



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

***PODCASTS* COMO RECURSOS PARA O ENSINO DE LITERATURA:  
ARTICULAÇÕES COM OS MULTILETRAMENTOS**

ANA CLARA LUCAS DA ROSA

RIO DE JANEIRO  
2024

ANA CLARA LUCAS DA ROSA

***Podcasts* como recursos para o ensino de literatura: articulações com os multiletramentos**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Danúsia Torres dos Santos

RIO DE JANEIRO  
2024

ANA CLARA LUCAS DA ROSA

*PODCASTS* COMO RECURSOS PARA O ENSINO DE LITERATURA: articulações com os  
multiletramentos

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS, da Faculdade de Letras, da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro –  
UFRJ, como requisito à obtenção do Título  
de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Danússia Torres dos  
Santos

Aprovada em:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Danússia Torres dos Santos (orientadora)  
Profletras - UFRJ

---

Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim  
PIPGLA - UFRJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra Kátia Cristina do Amaral Tavares  
Profletras - UFRJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra Vânia Lisboa da Silveira Guedes (suplente)  
Profletras - UFRJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra Cíntia Regina Lacerda Rabello (suplente)  
PosLing - UFF

## CIP - Catalogação na Publicação

R788p Rosa, Ana Clara Lucas da  
Podcasts como recursos para o ensino de  
literatura: articulações com os multiletramentos /  
Ana Clara Lucas da Rosa. -- Rio de Janeiro, 2024.  
145 f.

Orientadora: Danússia Torres dos Santos.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e  
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede  
Nacional, 2024.

1. Literatura. 2. Multiletramentos. 3. Podcast.  
4. Leitura literária. 5. Linguagens. I. Santos,  
Danússia Torres dos, orient. II. Título.

## