

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE LETRAS - FALE**  
**Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura**  
**e Produção de Textos - PROLEITURA**

**Igor Vinícius Silva Santos**

**MULTILETRAMENTOS E DIÁLOGOS NO ENSINO MÉDIO: uma experiência em**  
**defesa da leitura literária livre na escola**

**Belo Horizonte**

**2024**

**Igor Vinícius Silva Santos**

**MULTILETRAMENTOS E DIÁLOGOS NO ENSINO MÉDIO: uma experiência em  
defesa da leitura literária livre na escola**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA), como requisito parcial para a obtenção do título de Especialização.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leiva de Figueiredo Viana Leal

**Belo Horizonte**

**2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

### ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ALUNO IGOR VINÍCIUS SILVA SANTOS

Realizou-se, no dia 27 de março de 2024, às 16:30 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *MULTILETRAMENTOS E DIÁLOGOS NO ENSINO MÉDIO: uma experiência em defesa da leitura literária escolhida pelo aluno*, apresentado por IGOR VINÍCIUS SILVA SANTOS, número de registro 2022658200, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal - Orientadora, Profa. Cristiane Dias Gonçalves Paula, Prof. Cláudio Humberto Lessa.

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

( ) Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 27 de março de 2024.

Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal(Doutora)

Profa. Cristiane Dias Gonçalves Paula (Mestra)

Prof. Cláudio Humberto Lessa (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 09/04/2024, às 19:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Dias Gonçalves Paula, Usuário Externo**, em 10/04/2024, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudio Humberto Lessa, Usuário Externo**, em 10/04/2024, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3117118** e o código CRC **DF40AF60**.

*À memória de Augusto Pinho de Castro, o  
melhor de todos os amigos, de sua amada  
Carolina Ferreira e de Maria Helena, minha  
eterna mais velha.*

## AGRADECIMENTOS

A todos que puderam contribuir com este trabalho.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leiva de Figueiredo Viana Leal.

Aos professores e demais responsáveis pelo curso Proleitura.

À família, em especial a minha esposa, Franciele, e a meu filho, Isaac Augusto, que tanto inspiram, nos bons momentos e também nos difíceis.

Aos colegas, em especial à Tatiane, ao Pítias e à Amanda, pelo apoio e colaboração e por todos os trabalhos em dupla, trio ou em quarteto.

Às três Marias Eduardas, à Giovanna, à Emanuelle, à Sarah, à Andrômeda, ao Breno, à Keneta, à Stéfany, à Tamara, à Mariana, ao Gabriel, ao Ezequiel, à Anna Clara, à Fabielly, à Vitória, ao Christian, à Helen, à Maria Eduarda Coraline, à Gabriella, à Júlia, ao Taynan, à Mavione, à Aline e a tantos outros que colaboraram com a realização deste trabalho.

A todos alunos que, participando das aulas, também estiveram presentes neste trabalho, sendo eles a razão maior para a esta experiência.

Aos colegas de faculdade Zenilde e Raphael, pelo apoio, e Fernanda Romie, pela indicação de curso.

*“É preciso que a educação dê carne e espírito ao modelo de ser humano virtuoso que, então, instaurará uma sociedade justa e bela. ”*

*(Paulo Freire).*

## RESUMO

O presente trabalho relata uma experiência ocorrida entre os anos de 2022 e 2023, em uma escola pública de Belo Horizonte. Ao longo desses dois anos, propus aos alunos para que fizessem apresentações sobre obras literárias que tivessem lido e gostariam de indicar a seus colegas. Este trabalho tem como principal objetivo relatar a execução dessa experiência. Entre outros objetivos, estão os de proporcionar oportunidades de compartilhamento de leituras com colegas desses estudantes, de estimular o compartilhamento de suas visões de mundo, de estimular a leitura em alunos que pouco leem ou não demonstram adesão à cultura da leitura, de propor a estudantes leitores atividades de retextualização, especialmente no que diz respeito ao uso de material visual e da oralidade e de verificar produtos culturais que fazem parte da rotina desses estudantes. Para tanto, adotamos, no Capítulo 2, a concepção de Silva (1986, 2004) e Kleiman (2010), para os quais os estudantes não são estimulados a criar vínculos com a leitura por esta, muitas vezes, ser tratada como elemento compulsório, e não uma atividade prazerosa. Damos também atenção à necessidade de leitura literária, fazendo coro com Candido (2012), Aguiar (2003, 2012) e com o Letramento Literário de Cosson (2011). No Capítulo 3, descrevemos a metodologia que usamos. Já no capítulo 4, relatamos alguns de nossos resultados.

Palavras-chave: relato de experiência; leitura; leitura literária em sala de aula.

## ABSTRACT

The present work reports an experience that took place between the years 2022 and 2023, in a public school in Belo Horizonte. Over these two years, I proposed to the students that they give presentations on literary works they had read and would like to recommend to their classmates. This work aims to report on the implementation of this experience. Among other objectives, it seeks to provide opportunities for students to share their readings with their peers, to encourage the sharing of their worldviews, to stimulate reading in students who read little or show little adherence to the culture of reading, to propose to student readers activities of retextualization, especially regarding the use of visual material and orality, and to explore cultural products that are part of these students' routines. To this end, we adopt, in Chapter 2, the conception of Silva (1986, 2004) and Kleiman (2010), for whom students are not encouraged to create bonds with reading because it is often not treated as a compulsory element, but as a pleasurable activity. We also pay attention to the need for literary reading, echoing Candido (2012), Aguiar (2003, 2012), and Cosson's (2011) *Literary Literacy*. In Chapter 3, we describe the methodology we used. Finally, in Chapter 4, we report some of our results.

Keywords: experience report; reading; literary reading in the classroom.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Apresentação de <i>Um caso perdido</i> , de Colleen Hoover, por FLRS, do 2º Ano .....	30
Figura 2: Apresentação de <i>Um caso perdido</i> , de Colleen Hoover, por FLRS, do 2º Ano .....	30
Figura 3: ferramentas para apresentações, <i>slide 1</i> .....	37
Figura 4: ferramentas para apresentações, <i>slide 2</i> .....	37
Figura 5: ferramentas para apresentações, <i>slide 3</i> .....	37
Figura 6: ferramentas para apresentações, <i>slide 4</i> .....	37
Figura 7: ferramentas para apresentações, <i>slide 5</i> .....	37
Figura 8: ferramentas para apresentações, <i>slide 6</i> .....	37
Figura 9: ferramentas para apresentações, <i>slide 7</i> .....	38
Figura 10: ferramentas para apresentações, <i>slide 8</i> .....	38
Figura 11: Aviso de gatilhos emocionais, da aluna HSB, do 3º Ano .....	41
Figura 12: Capa do blogue de uma das turmas do 3º Ano, 2022.....	43
Figura 13: Apresentação de <i>Os dois morrem no final</i> , de Adam Silvera, por MERF do 3º Ano. .....	43
Figura 14: Apresentação de <i>Dom Casmurro</i> , de Machado de Assis, por GPO, do 3º Ano.....	44
Figura 15: Apresentação de <i>Todo esse tempo</i> , de Mikki Daughtry e Rachael Lippincott, por MEDF, do 3º Ano .....	44
Figura 16: Apresentação de <i>Todo esse tempo</i> , de Mikki Daughtry e Rachael Lippincott, por MEDF, do 3º Ano .....	45
Figura 17: Apresentação de <i>Fogo morto</i> , de José Lins do Rego, por BSM, do 3º Ano .....	45
Figura 18: Apresentação de <i>Fogo morto</i> , de José Lins do Rego, por BSM, do 3º Ano .....	45
Figura 19: Apresentação de <i>Holocausto brasileiro</i> , de Daniela Arbex, por HSB, do 3º Ano .	46
Figura 20: Apresentação de <i>Holocausto brasileiro</i> , de Daniela Arbex, por HSB, do 3º Ano .	46

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>ASCENSÃO SOCIAL, LEITURA E LITERATURA .....</b>	<b>13</b>
2.1	Ascensão social, leitura e educação .....	13
2.2	Contribuição da leitura .....	14
2.2.1	Por que foco na leitura literária? .....	16
2.2.2	Literatura, em ação .....	17
2.2.3	O papel social da literatura .....	20
2.3	A leitura como escolha .....	22
2.4	O porquê dos compartilhamentos .....	24
2.4.1	Os alunos não gostam de ler? .....	26
2.5	Das apresentações e sua motivação .....	28
2.5.1	Possibilidades de ramificação .....	32
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>36</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>47</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>49</b>
	<b>GLOSSÁRIO .....</b>	<b>51</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>53</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A partir da compreensão da literatura como um direito do indivíduo, presente em Candido (2012) e Lima *et al.* (2012), em observação à importância da leitura na formação social, Bamberger (1988), Silva (1986; 2004), Kleiman (2010; 2011), Freire (s.d.) e Petit (2013) e do Letramento Literário de Cosson (2011; 2021), entendemos a necessidade de tornar a dinâmica de leitura em sala de aula mais proveitosa e prazerosa, de tal maneira que os alunos de uma turma tenham liberdade de produzir trabalhos sobre obras que os impactem e que julguem que devam ser compartilhadas com seus pares.

Valendo-me de um cenário de transformação do Ensino Médio e algumas incertezas acerca do trabalho com a leitura em sala de aula, propus a meus alunos um trabalho contínuo e progressivo de leitura, com o mínimo de intervenções possíveis, realizado na Escola Estadual Professor Cláudio Brandão, uma escola da periferia de Belo Horizonte, entre os anos de 2022 e 2023.

Além das mudanças no Ensino Médio brasileiro, por parte de alguns alunos vinha a folclórica ideia de que o estudante brasileiro não gosta de ler. Assim como Silva (1984, 2004) e Kleiman (2010), entendemos que muitas vezes os estudantes não têm estímulos para criar identificação com a leitura e, conseqüentemente, com a literatura. Havia então, então, uma necessidade de tornar a dinâmica de leitura mais prazerosa, abrindo espaço para a escolha dos estudantes já leitores.

Relembramos aqui as competências gerais da Educação Básica da Base Nacional Comum Curricular<sup>1</sup> (Anexo A) e seus seguintes tópicos: 1. Conhecimento, que enfatiza logo em seu início a valorização dos conhecimentos construídos pelo estudante “para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 3. Repertório cultural, que aborda a valorização e a fruição de diversas manifestações artísticas e culturais; 4. Comunicação, que remete à utilização de diversas linguagens “para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos”; 5. Cultura digital, que preconiza o conhecimento, a utilização e criação de tecnologias digitais “para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”; 7. Argumentação, dedicada ao aprendizado da argumentação; 9.

---

<sup>1</sup> Doravante BNCC.

Empatia e cooperação, que, além de abordar o “acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais”, busca o combate a preconceitos existentes recorrentes no cotidiano da sociedade brasileira (BRASIL, 2018, p. 9). Destacam-se, assim, os porquês deste trabalho, suas razões para se colocar em prática.

Falamos aqui em oralidade e multimídia por encontrar nessas formas de expressão um chamariz para o trabalho em sala. Por exemplo, quem toca algum instrumento musical pode divulgar suas leituras por meio da música, autorais ou paródias, quem entende de informática pode usar de meios dessa área, tais como os *slides* (por meio de aplicativos como Microsoft PowerPoint, LibreOffice Impress, Google Slides, Canva ou Genially), isso tudo em sala de aula, obviamente, para apresentar as obras que lhe causem impacto.

Sendo assim, estudantes com habilidades para trabalhar com audiovisual ou que dominem outras artes podem mostrar seus talentos exibindo seu “diálogo” com os autores (GERALDI, 2012; COSSON, 2021) das obras que leram (competências 3, 4 e 5).

Por outro lado, se se fala aqui na oportunidade do estudante em expor conteúdo que lhe agrade (competência 1), pode-se também criar identificações desse mesmo trabalho com o conteúdo de sua produção. Afinal, para se defender o consumo de alguma obra determinada, será necessário convencer os demais colegas e – por que não? – o professor da importância dessa mesma obra. Sendo assim, as apresentações em sala, assim como o texto que acompanha sua apresentação, cobram o desenvolvimento da argumentação (competência 7).

As perguntas que me fiz para chegar a este trabalho foram: podem os estudantes melhorar sua capacidade de produção textual, capacidade de argumentar, narrar e descrever, por meio da retextualização de textos literários? Mais, podem os trabalhos desses mesmos estudantes servirem como estímulo para adesão à cultura de leitura para seus pares não leitores? Ainda, podem atividades focadas na oralidade e em recursos de multimídia, como *slides*, vídeos e músicas, incentivarem estudantes do Ensino Médio à cultura de leitura?

Sendo assim, este trabalho tem os seguintes objetivos:

- **Objetivo Geral:** relatar a execução de um projeto didático com vistas ao estímulo à leitura literária e ao desenvolvimento de uma cultura contemporânea de leitura e de escrita, estruturado para ter continuidade, considerando o projeto como um processo em constante evolução, atendendo aos interesses de leitura e de escrita dos alunos e da comunidade escolar.

São os objetivos específicos deste trabalho:

- proporcionar aos estudantes a oportunidade de compartilhamento de suas leituras com colegas de sala e entre outras pessoas de seus círculos sociais;
- orientá-los para a criação de um espaço de compartilhamento de leituras, sobretudo literárias, e de opiniões desses estudantes;
- criar condições para que alunos que pouco leem ou não demonstram adesão à cultura da leitura comecem a se interessar pela leitura literária, por meio influência de colegas leitores;
- e, por fim, verificar produtos culturais que fazem parte dos círculos sociais que envolvem esses mesmos estudantes, para criar explorar novas temáticas, mais próximas de suas vivências e concepções, abordando assuntos dessas obras, a fim de proporcionar novas rotas para leitura literária, e aproveitando o ensejo desses mesmos assuntos, para introduzir textos de conteúdo literário mais denso.

Assim, no Capítulo 2, abordamos brevemente alguns dos porquês de se trabalhar a leitura em sala de aula, especialmente quando de livre escolha do estudante, para que essa atividade se torne mais prazerosa, deixando a compulsoriedade da leitura de literatura canônica como meio único de trabalhar a leitura em sala. Neste capítulo, justificamos também os motivos para a criação do espaço de compartilhamento da leitura desses jovens. Embora tenha tentado, nessa experiência, evitar interferências nas escolhas dos alunos participantes, sempre houve um trato para que dessem preferência à apresentação de livros literários, e o porquê de ter aberto algumas exceções também se encontra no Capítulo 2.

No Capítulo 3, trago à baila os passos que nos conduziram à realização da experiência propriamente dita. Entram aqui a modelagem do trabalho, os recursos visuais e orais disponíveis aos alunos, as exigências que deveriam cumprir e a exemplificação do que deveria ser feito e os alertas sobre possíveis gatilhos emocionais que deveriam dar a seus colegas.

No Capítulo 4, encontram-se os números atingidos pela experiência, a descrição e análise de alguns resultados obtidos, os sucessos e insucessos, além da observação sobre possibilidades futuras para o trabalho.

Creemos que essa atividade pode melhorar os níveis e a frequência de leitura de alunos do Ensino Médio, pois uma apresentação criativa com o objetivo de convencer colegas de sala a ler determinada obra permite ao estudante falar sobre assunto de seu próprio interesse, no que pode ser acompanhado por outros estudantes que tenham ou não familiaridade com a cultura de leitura, preferencialmente a leitura literária, instigando-se assim novas correntes de leitura.

## 2 ASCENSÃO SOCIAL, LEITURA E LITERATURA

### 2.1 Ascensão social, leitura e educação

Como bem lembra o pesquisador Richard Bamberger (1988), a leitura sempre foi privilégio para poucos, tanto antes quanto depois da invenção da prensa de Gutenberg<sup>2</sup>. E o fato de ter sido sempre um privilégio certamente foi determinante na desigualdade social abismal que se tem não só no Brasil, mas em todo o Mundo.

Trabalhadores analfabetos e iletrados tiveram ao longo dos séculos cada vez mais seu tempo e sua força de trabalho explorados e viram, durante muito tempo, seus filhos e netos seguirem o mesmo caminho. Quem pouco ou nada lesse dificilmente desfrutaria de seu potencial e, muitas vezes, levaria seus descendentes a viver uma vida semelhante, sempre atrás do “pão de cada dia”, alcançado por meio do suor do próprio rosto, comprado como fruto de trabalhos braçais.

Não menosprezando esse tipo de trabalho – muito pelo contrário –, antes valorizando o trabalhador que assim ganha seu sustento, apenas olhando-se para sua geração e também para as seguintes e, desta forma, poderíamos nos questionar quais outros caminhos poder-se-iam seguir para que a força de trabalho tivesse retorno não só na alimentação e nas contas em dia, mas também culturalmente, permitindo a esses mesmos trabalhadores e a seus descendentes alguma ascensão social e cultural?

Como afirma Antonio Candido (2012, n.p.), em países como o Brasil, à medida que cresce a riqueza também a desigualdade de distribuição. Entendemos que a Educação, ou melhor, a ausência dela, esteja contribuindo para esse modelo.

As afirmações de Bamberger (1988), de Candido (2012) e de Silva (1986) apontam para uma relação existente entre a ascensão social e o acesso à leitura. É baseado em pontos de vista como esses que a experiência aqui relatada se pretende colocar como uma ponte para a ampliação das perspectivas de estudantes de um ambiente periférico, em que cerca de 30 estudantes do turno da manhã têm de trabalhar, ainda que parte deles como aprendizes.

---

<sup>2</sup> A máquina de tipos móveis do inventor Gutenberg, criada no século XV, permitiu que uma página pudesse ser reproduzida várias vezes, levando à substituição de muitas obras manuscritas pelas formas impressas.

## 2.2 Contribuição da leitura

Em consonância com Freire (s.d.), Kleiman (1989) e Cosson (2021), entendemos que o aluno não é “tábula rasa”. Ele traz conhecimentos de casa, de sua própria vivência, de seu cotidiano para o convívio escolar. Não é por que não venha de uma cultura tratada como erudita que ele não tenha conteúdo. Por isso mesmo, entendemos também que o aluno tenha algo a apresentar a seus pares, a compartilhar tanto com eles quanto com seus professores, que possa se expressar diante de seu universo discursivo, sua própria cultura, seja qual for sua origem.

Esse conteúdo cultural pode, por exemplo, ter raízes familiares e históricas e se apresentar a ele na natureza literária, cinematográfica ou musical<sup>3</sup>.

Cosson (2021, p. 15) defende que **“a leitura é um diálogo que se faz com o passado, representado pelos textos, em um contexto socialmente determinado, que é a nossa comunidade de leitores que nos diz o que ler como e por que ler”** (grifo no original). Esta afirmação é corroborada pelo que afirma Geraldi (2012, p. 91), que, com apoio em Lajolo (1982ab, p. 59)<sup>45</sup> e Authier-Revuz, diz não ser o leitor passivo, mas “agente que busca significações”, e ainda conclui: “o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se dá pela sua palavra nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis” (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 104 *apud* GERALDI, 2012, p. 91)<sup>6</sup>.

A partir desse ponto de vista, entendemos que haja participação de mais de um indivíduo no processo da leitura e da construção de conceitos sobre quaisquer obras, literárias ou não. Essa conversa inicial entre leitor e autor também pode ser ampliada, tornando-se o leitor, por meio de suas opiniões, veículo para que a leitura chegue a novos leitores.

Esse papel se assemelha ao que cumpre os suplementos literários de jornais, revistas ou *sites*, responsáveis pela divulgação de obras culturais de toda natureza. Cabe esclarecer: não tive a pretensão de igualar a opinião de estudantes do ensino médio à opinião abalizada de produtores da crítica. Muito pelo contrário. O que pretendi foi colocar o estudante não-leitor em pé de igualdade com seus demais colegas.

---

<sup>3</sup> Não se pretende aqui aprofundar nos conceitos relativos à cultura cinematográfica nem musical, embora estas representações culturais também podem contribuir com a proposta, à medida que seja do gosto dos discentes participar das apresentações e produções divulgando obras cinematográficas e álbuns de música de seu interesse.

<sup>4</sup> Lajolo, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Globo, 1982a.

<sup>5</sup> Lajolo, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982b.

<sup>6</sup> AUTHIER-REVUZ, J. “Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l’autre dans le discours”. **Revue de Linguistique**, DRLAV, 1982, p. 91-151.

Tendo como cenário para a aplicação do trabalho a escola pública, percebi, entre aulas e conversas, que em cada sala de aula muitos estudantes não são leitores frequentes. A valorização da leitura ou mesmo da postura crítica de alguns estudantes frente a conteúdos culturais poderia então ser um convite a uma postura de adesão ao consumo cultural para outros colegas de sala.

Assim, o diálogo proposto por Cosson (2021), Geraldi (2012), Marisa Lajolo e Jacqueline Authier-Revuz, entre um primeiro leitor (autor), com leitor, obra e, conseqüentemente, seu contexto, serviria como motivação para a ampliação dessa mesma “conversa”, com a inclusão de novas leituras e o compartilhamento de posições acerca de uma mesma obra. Sendo então a leitura uma conversa, é possível entender que os leitores encontrarão em suas leituras elementos de seu cotidiano, de sua vida, por meio da intertextualidade.

Foi preciso deixar claro aos participantes do projeto que, como parte de seu letramento, os temas de suas leituras muitas vezes envolvem elementos comuns à sua própria vida. Por isso mesmo, entendemos que a troca de experiências de leitura dá-se como um convite. Foi nesses momentos em que ocorreu a identificação do perfil de alguns alunos não leitores, o que me fez permitir, além da leitura em si, em alguns momentos deste trabalho a entrada da música e do cinema, principalmente em decorrência do pedido de alunos que alegavam ter grandes dificuldades para ler, geralmente causadas por dislexia ou TDHA.

Ainda quanto ao diálogo leitor-texto-autor-contexto, proposto por Cosson (2021), percebemos esse mesmo raciocínio preconizado por Todorov (1980):

Como sabemos o que ocorre quando da leitura? Por introspecção; se procurarmos confirmar uma impressão, recorreremos às narrativas que outros possam fazer-nos de suas leituras. No entanto, duas narrativas que incidem no mesmo texto nunca serão idênticas. Como explicar essas diversidades? Com o fato de que essas narrativas descrevem não o universo do próprio livro, mas este universo transformado. Tal como ele se encontra na psique de cada indivíduo. (TODOROV, 1980, p. 87)

Se o estudante, tem um gosto do qual já usufrui, por que não o compartilharia com seus pares?

Para a formação de estudantes leitores, faz-se necessário que se estimule a leitura (SILVA, 1986), portanto é importante que se permita ao estudante escolher, em determinados momentos, o que ler e também, é claro, compartilhar essa leitura e seus porquês.

Mas a oportunidade de compartilhar seus gostos culturais com seus colegas é apenas uma das formas em que o estudante pode assumir o protagonismo em sala de aula e, assim,

divulgar, de certa maneira, sua própria história. Faz-se necessário também dar-lhe oportunidades para se manifestar com procedimentos diversificados.

É importante esclarecer que a Literatura pode não ser a única forma de desenvolvimento da leitura em sala de aula e suas respectivas competências. Pode ser que um ou outro estudante tenha maior interesse por leituras biográficas, históricas, filosóficas ou sociológicas e queira, por isso mesmo, compartilhar seus pontos de vista com seus colegas. Nisso, preferi não agir como limitador, muito pelo contrário, afinal críticas como as de Silva (1986), que apontam o desaparecimento do prazer da leitura em sala, tornavam-se extremamente pertinentes e demonstram a perpetuação da visão de leitura livre como um privilégio maior ainda.

Destarte, deixei que esse espaço fosse dado à leitura de forma geral, mas em maior parte ocupado pela leitura literária, pois pretendia dar espaço aos estudantes leitores para mostrar o que já leem, de tal forma que a leitura deixasse de ser vista como um privilégio, um *hobby* para poucos e como uma atividade meramente obrigatória, desprazerosa,

### 2.2.1 Por que foco na leitura literária?

Antes de tudo, é necessário esclarecer: entendemos que a formação de leitores passa pela leitura literária. Sendo assim, é função primordial da escola fornecer espaço e acesso à literatura. Mas o que é leitura literária? Mais, o que é literatura?

Todorov (1980) coloca em xeque o conceito de literatura, afirmando que “não é porque a palavra existe, ou porque ela se encontra na base de uma instituição universitária, que a coisa é evidente” (TODOROV, 1980, p. 11). Destarte, não trazemos aqui uma definição definitiva do conceito de literatura, embora entendamos que possam ser feitas distinções entre os gêneros que compõem esse meio, tal como nas descrições de Leite (2012, p. 21), em tópicos que aqui se repetem:

1. A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural
2. A literatura sistema de obras autores e público.
3. A literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária.
4. Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário.
5. Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, viável num trabalho de linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal. (LEITE, 2012, p. 21)

e de Antonio Candido:

chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2012, n.p.).

Ainda que esta seja uma sugestão de trabalho voltada para a liberdade de escolha dos alunos sobre o que ler, o que apresentar a seus pares e o que ler por sugestão de outros colegas, foi necessário impor algumas limitações, tal como a não inclusão de livros de autoajuda e bibliografias em um primeiro momento — o que veremos mais à frente que não foi totalmente atendido por todos os alunos participantes. Inicialmente, foi pedido foco no trabalho com romances, livros de RPG, coletâneas de contos ou de crônicas e antologias poéticas. Encontramos em Barthes (2013), algumas das razões que nos levam a dar maior importância à literatura em nossa experiência:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoe, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. [...] Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. (BARTHES, 2013, pp. 17-8)

Tendo em vista que, para o trabalho com Literatura dar-se em sala de aula, a historicidade não seja de todo imprescindível, defende-se no presente trabalho a importância da presença desse conteúdo como instrumento não só de fruição estética, mas também como enriquecedor do letramento e da aquisição de linguagem dos estudantes e da formação humana (Competência geral 9 da BNCC).

