reflexão sobre a linguagem. Como recorte de uma investigação mais ampla, este artigo não pretende generalizar os resultados para todos os estudantes do 8º ano, mas oferecer elementos para pensar práticas de formação leitora atentas aos sujeitos e às suas condições de leitura.

Palavras-chave: Educação estética, formação leitora, leitura literária, Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G., & SOARES, J. R. (2021). Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, 51, Artigo e07305. https://doi. org/10.1590/198053147305

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Estética e semiótica de Baumgarten e Kant a Umberto Eco**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003

NEITZEL, Adair Aguiar; KUPIEC, Anne; CARVALHO, Carla; BELLE, Kassia. A leitura do literário: como se construiu a história dos leitores no Brasil. *In*: NEITZEL, Adair Aguiar; CARVALHO, Carla (org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética.** Curitiba: CRV, 2016, p. 144-157.

SOUTO, Girlene Ramos de Araújo. **A literatura juvenil e a formação leitora no Ensino Fundamental**: caminhos para uma educação estética. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2026.