### 2.2.2 Literatura, em ação

Com apoio em David R. Olson<sup>7</sup>, Aguiar (2003, p. 238) desmitifica a ideia de que “a escrita constitui-se um instrumento do desenvolvimento cognitivo, uma vez que o conhecimento se identifica com o que aprendemos na escola e nos livros”, afirmando o equívoco dessa impressão, pois nesse caso o conhecimento identificar-se-ia com seu meio de comunicação, o que não é real, uma vez que o mesmo conhecimento pode manifestar-se de outras formas, “como as falas, as gravuras, os vídeos, as gravações, etc.” (AGUIAR, 2003, p. 238).

Ainda com base em Olson, Aguiar (2003) nos deixa a seguinte reflexão:

Em um país como o nosso, em que diferentes culturas convivem simultaneamente, precisamos revisar parâmetros, evitando classificar os alunos segundo seu lugar social, mais ou menos privilegiado. Essa atitude determina a discriminação de valores, em favor de um (sic) sociedade letrada e em detrimento de todas as contribuições dos grupos divergentes. Não podemos, da mesma forma, deixar de estender a capacidade da escrita e leitura a todos os segmentos, de modo que as trocas sociais sejam cada vez mais participativas. (AGUIAR, 2003, p. 239)

É nesta afirmação que entendemos que as trocas, por meio da crítica desenvolvida por jovens alunos, são, para esses estudantes, oportunidades de conhecer outras visões de mundo partindo da leitura, sobretudo a leitura literária. Não entendemos, porém, que esse meio seja infalível. Trata-se apenas de um caminho para que essas mesmas trocas sejam feitas e para que o estudante seja instigado à aquisição de novas leituras. Não ignoramos também o fato da autora abordar, nessa situação, a literatura infantil.

No entanto, estes argumentos podem também se aplicar à literatura juvenil e à literatura de massa, tão questionada por outros trabalhos, tal como Riolfi *et al.* (2014), que colocam em xeque essas obras por seu caráter industrial e moralizante, que venha a colocar a literatura em segundo plano.

A autora descreve dois tipos de escola propriamente ditos, um modelo tradicional, surgido com o objetivo de modelar o indivíduo conforme parâmetros da classe burguesa e outra “sensível à diversidade, pronta para trabalhar com realidades variadas, tal qual o mundo lá fora” (AGUIAR, 2003, p. 240). É aí que entra a literatura, junto a outros produtos culturais com os quais o estudante entrará em contato na escola. Para defender essa posição, recorro novamente a Antonio Candido (2012), que afirma:

---

<sup>7</sup> OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2012, n.p.)

Aguiar (2003) também identifica motivos que levam o texto literário a ser o enfoque de trabalhos como a experiência aqui realizada: o fato de que textos de outras tipologias estarem “muito mais comprometidos com o referente externo do que o literário” (AGUIAR, 2003, p. 242).

Entre as ações propostas por Aguiar (2003) estão a “oferta livre de tipos de textos de diferentes linguagens” (p. 252):

Pela via da escola, o aluno pode contactar com outros segmentos sociais que o aproximam dos livros e, para isso, professores, supervisores, orientadores, enfim, todo o pessoal que se ocupa da educação deve estar aberto ao convívio para além das paredes da sala de aula. Nessas ocasiões, a cada um é dado o direito de escolha daquilo que quer ler, segundo seus interesses, curiosidade e possibilidades. A partir daí, podemos propor atividades em que o estudante tenha que justificar suas decisões, falar dos assuntos preferidos, contar como se deu seu encontro com o livro a ser lido. (p. 253)

É com base nas afirmações de Silva (1986) e Aguiar (2003) que condenamos posturas como a de Teixeira (2023), para quem a origem de uma obra pode determinar que ela não deva servir ao gosto de todo público, não meramente com base na escolha do leitor, mas a partir de uma prévia postura excludente do autor.

Seguimos aqui também a ideia de Aguiar (2003) que entende que esse tipo de atividade não deve impor prazos, mas sim permitir ao leitor que apreenda o que tiver de apreender da obra em seu próprio tempo.

Leal (2003, p. 267) destaca a possibilidade de se ensinar leitura na escola, desde, é claro, que haja envolvimento da parte do professor e do aluno. E este engajamento, com objetivos claros, que nos permite entender que é preciso buscar estratégias para que esse ensino se realize em sala de aula.

E é com base em objetivos comuns entre professor, alunos e instituição, no caso a própria escola, que podemos entender a leitura, sobretudo a leitura literária, como fator de promoção da humanização tal como definida por Candido (2012), que leva ao indivíduo o poder da reflexão sobre si, ao afinamento de suas emoções e, parafraseando-o, assim como também à Competência geral 9 da BNCC (Anexo A), ao exercício da empatia e da alteridade.

Se, por um lado podemos entender, como Candido (2012) e Riolfi *et al.* (2014), que a parte da sociedade é negado o acesso ao que podemos considerar literatura de relevância, em razão do trato artístico com a palavra, não podemos negar que a literatura compreendida por Riolfi *et al.* (2014) como industrializada e pouco artística, a exemplos de obras como *O código Da Vinci* e *Fortaleza digital*, ambas de Dan Brown, *Quando Nietzsche chorou* e *A cura de Schopenhauer*, ambas de Irvin D. Yalom, assim como muitas outras que, posteriormente, podem ir para as telas, tem sua importância, uma vez que dessas obras podem servir-se os que pouco leem e também seus professores para traçarem novas rotas de leitura ou mesmo para dar vazão à humanização de estudante de pouco contato com a literatura.

Resumindo, a literatura tem sua função na vida do indivíduo, independente da qualificação que possamos dar ao texto quanto à sua riqueza artística. Nesse ponto, o que nos serve é a satisfação desse sujeito que tem a oportunidade de, voluntariamente, compartilhar a importância de uma leitura em sua vida.

### 2.2.3 O papel social da literatura

Ao nos lembrarmos das palavras de Paulo Freire, em sua *Pedagogia da indignação*, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.<sup>8</sup> Se os letramentos e a conscientização do indivíduo de quem ele é na sociedade não são solução para a ruptura dessa corrente, estes ao menos nos parecem ser um caminho, pois podem fornecer à pessoa formas de se enxergar como sujeito na sociedade, de ver, se não em personagens da Literatura, em outras leituras situações como a sua.

Por meio de obras literárias, por exemplo, o indivíduo pode entender que há em seu convívio, em diversos níveis sociais, um Napoleão que sempre conta com o auxílio de um Garganta, e por isso mesmo se revoltar com o fato de que os homens são iguais perante a lei, “mas alguns são mais iguais que outros”, não fazendo, portanto, o papel de Sansão<sup>9</sup>, ou, conforme Theisen, Tonin e Cassol (2022),

a Literatura, além de ser um direito humano, possibilita a ampliação do universo imaginário disposto em diferentes linguagens através de conhecimentos literários nas

---

<sup>8</sup>FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

<sup>9</sup> Referência a personagens da obra *A revolução dos bichos* (Animal Farm), de George Orwell.

suas vastas manifestações, estimula a criticidade, proporciona um melhor discernimento da realidade, permite a valorização da própria identidade, instiga o protagonismo do leitor, amplia visões do contexto histórico, da política, da vida social, bem como suas mazelas, e mobiliza a luta pela efetivação dos direitos humanos. (THEISEN; TONIN; CASSOL, 2022, p. 9)

Não à toa, não nos choca termos em nosso passado uma história como a da queima de mais de 1,8 mil exemplares de *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, promovida em 1937 pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, então aterrorizado pelo infame *Plano Cohen*<sup>10</sup>. Vieira (2012, n.p) chega inclusive a mencionar a Alemanha desta mesma época, dos anos 1930 e 1940, como exemplo de manutenção do controle da imaginação por meio do banimento da literatura.

Questionando-se para que serve a literatura, Vieira (2012, n.p.) chega à conclusão de que essa pergunta pode ter uma resposta simples: “para nada”. Ainda assim, questiona, por que será que ela incomoda tanto a governos despóticos? A conclusão a que o autor chega é a de que a literatura promove e o debate e o contraditório. E completa:

É por meio de uma obra literária que podemos sentir uma profunda empatia por aquele que vive uma realidade completamente diversa da nossa; que podemos nos sentir chineses sem nunca termos conhecido um chinês ou mesmo o seu *habitat* geográfico, social, político e cultura: a China; de nos sentimos negros, *gays*, pobres, milionários, prostitutas sem que nenhuma dessas realidades se inscreva no nosso universo. (VIEIRA, 2012, n.p., grifo no original)

Em análise da construção da subjetividade auxiliada pela leitura literária, apoiamo-nos nas reflexões de Petit (2013) no exemplo de alguns de seus entrevistados – entre os quais uma jovem de origem muçulmana que lê escondida de pai e seu irmão, um jovem de família proletária que vai à biblioteca pública para estudar horticultura e gestão da água, mas sonha em ir parar em uma ilha como Robinson Crusóé – exemplificando o que afirma Barthes (2013, p. 17), ao referir-se a essa mesma obra – e outra jovem que recorda suas leituras de Mowgli, associando a personagem a seu domínio sobre a natureza, na selva –, que nos leva à percepção da associação que o leitor faz de sua leitura com a geografia do que lê, e isso a antropóloga define “um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito” (p. 43).

Por isso, entre tantas formas de letramento, damos destaque aqui ao letramento literário, nos moldes que propõem Silva (1986) e Cosson (2011), enfrentando a noção de que o cânone

---

<sup>10</sup> UCHOA, Pablo. ‘*Capitães da Areia*’: o dia em que o Estado Novo queimou um dos maiores clássicos da literatura brasileira. BBC News Brasil. 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41969983#:~:text=Na%20ocasi%C3%A3o%2C%20foram%20queimadas%20mais,literatura%20consideradas%20simpatizantes%20do%20comunismo.&text=Mais%20de%2090%25%20dos%20exemplares,cunho%20marcadamente%20social%3A%20Jorge%20Amado.>>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

literário e a leitura para vestibular bastam. E entre os ambientes possíveis para o trabalho com letamentos, encontramos na escola, principalmente a pública, o nosso público-alvo.

### 2.3 A leitura como escolha

Novamente em referência ao cenário de leitura como privilégio para poucos, denunciado em nível mundial por Bamberger (1988) e em nível nacional por Silva (1986), relembramos as palavras deste último, para quem “ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à *alienação e ignorância* (p. 49, sic). Em meio ao processo de redemocratização do Brasil, o autor afirmava:

[...] na sociedade brasileira, constituída de uma classe com interesses antagônicos, a leitura se apresenta como uma questão de privilégio e não de *direito* de toda a população; por isso mesmo, a classe dirigente, através de diferentes manobras políticas, não só bloqueia o acesso aos livros como também distorce e fragmenta o conteúdo das obras de modo que a gênese dos fatos do real não seja descoberta através da leitura. (SILVA, 1986, p. 15, grifo no original)

Assim como o próprio Silva (1986), também não fazemos aqui defesa de leitura de um gênero discursivo específico; queremos antes atentar para a importância do ato de ler e com liberdade de escolha do que ler, tendo obviamente a escola como ambiente engajador dessa ação de escolha e da liberdade crítica acerca das leituras feitas pelo estudante, o que sugeri a meus alunos foi a preferência por obras de caráter literário, seja em prosa, seja em verso.

Silva (1986) também enfatiza que desvincular a leitura do prazer “é cair no sistema social burguês, que estabelece uma visão entre o trabalho e o prazer (ócio ou diversão)” (p. 26). Citando pesquisas de Marisa Lajolo e Lilian Lopes Martins da Silva, o autor denuncia o direcionamento ao que chama de literatura pedagógica, que, de acordo com o autor, “ao invés de propiciar o prazer e o gosto pela leitura, vão paulatinamente aniquilando o potencial da leitura dos alunos”, palavras que repete em outra obra, Silva (2004, p. 22), quando acusa a perda da naturalidade em sala de aula, com a perda do significado da leitura com ação que possa levar à fruição, à reflexão e à discussão, tornando-se, assim, a leitura um afazer cada vez mais mecânico e obrigatório, induzido pela necessidade de se aprender para as provas, por exemplo.

Com base nessa concepção, podemos dizer, antes de tudo, que proporcionar aos estudantes um ambiente de leitura e compartilhamento de suas concepções acerca do que leem

é um ato político e emancipador. Ademais, vale lembrar, mais uma vez, que a experiência que aqui descrevo se passa em uma escola periférica, onde, inclusive, muitos alunos trabalham; em razão desse motivo, entendemos que a escola deve ser lugar para se dar oportunidade de leitura, especialmente de livre escolha. Fazendo então coro com as afirmações de Silva (1986), que, assim como Candido (2012), associa a justiça social ao exercício do direito à leitura, entendendo que haja correlação entre uma ação e a outra. Afinal,

Quanto menor o número de leitores neste país, quanto maior o número de analfabetos, quanto mais o ensino real da leitura for distorcido no âmbito da escola e da sociedade, tanto melhor para a reprodução das estruturas sociais injustas, existentes no país. (SILVA, 1986, p. 36).

Em consonância com as palavras de Silva (1986), estão as de Kleiman (2010), que citando Bellenger (1978)<sup>11</sup>, afirma que o que chama por “tortuosa decifração de palavras” não é leitura e não tem nada de prazeroso, como deveria ser a leitura de acordo com o Bellenger. Ou seja, é preciso que a vontade do aluno esteja envolvida no trabalho com a leitura em sala de aula.

Por isso mesmo, defendemos aqui a necessidade de se abrir espaço também para que a leitura de massa entre em sala de aula. Não podemos negar que essa leitura possa, de certa forma, trazer para a escola até mesmo obras um tanto indesejadas, tais como os *best sellers* de gosto duvidoso do ramo da autoajuda. Não que o trabalho não deva ter uma ou outra limitação temática, mas entendemos que estas devem ocorrer o mínimo possível.

Desta forma, por mais que houvesse pedido para que se focassem na literatura em sala, entendemos a importância para que abrissemos espaço para outras leituras trazidas pelos alunos. Por isso mesmo, tivemos em nossa experiência alunos que aproveitassem seus dez minutos para apresentar a seus colegas livros com *Do mil ao milhão*, do *coach* financeiro Thiago Nigro, outro estudante, aproveitando a mesma oportunidade, quisesse apresentar a obra de autoajuda *Como fazer amigos e influenciar pessoas*, de Dale Carnegie, um outro ainda preferisse apresentar a seus colegas “O livro de Jó”, da *Bíblia*. Como esses estudantes se sentiam à vontade para fazer apresentações, entendi que o melhor seria lhes ceder o mesmo espaço que foi dado a seus colegas, mesmo saindo do combinado de que as obras deveriam ser romances, livros de RPG, coletâneas de contos ou de crônicas e antologias poéticas.

Em minha experiência, acabei por propor o trabalho com estes gêneros de leitura em atenção à personalidade coletiva das turmas com que trabalhava, assim como também foi dada

---

<sup>11</sup> BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

atenção à democratização da atividade, admitindo algumas exceções ao que havia sido sugerido inicialmente.

Não podemos ignorar, obviamente, a existência de um mercado editorial que privilegia a leitura fácil e moralizante, conforme acusam Riolfi *et al.* (2014, pp. 77-8). Ou seja, entendemos que, ao permitir que o estudante leve para a sala obras que, em vez de priorizar o trato com as palavras e algum valor literário, tenham forte apelo comercial e moralista, incorremos em certo risco. Esse risco, porém, não precisa ser tratado como nada mais além do que um motivador para mudar essa realidade.

Sendo assim, obras que pouco têm a contribuir com o que entendemos como caráter literário puderam ser incluídas como ponto de partida para a introdução de outras que atendessem, por exemplo, à definição de literatura como “instituição nacional, como patrimônio cultural, [...] texto, mesmo não consagrado, com *intenção literária*, viável num trabalho de linguagem e de imaginação [...]” (LEITE, 2012, p. 21, grifo nosso).

## 2.4 O porquê dos compartilhamentos

Para irmos além das concepções políticas do trabalho, precisamos adentrar em outras searas. Precisávamos deixar claro o foco no letramento literário e também na importância do compartilhamento de leituras e eventuais produções textuais posteriores. Foi então necessário enxergar a leitura como parte de um processo que é anterior até mesmo à escola e que certamente perdurará além dela: a formação do indivíduo e não apenas do aluno/estudante. Destarte, precisamos derrubar alguns mitos, tais como a importância única do cânone literário como formador do indivíduo, a incapacidade do aluno de aprender por si mesmo, o não gosto dos estudantes pela leitura e a limitação prévia de público-alvo para determinadas leituras.

Em resposta à pergunta de um aluno da PUCCAMP, Silva (1986, p. 32) deixa claro a importância de se construir um acervo no qual se possa permitir que o aluno faça suas escolhas e as leia “aqueles livros com que melhor se identifiquem”.

Ainda em Silva (1986), temos que a leitura crítica não seja obtida por meio de exigências pedagógicas, mas sim por “uma constelação de atos da consciência do leitor, que são acionados durante o ENCONTRO significativo desse leitor com uma mensagem escrita” (p. 51, grifo no original).

A ideia de uma corrente literária ou talvez círculo de leitura, como os que propõe Cosson (2021), vem da necessidade de levar os estudantes a ler mais. E para que leiam mais, entendemos que essa leitura precisa de objetivos maiores do que simplesmente ler para o vestibular, para aprender gramática e estilo ou apenas para se obter repertório cultural canônico.

Queremos que os estudantes leiam para desenvolver suas capacidades críticas inclusive, pelo próprio prazer da leitura, por sua própria autonomia. Desta forma, entendemos ser necessário que os estudantes leiam por gosto, por entender que há na leitura uma necessidade pessoal.

Aguiar (2012, n.p.) aponta para o fato de que os bens culturais a que o sujeito tem acesso estão condicionadas a fatores econômicos e que há produção que são socialmente privilegiadas, pois veiculam valores de classes dominantes, no que é acompanhada por Riolfi *et al.* (2014). Sim, sabemos que esses fatores podem muito bem determinar quais são as leituras a que nossos alunos têm maior acesso e talvez devam influenciar no momento de cada escolha.

Para atuar sob essas condições, seja por querer influenciar novos leitores ou leitores habituais, precisamos saber o que e por que leem ou deixam de ler, quais são seus valores, como julgam personagens e situações. Para democratizar o espaço de leitura, o compartilhamento tanto de pontos de vista e recomendações, assim como dos próprios exemplares, favorece-nos em busca da mudança pretendida.

Neste novo cenário, o que esperamos é que a leitura possa atuar em pequenos microcosmos, refletindo na sociedade, influenciando no crescimento dos estudantes, gerando empatia para o cotidiano e priorizando a construção do conhecimento de cada sujeito.

Sob essa perspectiva, entendemos que o estudante-leitor, aquele que percebe a visão de mundo de seus pares, estará mais preparado para dialogar em sociedade e, portanto, terá maior facilidade para se expressar. É natural também que o indivíduo que se veja envolto de novas leituras terá repertório cultural maior e saberá usufruir de bens culturais como a literatura, por exemplo.

E, se por um lado, as apresentações dos colegas podem inspirar em um estudante que inicialmente não seja leitor frequente, por outro podem inspirar também na aquisição de conhecimentos de cultura digital. O que esperamos é que, ao final desse decurso, o estudante-leitor, esteja mais familiarizado com novas leituras e novas ferramentas para sustentação de argumentação, ao passo que o estudante não leitor frequente possa encontrar alguma inspiração para mudar sua relação com a leitura e, conseqüentemente, com a literatura.

### 2.4.1 Os alunos não gostam de ler?

Kleiman (2010) questiona se realmente os estudantes não gostam de ler. Será que não gostam mesmo? Ou será que o que nos leva a essa constatação por parte do senso comum é o fato de que não estamos dando aos estudantes a oportunidade de ler o que realmente querem ler, de escrever sobre o que de fato querem escrever, abordando assuntos e obras de seu interesse?

Novamente, a atividade aqui relatada não é nada mais do que um trabalho em que se dê essa oportunidade, permitindo ao estudante ser avaliado em suas produções a partir de obras que lhe causem impacto, ou seja, em observação ao que sugere Aguiar (2012) e a trabalhos como os de Figueiredo e Paiva (2022), propomos uma ação de receptividade aos interesses do leitor, sejam lá quais forem seus interesses para fazer, recomendar, aprovar ou reprovar uma obra, literária ou não. Propomos, portanto, o debate sobre como permitir leitura em sala de aula e como se tirar proveito das leituras feitas, dialogando com as obras que os alunos leem.

Não nos opondo completamente ao que afirma Petit (2013, p. 22), que, citando o psicanalista René Diatkine, “nada contribui mais para a perda do gosto pela leitura que o questionamento, uma intromissão indelicada em um espaço onde tudo é particularmente frágil”<sup>12</sup>, antes de propor aos estudantes a sua apresentação individual em sala, destacamos que essa atividade seria feita por quem de fato desejasse compartilhar suas impressões. Faz-se necessário dizer aqui que, antes, alinhamo-nos em nossa proposta com a Experiência CLIC, descrita por Aguiar (2012, n.p.), realizada pela PUC-RS na Vila Nossa Senhora de Fátima, periferia de Porto Alegre, entre os anos de 1996 e 2011, sob coordenação da própria Vera Teixeira de Aguiar.

Sendo assim, entendo não fazer total oposição ao que afirma Petit (2013) com apoio em Diatkine (s.d.), pois estaríamos nos opondo não só ao psicanalista e à antropóloga francesa, mas a nossos próprios objetivos; optamos, portanto, pela não obrigatoriedade da participação do aluno em nossa proposta, e sim pela voluntariedade do apresentador, mantendo-se assim um caráter de convite, isto é, “apresentará quem quiser”, jamais por meio de imposição.

Outro fator ao qual nos atentamos é para que a recomendação do estudante seja feita para toda sua sala, e não para um aluno específico. Surge daí a necessidade de se exemplificar para os alunos como fazer a apresentação, fazendo bom uso da oralidade e dos recursos visuais.

---

<sup>12</sup> DIATKINE, René. La Formation du langage imaginaire. **Les Cahiers d'ACCES**, Paris, n° 4, p.24.

Mencionando a situação de pessoas que, por alguma pressão social, mantêm-se distante dos livros, Petit (2013) constata que

Quando não se teve a sorte de dispor de livros em casa, de ver seus pais lerem, de escutá-los contar histórias, as coisas podem mudar a partir de um encontro. Um encontro pode dar a ideia de que é possível ter outro tipo de relação com os livros. Uma pessoa que ama os livros em certo momento desempenha o papel de “iniciador”, alguém que pode recomendar livros. De um modo informal, pode ser alguém próximo que tenha tido acesso à leitura, pode ser alguém de outro meio social que se tenha conhecido na vida associativa ou na militância. Algumas vezes pode ser um professor, em uma relação personalizada, singular. Também pode ser um bibliotecário ou um assistente social que vai dar à outra pessoa a oportunidade de se relacionar concretamente com os livros e de manipulá-los. E vai encontrar inclusive as palavras para legitimar o desejo de ler, e para revelar esse desejo. Para isso, é preciso multiplicar as possibilidades de mediação, as ocasiões de promover tais encontros (PETIT, 2013, p. 25).

E é pensando na multiplicação desses encontros que nos perguntamos: em uma sala repleta de adolescentes, mais maduros do que as crianças a que o texto de Petit (2013) se refere, não podem ser esses mesmos jovens “indicadores” de outros como eles? O que queremos com nossa experiência é fazer com que alguns alunos sejam essa pessoa para outros alunos, para os que têm menos contato com a leitura ou acesso a ela.

Esses discursos alarmistas podem ser sentidos como tantas outras exortações, como testemunhos de uma vontade de controle e de domínio. Consequentemente, não devemos nos surpreender com o fato de que para muitos adolescentes a leitura tem um caráter de obrigação: é preciso ler para agradar aos adultos. Se muitos jovens resistem aos livros, talvez seja também porque querem que eles os “engulam” a todo custo (PETIT, 2013, p. 38).

Desta forma, não exigindo que os alunos “engulam” os livros a trazer para a sala, propomos ao estudante uma atividade posterior à leitura, que trabalhará a oralidade, por meio da apresentação em sala, também com o uso de mecanismos que permitam essa mesma apresentação. Além disso, ao longo de minha experiência, procurei deixar claro, para os estudantes que pretendiam se manifestar, quem escrevia para quem, sobre o quê, com que nível de linguagem. Portanto, o que se tem deste trabalho, quando em sala de aula, é que as obras escolhidas não fossem sempre clássicos da literatura nacional ou mesmo internacional, mas sim as obras que os tocassem.

Foi importante para dar sequência entender que os estudantes também têm seu próprio gosto. Gosto que pode ser compartilhado. Por isso, havia alguma esperança de que correntes de leitura pudessem se iniciar a partir daí e é exatamente isso o que tenho a relatar aqui. Muitas são as vezes que nesta experiência o livro trazido para a apresentação não volta com seu dono.

Em alguns casos, passa de mão em mão ao longo do bimestre e até de sala em sala. Em outros, sendo a obra de conhecimento de outros alunos de uma mesma sala, surgem interpretações divergentes acerca do comportamento de uma outra personagem.

Nenhum clássico nasce clássico imediatamente. Casos de obras aclamadas pelo público e posteriormente premiadas por número de vendas ou pela crítica iniciam-se pela leitura e recomendação de alguém. O que queremos é que o aluno do Ensino Médio possa, em algum momento, ser esse alguém para seus colegas e, é claro, ser também aquele que recebe a recomendação de seus colegas.

## 2.5 Das apresentações e sua motivação

Como se dão as apresentações em sala de aula? Por que fazê-las?

Quando propus apresentações criativas dos alunos em sala de aula, tive como objetivos o trato com a oralidade em sala de aula e com os multiletramentos. O uso da modalidade oral da língua é fundamental para a proposta de apresentação criativa, como exemplifico em uma das experiências vividas com os meus alunos: antes, deixei claro para eles que tinham como tarefa convencer a seus colegas do porquê de lerem a obra por ele escolhida e, para isso, precisariam dispor de habilidade e de materiais que possam tornar sua fala mais atrativa aos demais, como, por exemplo, inserindo críticas, memes e outras ilustrações em suas apresentações, como no caso da aluna FLRS<sup>13</sup>, sobre a obra *Um caso perdido*, de Colleen Hoover.

Com o auxílio da plataforma Canva, por meio da inserção de algumas figuras e uma linguagem simples mas cativante, a aluna conseguiu em seus dez minutos agendados dar uma aula sobre a obra que tanto a tocou, a ponto de ter de responder a uma série de perguntas dos colegas interessados na narrativa que ela lhes contava.

Entendemos que essas apresentações baseadas nas escolhas de cada estudante adequam-se às seguintes competências de educação básica da BNCC (BRASIL, 2018): 1. Conhecimento; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 7. Argumentação; 9. Empatia e

---

<sup>13</sup> Por se tratar em grande parte de alunos menores de idade, optei por omitir suas identidades. Na inclusão dos anexos, foi mantida a escrita original dos estudantes.

cooperação (Anexo A). Quanto ao Currículo referência de Minas Gerais <sup>14</sup>(MINAS GERAIS, 2021), em seu campo artístico-literário<sup>15</sup> atentamo-nos às seguintes Habilidades (Anexo B):

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, vídeo minutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

[...]

(EM13LP51). Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

(EM13LP53). Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

[...]

(EM13LP61MG). Criar outros tempos e espaços para a fruição literária, analisando, discutindo, produzindo e socializando textos literários, considerando as ferramentas e ambientes digitais. (MINAS GERAIS, 2021, pp. 140-2)

---

<sup>14</sup> Doravante CRMG.

<sup>15</sup> Definido no próprio documento como “espaço de circulação das manifestações artísticas em geral” e que “possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (MINAS GERAIS, 2021, p. 140)

## RESENHA CRITICA

Por [REDACTED]

No volume dois, o livro começa explicando a relação do Holder com sua irmã gêmea, Less.

Eles eram na infância muito próximos, mas após o sumiço de sua melhor amiga Hope, e o divórcio de seus pais, eles se mudam para um novo lugar morando com sua mãe.

Anos se passaram, e como qualquer outro tipo de adolescentes Holder e Less, tiveram suas próprias amizades, amores. E Less começou a namorar um cara chamado, Grayson. Que Holder odiava, pois, sabia que ele não passava de um babaca.

eu toda vez que ouvia algo sobre o Grayson:



Figura 1: Apresentação de *Um caso perdido*, de Colleen Hoover, por FLRS, do 2º Ano

### SOBRE O LIVRO.

Eu me senti decepcionada, eu pensei que o livro se aprofundaria mais sobre Less, e no romance de Holder e Sky, mas isso não ocorreu. Foi muito vago e foi como se eu tivesse feito uma releitura do volume um, não que o livro seja ruim, mas dava pra ter feito o volume 1 e 2, em um livro só, mostrando o Lado do Holder e da Sky, como ocorrem em outros livros.

Me decepcionei um pouco no início do livro com o Holder, estragando a imagem que a gente tem dele por conta do primeiro livro, mostrando ser um cara meio babaca. Mas é isso que a gente esperar quando se tratar de livros da autora Colleen Hoover.

Não que o livro seja ruim, mas para não perder a magia da história Hopeless, ler somente o livro "Caso perdido" basta.



★★★★☆

Figura 2: Apresentação de *Um caso perdido*, de Colleen Hoover, por FLRS, do 2º Ano

A apresentação dá-se como momento de trabalho com a oralidade e com a linguagem visual. E é neste momento que o estudante pode desenvolver sua postura em sala de aula e imposição de voz, no que acreditamos atender à Competência 7 da BNCC, além de, antes disso, expôr parte de seu repertório cultural, Competência 3 da BNCC. Quanto ao tratamento dado à linguagem visual, os estudantes podem produzir materiais que os auxiliem na visualização do

que têm a contar a seus pares. São exemplos desse tipo de produção o cartaz e os *slides*, no que acreditamos colocar em prática a Competência 5. A própria apresentação em si, a nosso entender, encaixa-se nas habilidades EM13LP46 e EM13LP47, comuns aos dois documentos, BNCC (BRASIL, 2018, p. 515) e CRMG (MINAS GERAIS, 2021, pp. 140-1)

Por isso, esse momento torna-se oportuno para se colocar em prática conhecimentos de informática e de utensílios como o Microsoft PowerPoint, o LibreOffice Impress, as plataformas Canva ou Genially. Nosso objetivo é dar a esses estudantes a oportunidade de compartilhamento de suas leituras com colegas de sala, de falar diante de seus pares, de trazer diante deles, com alguma arte, seus motivos para essa leitura, expor quais os impactos que essa leitura lhe causou, habilidades EM13LP51, EM13LP52 e EM13LP53, BNCC (BRASIL, 2018, p. 516) e CRMG (MINAS GERAIS, 2021, pp. 141-2).

As apresentações de alunos como FLRS são exemplo de como a sala de aula pode se emocionar. Foram aplausos, empréstimos de livros entre colegas, recomendações de obras similares, comentários de associação da obra com notícias cotidianas.

Citando Street (1995)<sup>16</sup>, lembra-nos Marcuschi (2001, p. 19), ao desmistificar uma série de relações impostas acerca das diferenças entre *alfabetização, letramento, fala e escrita*, que não devemos falar apenas em “letramento”, mas sim em “letramentos”, que ocorrem socialmente e que nem todos são ligados à escola. Por isso mesmo, além da leitura em si, foi pedida aos alunos uma forma criativa de apresentação da obra por eles escolhidas, EM13LP61MG, CRMG (MINAS GERAIS, 2021, p. 142).

Para obtermos o resultado pretendido em nossa experiência, tomamos, como alicerce, projetos similares aos de Aguiar (2012), a fim de promover a leitura, e do professor Francis A. Paiva (FIGUEIREDO; PAIVA, 2022), com a finalidade de promover o acesso a novos recursos para o compartilhamento e ampliação da experiência de leitura de cada aluno. Neste caso, referimo-nos à escolha do estudante de determinar sobre o que irá ler, do que falará em sua apresentação – obra escolhida –, ao uso de recursos, especialmente digitais para a apresentação, à produção de *layouts*, de acordo com o assunto abordado, além da discussão de assuntos contemporâneos com a turma do estudante apresentador.

Outros dois aspectos aos quais também damos atenção especial são o nível de linguagem para a apresentação e os recursos com que apresentar. O estudante que se voluntaria a trazer uma obra para a turma deve entender qual é o nível de linguagem para abordar certos temas

---

<sup>16</sup> STREET, Brian. **Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. Harlow: Longman, 1995.

diante da sala. Em alguns casos, houve quem precisasse montar diagramas, com ou sem animação, para que os colegas pudessem entender melhor como a trama se desenvolvia; houve alunos que precisaram de trilha sonora; houve outros que precisaram do auxílio de vídeos.

### 2.5.1 Possibilidades de ramificação

Por se tratar de um trabalho relativamente longo, desenvolvido durante todo o ano letivo, optei por mantê-lo sem imposição de participação, permitindo, inclusive, que cada estudante tivesse mais de uma chance de participação. Conforme maior seja o número de obras que os alunos participantes leem, também cresce o número de alunos entre um possível grupo de não leitores frequentes que passam a ter interesse em participar.

Para auxiliar na tarefa de estimular a leitura livre desses estudantes, foi também necessário um exercício de criatividade, baseado em apresentações individuais de *slide* ou cartazes de alunos que tenham previamente agendado, gerando posteriores trocas de experiências com as mesmas obras recomendadas por estes. Para tanto, foi importante levar em conta a importância da oralidade e da multimídia, o que permite colocar esses leitores no papel de protagonistas, atribuindo valor a seus gostos, escolhas culturais – não apenas de leitura –, às suas próprias avaliações sobre os conteúdos que consomem e a seus novos aprendizados, sobretudo no que diz respeito a formas de retextualização da leitura, principalmente a literária.

Mediante negociação prévia, os alunos receberam a sugestão de fazer outras performances, tais como apresentações musicais, que também são uma forma de retextualização e exercício de outras habilidades. Assim como algumas canções tais quais “Lanterna dos afogados”, da banda Paralamas do Sucesso, e “Love song”, da banda Legião Urbana, nascem respectivamente de obras como *Jubiabá*, de Jorge Amado, e uma cantiga trovadoresca de Nuno Fernandes Torneol, da leitura de um estudante do Ensino Médio, também podem surgir músicas, paródias, animações e outras manifestações artísticas.<sup>17</sup> No entanto, entre os anos de 2022 e 2023, não registramos nenhuma releitura musical das obras lidas.

Ainda assim, entendemos que várias podem ser as formas de se trabalhar a leitura literária em sala de aula, Cosson (2011, pp. 121-135) propõe uma série de atividades que vão

---

<sup>17</sup> Esclarecemos, contudo, que esta experiência tem sido realizada com destinação de cerca de 10 minutos do horário de uma aula expositiva. Por isso mesmo, outras formas de apresentação que possam demandar mais tempo devem ficar a cargo de outra forma de planejamento cronológico.

do lúdico à tradicional feira literária, passando por júri simulado e jogral<sup>18</sup>. Entretanto, neste trabalho justifica-se o uso de artifícios oriundos da cultura digital e artísticos por entendermos que essas podem ser uma forma mais próxima do contexto de nossos alunos para desenvolver sua capacidade crítica e compartilhar suas visões de mundo a partir de suas leituras.

Ademais, temos aí uma forma de tornar a formação desses estudantes mais próxima de corresponder a novas necessidades do cotidiano extraescolar, a exemplo do domínio de programas e aplicativos que raramente são usados por alunos nas escolas públicas. Assim, desenvolvemos também como objetivo nessa atividade os seguintes tópicos:

- trazer para a sala de aula obras literárias escolhidas pelos estudantes;
- divulgar pontos de vista particulares;
- compartilhar visões de mundo;
- possibilitar a reescrita de textos literários, de forma que possamos desenvolver a criatividade dos estudantes;
- propor apresentações criativas que possam até mesmo ser registradas e veiculadas em meio virtual;
- iniciar estudantes de escola pública no uso de programas e aplicativos de relevância extracurricular;
- propor manifestações que possam vir a se tornar base para a produção de outros conteúdos, tais como podcast ou vídeos dos segmentos *booktube* e *bookTok*<sup>19</sup>, fomentando o aprendizado de novas tecnologias.

Como cada aluno pode se expressar por meio de alguma obra que lhe seja marcante, compartilhar suas impressões com colegas de sala pode ser uma forma de mostrar o porquê de essa obra ser tão importante para ele ou mesmo por que seus colegas devam ler – ou mesmo ouvir ou assistir. Como salienta Candido (2012, n.p.),

---

<sup>18</sup> Em 2022, aproveitando-se o ensejo de tratar-se de ano eleitoral, os estudantes de turmas do 3º ano da escola em questão organizaram uma eleição que, em virtude de greve, paralisações frequentes e excesso de troca de turno entre os estudantes, não foi levada a cabo. Os candidatos eram personagens de obras selecionadas pelas próprias turmas e eram interpretados por um aluno específico de cada turma, outros colegas ficavam responsáveis por figurino, maquiagem, produção de discurso, vídeos, *jingles* e santinhos. Entre os candidatos estavam Odorico Paraguaçu, de *O bem-amado*, de Dias Gomes, Emília da série de livros *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato, e Olga, personagem de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Embora tenham sido produzidos vídeos de campanha, debates e distribuição de santinhos com alunos caracterizados como as personagens, o trabalho não se concluiu a tempo de se terminar o ano letivo.

<sup>19</sup> O termo *booktube* diz respeito ao nicho de produtores de vídeos dedicados a falar sobre livros que divulgam no site [www.youtube.com](http://www.youtube.com); já o termo *bookTok* faz referência a pessoas que fazem o mesmo trabalho, porém na popular plataforma do aplicativo TikTok.

nas sociedades que mantêm a desigualdade como norma, e é o caso da nossa, podem ocorrer movimentos e medidas, de caráter público ou privado, para diminuir o abismo entre os níveis e fazer chegar ao pontos os produtos eruditos. [...] E aí a experiência mostra que o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade. (Candido, 2012, n.p.)

O que queremos é fazer da escola espaço para esses movimentos e medidas, ainda que tenhamos que começar a abrir espaço por meio da leitura não erudita, popular, como define Candido (2012), para daí então iniciar um processo de diálogo entre os níveis e, novamente em coro com o autor, julgamos que a luta pelos direitos humanos abrange a luta pelo acesso do povo a diversos níveis de cultura. Aguiar (2012) relembra quais são os dados por meio dos quais a sociologia da leitura traça o perfil do leitor competente (nível a que queremos elevar o máximo de alunos possível). São eles:

- saber selecionar obras segundo seus interesses e suas necessidades;
- conhecer os locais em que os livros e os demais materiais de leitura se encontram, tais como bibliotecas, centros de documentação, salas de leitura, livrarias, distribuidoras, editoras, sessões especializadas em revistas, *sites*;
- frequentar os eventos incentivadores de leitura: lançamentos, exposições, palestras, debates, encontros com autores, conversas *online*, entre outros;
- identificar os livros e os outros materiais (como jornais, revistas, arquivos), movimentando-se com independência nas estantes e nos catálogos computadorizados, na busca dos volumes que lhe interessam, bem como navegando com desenvoltura no mundo digital;
- localizar dados na obra (editora, local e data de publicação, prefácio, sumário, índices, capítulos, biografias, informações de conteúdo específico);
- trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se com respeito aos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e acatando os novos dados recebidos;
- integrar-se a grupos leitores, participando ativamente de práticas de leitura oral e expressão de conteúdos lidos em diferentes linguagens;
- conhecer e posicionar-se diante da crítica (especializada ou espontânea) dos livros e outros materiais escolhidos para leitura;
- ser capaz de alargar o gosto pela leitura, ampliando o leque de preferências, a partir do conhecimento do movimento literário ao seu redor e da tradição (AGUIAR, 2012, n.p.).

E é nos prendendo a parâmetros como esses que afirmamos haver necessidade do aluno leitor de ter espaço na escola para compartilhar suas impressões, seus pontos de vista, sua leitura de mundo baseada em sua leitura textual, de tal modo que o ato de ler possa não só lhe permitir se expressar, artisticamente ou não, mas que também lhe proporcione a oportunidade de influenciar os colegas não leitores, que em muito são vitimados pela exclusão provocada por um modelo escolar elitista que visa, na escola pública, à formação de mão de obra barata, mecanizada, produzida em escala industrial e facilmente substituível.

Portanto, a partir do compartilhamento da visão de mundo desses leitores, acostumados ou novatos, abrimos novas possibilidades de retextualização, que podem ser feitas por meio de

outros textos escritos ou mesmo de outras atividades audiovisuais, a exemplos de seus *slides*, contos, crônicas, *fanfics*, quadrinhos, músicas autorais e paródias. Afinal, verificar produtos culturais que fazem parte dos círculos sociais que envolvem esses mesmos estudantes para criar novas atividades que abordem temas dessas obras também é um dos objetivos dessa experiência. Em consonância com Aguiar (2012), entendemos que

[...] o ato de ler pode ser investigado *in loco*, em seu viés multifacetado, e, então, a sociologia da leitura oferece a possibilidade de estudar o público como elemento ativo da dinâmica literária, considerando que suas mudanças em relação às obras alteram o mecanismo de produção das mesmas. Assim, se pesquisam as preferências dos leitores, levando em conta os diversos segmentos sociais que interferem na formação do gosto e servem de mediadores de leitura (positivos ou negativos), e ainda as condições específicas dos receptores segundo seu lugar social, cultural, etário, sexual, profissional, etc. (AGUIAR, 2012, n.p.)

Por fim, não creio ter encontrado uma forma definitiva de propagar a cultura de leitura, mas sim uma das múltiplas formas possíveis e que, aos longos dos anos em prática, melhores poderão ser seus resultados, assim como suas formas de remodelagem.

### 3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, em que uma experiência didática de ensino e de incentivo à leitura foi implementada em uma escola pública de Belo Horizonte, já contando, ao fim de 2023, com dois anos de desenvolvimento.

A modelagem do trabalho organizou-se em dois momentos: no primeiro, tem-se a leitura e, no segundo, uma apresentação criativa de um aluno em sala. Essa apresentação deveria ser feita de forma artística ou mesmo em formato de aula, ou seja, acompanhada de instrumentos musicais, imagens, *slides* ou mesmo por quadro e pincel. Esta primeira parte foi pensada para permitir escolhas ao estudante. Ele não só escolhe sobre o que falará, o tema de seu trabalho, mas também a forma como prefere fazê-lo. Sendo assim, o estudante pode, por meio deste trabalho, desenvolver e expor sua capacidade crítica.

A parte destinada à oralidade e aos recursos de multimídia proporcionou uma oportunidade de avaliar a leitura e os níveis de compreensão dos alunos, além, obviamente, de trazer novos títulos à sala de aula, novas obras com que se aprender a ler o mundo, uma vez que o professor também tem nessa experiência a oportunidade de se manter leitor e conhecedor não só das novidades que o mercado editorial lhe apresenta, mas também das obras que importam para seus alunos.

As avaliações deram-se pela análise dos elementos trazidos pelos alunos para suas apresentações, tais como contexto da obra, vida do autor, assuntos tratados, breve resumo com exclusão de *spoilers*, e pela análise da criatividade no que diz respeito à apresentação.

Para colocarmos em prática o que defendemos, foi necessário que houvesse pelo menos um modelo de trabalho, afinal antes de tornarem-se produtores de um determinado gênero discursivo, oral ou escrito, o aluno precisava de um primeiro contato com ele, de entender a que se deve a existência desse texto, qual a sua finalidade.

O planejamento das aulas de introdução à crítica deu-se baseado nas prescrições de Libâneo (2013, pp. 267-9). Com o objetivo de dar às turmas uma introdução à crítica de leitura, fiz duas apresentações iniciais, cada uma com até dez minutos de um horário. Cada uma dessas apresentações tinha um objetivo diferente, a saber:

- apresentar ferramentas com que poderiam ser feitas apresentações em *slides* dos alunos, com auxílio do aplicativo Canva;
- e apresentar uma obra aos estudantes, servindo de modelo para as próprias apresentações deles.

Após minha primeira apresentação (de Figura 3 a Figura 10), foram definidas as formas pelas quais as obras deveriam ser apresentadas pelos alunos. Assim, foi necessária uma breve explanação sobre o que são *slides* – que muitos alunos ainda não conheciam, tanto no 2º quanto no 3º ano do Ensino Médio –, como poderia ser usado o quadro de sala ou mesmo os cartazes. Também se fez necessário deixar claro que preparar uma apresentação dessas demandaria algum tempo e, por isso, elas deveriam ser agendadas com alguma antecedência.



Figura 3: ferramentas para apresentações, slide 1



Figura 6: ferramentas para apresentações, slide 4



Figura 4: ferramentas para apresentações, slide 2



Figura 7: ferramentas para apresentações, slide 5



Figura 5: ferramentas para apresentações, slide 3

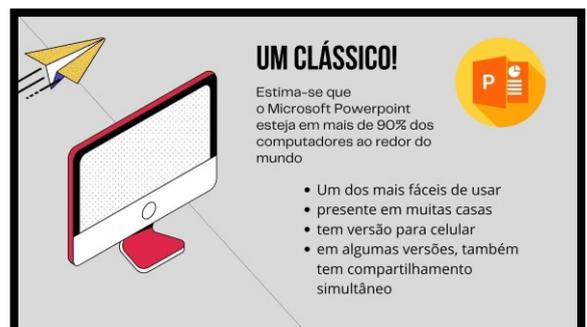


Figura 8: ferramentas para apresentações, slide 6



Figura 9: ferramentas para apresentações, *slide 7*

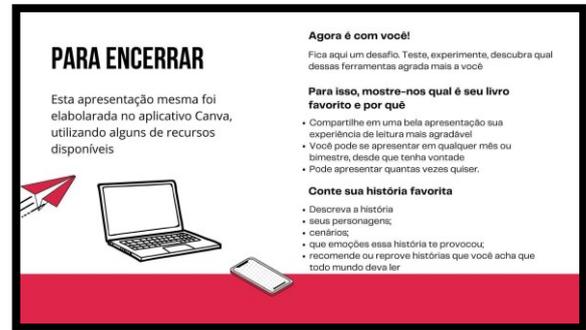


Figura 10: ferramentas para apresentações, *slide 8*

Coube, portanto, a mim, professor, especificar aos alunos que seus trabalhos deveriam:

- apresentar uma obra literária de forma criativa;
- contextualizar o texto de que tratavam;
- abordar a personalidade das personagens;
- esclarecer por que os colegas teriam ou não que ler a mesma obra;
- alertar sobre os possíveis *gatilhos* emocionais;
- e evitar *spoilers*.

Vale ressaltar que a esse momento foi atribuída a função de demonstrar como poderiam ser feitas as críticas durante as apresentações. A obra por mim escolhida para servir de exemplo foi o livro não-literário *A metrópole imaginária*, de André Azevedo da Fonseca<sup>20</sup>.

Uma vez que essas primeiras demonstrações tenham servido apenas como uma introdução à ideia de como se apresentar uma crítica e conseqüente recomendação ou reprovação de alguma obra, foi preciso dar continuidade ao projeto ao longo do ano letivo. Afinal, o grande objetivo desta ação é permitir aos estudantes que leiam mais e reproduzam suas impressões, de forma que fosse possível assistir ao máximo de alunos possível.

O interesse em alongar esse trabalho por cerca de um ano letivo, ou se possível até mais que isso, deveu-se, inclusive, ao fato de que o máximo de estudantes de cada turma tivesse a oportunidade de fazer sua apresentação ou mais de uma, isso conforme seu próprio interesse, mantendo vivo o que se aproxima da criação de uma corrente de compartilhamento de novas leituras.

<sup>20</sup> FONSECA, André Azevedo da. **A metrópole imaginária**. Curitiba: UFPR, 2020.

Esperando que, mais do que compartilhar leituras e pontos de vista, os estudantes pudessem compartilhar também os exemplares lidos, este trabalho tem motivado há dois anos a criação de grupos de leitura por parte dos próprios estudantes, sem nenhuma obrigação com o ambiente escolar, apenas o compromisso com a próxima obra. A continuidade da participação depende de cada um, mesmo após se formar.

## 4 RESULTADOS

A experiência referida deu-se, como dito anteriormente, em uma escola estadual de Belo Horizonte. O objetivo inicial foi o de aprofundar o diálogo com os estudantes após o período da pandemia de Covid-19. Além dos problemas relativos à saúde psicológica dos estudantes, que precisaram ficar isolados em casa por cerca de um ano e meio, muitos já demonstravam o desinteresse pela leitura e pela escrita – alguns até pela própria vida –, de tal forma que em vários momentos se percebia algum desleixo quanto ao conteúdo das aulas e certa descrença na existência futura.

A leitura de livre escolha do estudante veio justamente para contrapor-se a essa postura, pois tem o intuito de estabelecer o diálogo anteriormente pretendido e, de alguma maneira, apontar motivos e ressignificação para a leitura. Assim, entendemos também que mais especificamente a leitura literária pôde servir como força motriz para o trabalho das competências da BNCC supracitadas e envolvimento dos estudantes com os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa e de vários temas de seu entorno, por meio da abordagem do que lhes importa, dos assuntos de que querem falar.

Ao todo, foram agendadas 251 apresentações que ocorreram ao longo de dois anos letivos, sendo 135 em 2022, com a participação de 50 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, e 116 em 2023, com a participação de 88 estudantes dos 2º e 3º anos. Os alunos apresentaram obras dos mais diversos perfis, passando por romance policial, clássicos da literatura brasileira, clássicos de literatura estrangeira, literatura *queer*, distopias pós-apocalípticas, mangás, livros que serão ou já foram adaptados para as telas, seleções de contos e romances que abordam temas como racismo, violência doméstica, abuso sexual, transtornos mentais, doenças terminais, entre outros, sempre com o aviso de possíveis de *gatilhos* emocionais (Figura 11), como na apresentação da aluna HSB. Muitas vezes, os agendamentos ocorreram após o trabalho em sala com alguma obra específica, tal como *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, ou *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo.

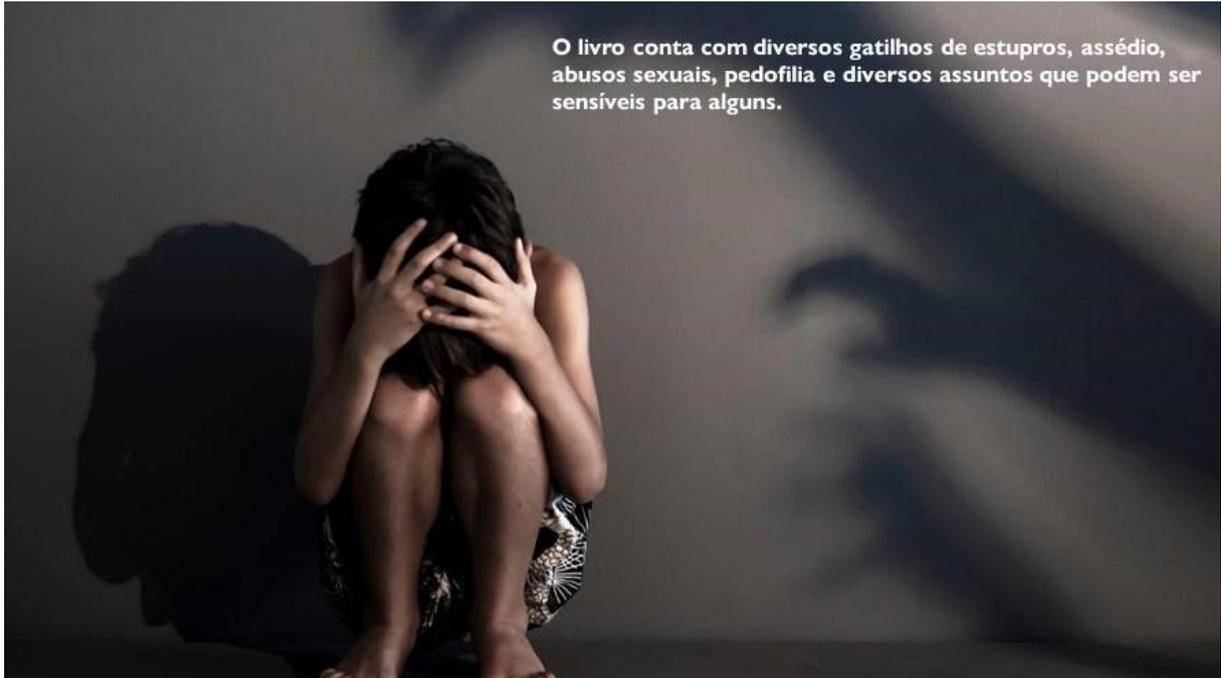


Figura 11: Aviso de gatilhos emocionais, da aluna HSB, do 3º Ano

Para aplicar o que foi proposto, obviamente não pude partir da fantasia de que todo estudante adere ao trabalho de bom grado. Foi preciso entender que alguns só o fazem inicialmente mediante algum benefício além do aprendizado em si. Entram aí os famosos pontos ou mesmo conceitos de avaliação, em outras palavras: a nota. Posteriormente vem a influência de outros colegas e até mesmo alguma disputa de quem traz a obra mais relevante ou faz a melhor apresentação.

Nesta experiência, o trabalho tem-se aplicado como recuperação paralela – aquela que se dá ao longo do bimestre e até mesmo do ano, como uma segunda chance de demonstrar alguma evolução do aprendizado. Há, entretanto, uma observação sempre feita acerca desta aplicação: não se trata exatamente de uma *recuperação de conteúdo*, uma vez que nem todo conteúdo em si despertará interesse do estudante, mas sim de uma atividade substitutiva àquelas com que o estudante provavelmente não se identificou ou mesmo não se identificará ao longo da execução do planejamento bimestral.

Os comentários positivos dos próprios alunos sobre o trabalho em si, a disputa para ser o próximo a apresentar e até mesmo o entusiasmo tanto do apresentador quanto de sua plateia fazem muitas vezes com que esse trabalho se torne um evento à parte a cada aula em que é possível trazê-lo. Vale lembrar: para que um aluno possa fazer sua apresentação, é preciso que parte do tempo de aula esteja disponível para o estudante – neste caso, o que fiz e propus, como já dito antes, para possíveis novas aplicações são dez minutos de uma hora-aula, que tem

cinquenta minutos ao todo, o que permite executar o planejamento de aula nos demais quarenta minutos.

Os alunos que se propuseram a fazer uma apresentação marcaram previamente sua data de apresentação, além de também avisarem o tipo de material que usariam para fazê-la, *slides*, cartaz, instrumentos musicais ou quadro. Nesta experiência, pude observar a variação de uma turma para outra quanto à forma preferida de apresentação, seguindo a preferência dos alunos que costumam fazer mais apresentações. Ou seja, cada turma tem algum estudante que se destaca em suas apresentações, chegando inclusive a marcá-las mais vezes do que a maioria dos colegas; os demais estudantes muitas vezes veem nesse colega que se destaca como algum modelo a ser seguido, o que chega a fazer até com que seus métodos de apresentação se repitam entre os colegas.

Não há que se ver nisso algum tipo de problema, uma vez que algum comportamento mimético seja parte dos objetivos do trabalho. Seguindo-se assim com as apresentações, esperava também a mesma influência quando se trata do compartilhamento de leitura, já que se pode entender que o fato de haver leitores frequentes em sala despertará nos colegas o mesmo desejo de leitura. Há de se mencionar uma regra clara para todas as apresentações de textos narrativos: a proibição do *spoiler* e a possível inserção de algum *cliffhanger*<sup>21</sup>.

Portanto, foi possível chegar a duas conclusões prévias sobre o trabalho: os estudantes, em sua grande maioria, vão querer nota e seguirão um padrão que lhes for mais comum, mesmo que haja outras possibilidades de apresentação.

Esse trabalho já vinha se desenhando, de forma tímida ainda, na Escola Estadual Professor Cláudio Brandão, em Belo Horizonte, desde o ano de 2019, porém com uma interrupção durante a pandemia de Covid-19. Sendo assim, não ocorreu durante os anos de 2020 e 2021. Somente após a volta das aulas presenciais em definitivo, com turmas completas, já em 2022, foi possível o retorno às apresentações individuais nos moldes em que descrevemos.

A cada ano um elemento novo veio sendo acrescentado. Originalmente, seriam apenas dez minutos para a apresentação de um livro, marcada anteriormente por um aluno, com auxílio de um cartaz ou de quadro e pincel. Essa apresentação era feita com o auxílio de, no máximo, um cartaz ou do quadro de sala. Outra exigência era de que o livro não poderia ser apresentado mais de uma vez em sala, exceto quando a narrativa gerasse pontos de vista divergentes entre

---

<sup>21</sup> Recurso narrativo que consiste na inclusão de trecho de suspense, como “isca” que provoca no leitor a necessidade de seguir na leitura.

colegas que o tivessem lido, gerando uma possível réplica de quem tivesse discordado da primeira apresentação.

Para o ano de 2022, com o retorno das aulas presenciais desde o primeiro bimestre, foram acrescentadas algumas novidades. Cada turma teria um blogue (Figura 12) para onde seriam enviadas resenhas de cada aluno. Assim, o trabalho foi aplicado em cinco turmas do 3º ano do Ensino Médio. Durante a apresentação, os alunos tirariam fotos que também seriam postadas no blogue (Figuras 13, 14, 17 e 18) da turma junto com a respectiva resenha do livro.



Figura 12: Capa do blogue de uma das turmas do 3º Ano, 2022

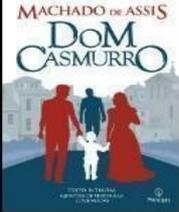


Figura 13: Apresentação de *Os dois morrem no final*, de Adam Silvera, por MERF do 3º Ano

CINEMINHA 3D PESQUISAR

Bimestre

Apresentação feita dia 24 de junho pelo aluno [REDACTED].  
 Apresentando o livro "Dom Casmurro"  
 O livro poderá ser encontrado em forma digital (epub/pdf) e  
 forma física (9,95-11,99)



Em Dom Casmurro, o narrador Bento Santiago retoma a infância que passou na Rua de Matacavalos e conta a história do amor e das desventuras que viveu com Capitu, uma das personagens mais enigmáticas e intrigantes da literatura brasileira. Nas páginas

Figura 14: Apresentação de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, por GPO, do 3º Ano

No mesmo ano de 2022, alguns alunos poderiam optar por fazer a apresentação com *slides*, o que poderia incrementar o trabalho, uma vez que seria, para alguns, a oportunidade de conhecer novas ferramentas, como os programas Microsoft PowerPoint, LibreOffice Impress, as plataformas Genially ou Canva (Figuras 15 e 16).



Figura 15: Apresentação de *Todo esse tempo*, de Mikki Daughtry e Rachael Lippincott, por MEDF, do 3º Ano

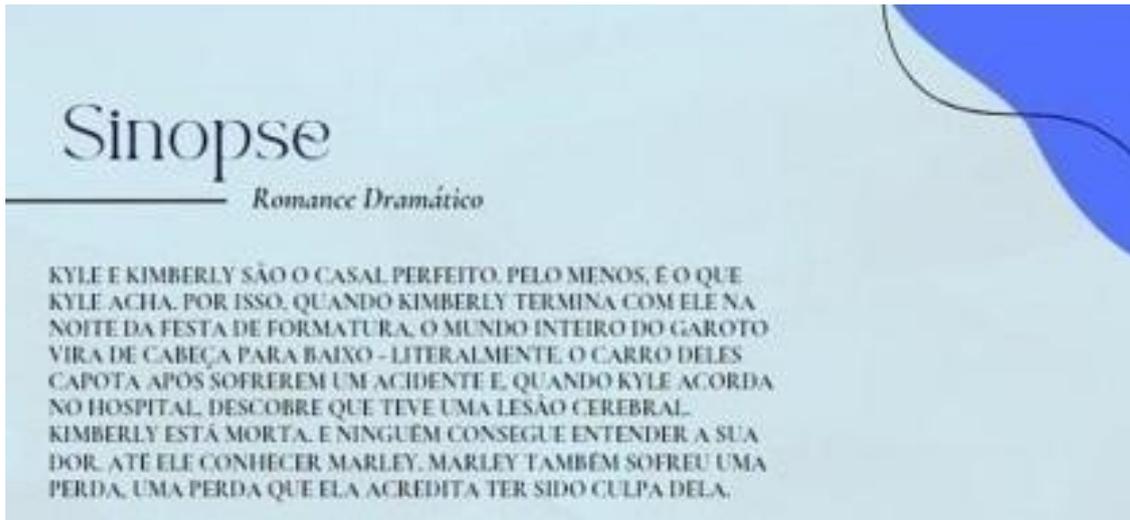


Figura 16: Apresentação de *Todo esse tempo*, de Mikki Daughtry e Rachael Lippincott, por MEDF, do 3º Ano

A competitividade por fazer a melhor apresentação ou por trazer a obra mais relevante também tem sido uma marca constante do trabalho. Muitos alunos comentam sobre como uma obra se assemelha a alguma outra. Outro fenômeno comum após cada apresentação, como dito anteriormente, é o pedido de empréstimo do livro apresentado.



Figura 17: Apresentação de *Fogo morto*, de José Lins do Rego, por BSM, do 3º Ano

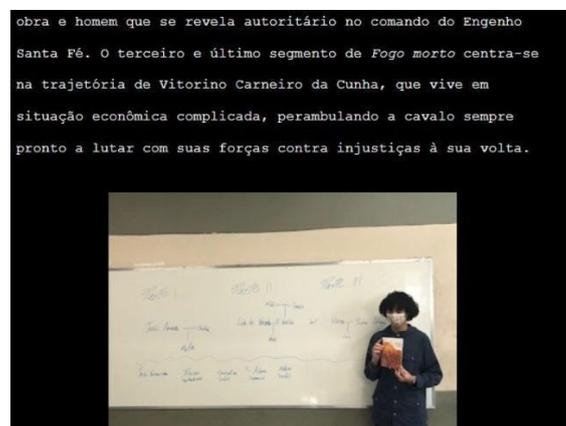


Figura 18: Apresentação de *Fogo morto*, de José Lins do Rego, por BSM, do 3º Ano

Algumas dessas apresentações ficaram marcadas por detalhes que merecem ser mencionados, como a apresentação da aluna que identificaremos como HSB (Figuras 11, 19 e 20), do 3º ano, sobre o livro não literário/reportagem *Holocausto brasileiro*, da jornalista Daniela Arbex, que provocou a emoção de alguns colegas de sala. Vale mencionar que a apresentação da aluna ocorreu em semana seguinte a algumas aulas relativas ao livro *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, escritor que, assim como o protagonista de seu romance, seu próprio pai e pessoas de cuja história trata o livro *Holocausto brasileiro*, sofreu

internação e os maus tratos de um sanatório. Assim, foi possível perceber a existência de diálogo entre parte das obras abordadas em sala e algumas sugeridas pelos alunos.



Figura 19: Apresentação de *Holocausto brasileiro*, de Daniela Arbex, por HSB, do 3º Ano

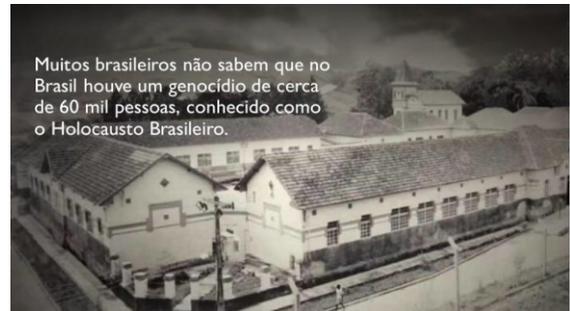


Figura 20: Apresentação de *Holocausto brasileiro*, de Daniela Arbex, por HSB, do 3º Ano

Portanto, este trabalho não pretendeu e continua não pretendendo só proporcionar aos estudantes a oportunidade de trazer à sala obras que lhes impactam, recomendando-os ou não para seus colegas de sala, alertando para possíveis *gatilhos* emocionais e julgando por si mesmos a relevância dessas obras que tenham lido, mas também objetiva desenvolver talentos multimodais.

Além disso, vale também esclarecer que a crítica pôde tanto ser positiva quanto negativa. Embora sejam raras estas últimas, nesta experiência também foram obtidos relatos que apontavam que tais obras pudessem talvez ser um tanto superestimadas, como uma apresentação em que uma aluna que identificaremos como EILD, cuja crítica trouxe sua rejeição e decepção com a “previsibilidade do final” do livro *O mistério do cinco estrelas* (Coleção Vaga-Lume), de Marcos Rey. Cabe salientar, mais uma vez, que não estou colocando os alunos na posição de críticos literários, com embasamento teórico para julgar se determinado livro é relevante ou não por este ou por aquele aspecto, mas permitindo que possam se expressar acerca das obras que já consumiram, tornando-se sujeitos em sala de aula e ficando expostos a réplicas de colegas que discordem de seus posicionamentos.

Dados esses passos, os estudantes têm seu espaço para a divulgação, o que inicialmente ocorreu por meio de textos e fotos em blogues destinados a cada uma das turmas, o que não foi prontamente atendido por todas. Ao se pensar, porém na ampliação deste trabalho, a divulgação dos produtos de retextualização dos estudantes pode vir futuramente a ocupar outros espaços, tais como podcasts ou vídeos dos segmentos *booktube* e *bookTok*. Tudo depende do nível de interesse do grupo que este trabalho alcançará em sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se entender a necessidade de se trabalharem obras variadas em sala de aula, com base na escolha dos próprios estudantes, como propõem Silva (1986) e Cosson (2011), compreendendo-se assim, também, a importância do compartilhamento de suas impressões críticas acerca do que leram, não proponho o fim do trabalho com a Literatura canônica, ou mesmo com a metodologia tradicional, que muitas vezes se confunde com o estudo da História da Literatura, ou ensinamentos de literatura, que, como aponta Aguiar (2012, n.p.), levam ao fracasso em sala de aula; não é esse de fato meu objetivo, mas, sim, apontar para um possível algo a mais que se possa obter da leitura do alunos.

Entendo, porém, que muitos temas foram retratados com *engenho e arte* no ensino tradicional de literatura podem também ser tratados dessa forma em obras atuais. Não foi possível esquivar do risco de que o aluno trouxesse à sala textos que não contribuíssem muito com o trabalho literário; houve, no entanto, a necessidade de tornar crescente o número de alunos que aderissem à cultura de leitura.

Se para isso, em algum momento foi preciso permitir a entrada da autoajuda, do texto não literário, da biografia, do livro reportagem, assim o fiz. Ocorreram também casos de alunos que, alegando dislexia ou TDHA, pediram autorização para fazer o trabalho abordando obras cinematográficas ou musicais, no que se saíram muito bem.

No que refere aos multiletramentos trabalhados nessa atividade, é possível perceber o progresso feito ao ouvir comentários recorrentes como “é meu primeiro *slide*”, “foi a primeira vez que ouvi falar em Canva”, “demorei mais para fazer a apresentação do que para ler o livro”, “ensaiei muito para falar aqui na frente, mas precisava falar desse livro”. Não posso deixar de mencionar o depoimento da aluna TEM, do 3º ano de 2022, ao dizer que *A seleção*, de Kiera Cass mudou sua relação com os livros.

Além do tratamento com a imagem e a oralidade, houve outros recursos que os alunos buscaram trazer, como é o caso supracitado da aluna GFN, que, em sua apresentação do livro *Até que a morte nos ampare*, ao final de seu *slide*, produzido na plataforma Canva, trouxe um vídeo interativo com a participação do próprio autor, Marcos Martinz, com quem ela mesma já havia entrado em contato.

A emoção com que alguns assistiram às apresentações de outros também nos leva a crer que, enquanto escola, obtivemos êxito. Embora no ano de 2023 tenhamos tido menos

apresentações, o fato de haver mais alunos envolvidos, usando novos recursos de interação, faz-nos acreditar que tivemos progresso.

Quanto às formas de retextualização por parte dos alunos, entendo que ainda são poucas as obtidas, ocorrendo em número consideravelmente pequeno até aqui. O que, contudo, não faz com que a reestruturação da linguagem das obras deixe de ser entendida como uma das formas de dar sequência a este trabalho com as formas de reprodução mais diversas.

A escola em que o trabalho promove todos os anos seu próprio Festival Literário, dando destaque a apresentações teatrais inspiradas em obras lidas pelos alunos. Em 2023, uma das obras escolhidas foi *Coraline*, de Neil Gaiman, obra que foi apresentada à turma que a levou ao palco por uma das alunas da sala. Outro fenômeno ocorrido com o mesmo livro foram os vários empréstimos de aluno para aluno, já que a obra ainda não constava nas estantes da biblioteca.

A inspiração para essa experiência surgiu de comentários dos próprios alunos de anos anteriores, que reclamam algum espaço para livros que vinham lendo e, de acordo com alguns deles, todo mundo deveria ler. Um dos argumentos dos estudantes que defendem a continuidade do trabalho é justamente a oportunidade, esclarecendo que a escola não é lugar para apenas um tipo de leitura.

No primeiro ano em que minha experiência se tornou mais frequente, 2022, ocorrida até então em cinco turmas do 3º ano do Ensino Médio, cada turma teve direito à criação de um blogue para divulgação das apresentações. Apenas uma dessas turmas fez apresentações mais frequentes e permaneceu alimentando o blogue. Por isso mesmo, entendo haver nessa forma de divulgação alguma dificuldade para o compartilhamento da apresentação dos alunos. Em um momento futuro, esse meio de divulgação pode vir a ser repensado, por meio de redes sociais ou outros espaços virtuais como a plataforma Padlet ou podcasts. Afinal, com mais formas de divulgação, os estudantes precisam usar mais ferramentas de edição e de execução, o que certamente contribuirá com novos aprendizados.

Creio, avalio assim, na importância da sequência de trabalho, permitindo cada vez mais que alunos venham a participar e possam compartilhar com seus colegas suas impressões acerca das obras que leem, ou mesmo ouvem ou assistem, assim com suas visões de mundo. Em tempos de *booktubers* e *bookToks*, as escolas têm o dever de abrir espaço para a expressão de estudantes leitores, inclusive para que venham a apresentar esses novos universos a colegas ainda não leitores. Quem melhor que os próprios colegas de sala para fazer esse convite?

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA; Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Leitura literária: da teoria à prática social. In: LIMA, Aldo de [et al.]. **O direito à Literatura**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2012, *E-book*.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEVEDO, Rayanne. **Por que o novo ensino médio é alvo de protestos?** DW Brasil. 2023. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/por-que-o-novo-ensino-m%C3%A9dio-%C3%A9-alvo-de-protestos/a-65065891>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1988.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação**. Gov.br. 2023a. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/ensino-medio/apresentacao>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resultados**. Gov.br. 2023b. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/ensino-medio/resultados>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de [et al.]. **O direito à Literatura**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2012, *E-book*.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. 1.reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

FIGUEIREDO, Allana Mátar de; PAIVA, Francis Arthuso. Na sala on-line com a Geração Z: produção de conteúdo digital nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Remoto Médio/Técnico. In: PAIVA, Francis Arthuso [Org.]. **Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, s.d., *E-book*.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA; Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. 4. reimp. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2021.

PETIT, Michèle. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, v. 43, n. 78, p. 13-23, 3 set. 2018.

RIOLFI, Cláudia [*et al.*]. **Ensino de Língua Portuguesa**. Coleção ideias em ação (coord. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de). São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas-SP, 1986.

\_\_\_\_\_. **A produção da leitura na escola:** pesquisa x propostas. São Paulo: Ática, 2004.

TEIXEIRA, Jerônimo. Por que nunca lerei os livros de Itamar Vieira Junior. In: **Crusoé**. São Paulo: Mare Clausum Publicações Ltda., 20 jul. 2023. Disponível em: <<https://crusoec.com.br/edicoes/273/por-que-nunca-lerei-os-livros-de-itamar-vieira-junior/>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

THEISEN, M. P. F.; TONIN, G. M. de O.; CASSOL, C. V. O apagamento da Literatura no Novo Ensino Médio brasileiro. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27006, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36216>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

TODOROV, Tzvetan. A noção de literatura. In: **Os gêneros do discurso**. Trad. Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VIEIRA, Anco Márcio Tenório. A literatura como espaço do discurso, do debate e do contraditório. In: LIMA, Aldo de [*et al.*]. **O direito à Literatura**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2012, *E-book*.

## GLOSSÁRIO

BLOGUE (BLOG)	Espaço virtual pessoal destinado a ser um <i>site</i> pessoal, onde pessoas ou grupos podem publicar de acordo com determinados interesses.
BOOKTOK	Termo que faz referência ao nicho de vídeos da plataforma TikTok dedicado à abordagem da leitura de livros.
BOOKTUBE	Termo que diz respeito ao nicho de produtores de vídeos dedicados a falar sobre livros que divulgam no <i>site</i> <a href="http://www.youtube.com">www.youtube.com</a> .
CANVA	Plataforma de design gráfico e criação de conteúdos interativos, que permite simulação de escritório, com editor de textos, planilhas e <i>slides</i> , também permite criação de imagens, cartazes, mapas mentais, vídeos, etc.
CLIFFHANGER	“Isca” narrativa. Consiste no término da narrativa em momento decisivo de forma que provoque no leitor, ouvinte ou espectador a necessidade de continuar acompanhando a sequência da história.
DISLEXIA	Transtorno que dificulta o processamento de elementos gráficos que pode complicar o desenvolvimento de leitura.
FANFIC	<i>Fanfic</i> ou <i>fanfiction</i> é um gênero de narrações ficcionais produzidas por fãs de determinadas personagens. Esses fãs criam novas histórias para personagens já existentes. Geralmente são publicadas em espaço virtual.
GATILHO	Situação que pode reativar emoções decorrentes de memórias traumáticas.
GENIALLY	Plataforma de criação de conteúdos interativos, que além de permitir simulação de escritório, com editor de textos, planilhas e <i>slides</i> , também permite criação de imagens, cartazes, mapas mentais, conteúdos de gamificação, etc.

IMPRESS	Ferramenta de produção e projeção de <i>slides</i> de código aberto e gratuita que parte do pacote de escritório LibreOffice, criado pela organização sem fins lucrativos The Document Foundation.
LIBREOFFICE	Pacote de produtos que simulam um escritório, tais como editor de textos, planilhas e <i>slides</i> , criado pela organização sem fins lucrativos The Document Foundation.
PODCAST	Denominação de programas de áudio, similares a programas de rádio, mas que são divulgados em plataformas próprias para se ouvir a qualquer momento.
POWERPOINT	Ferramenta de produção e projeção de <i>slides</i> da empresa Microsoft Corporation.
QUEER	Denominação de títulos literários que fazem dedicados ao público LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bi, trans, queer/questionando, intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pan/pôli, não-binárias e mais).
SLIDE	Projeção de quadros geralmente sequenciais feita a partir de dispositivos de telas, como computadores e/ou telefones celulares.
SPOILER	Antecipação desagradável do final da narrativa, que pode estragar a experiência de acompanhar uma história.
TDHA	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

## ANEXO A – Competências gerais Educação Básica na BNCC

### **1. Conhecimento**

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

### **2. Pensamento científico, crítico e criativo**

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

### **3. Repertório cultural**

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

### **4. Comunicação**

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

### **5. Cultura digital**

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

### **6. Trabalho e projeto de vida**

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

### **7. Argumentação**

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

### **8. Autoconhecimento e autocuidado**

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

### **9. Empatia e cooperação**

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

### **10. Responsabilidade e cidadania**

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

## ANEXO B – Habilidades do campo artístico-literário contempladas no CRMG

### Artístico-literário

O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, vídeo minutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

(EM13LP58MG) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura afro-brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais dessa vertente literária para perceber a historicidade de matrizes africanas e procedimentos estéticos pautados pela afrobrasilidade.

(EM13LP59MG) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição das literaturas africanas de países de língua portuguesa e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais dessa vertente literária para perceber a historicidade de matrizes africanas e procedimentos estéticos.

(EM13LP60MG) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores (as) negros (as) e gêneros da literatura brasileira de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura.

(EM13LP61MG) Criar outros tempos e espaços para a fruição literária, analisando, discutindo, produzindo e socializando textos literários, considerando as ferramentas e ambientes digitais.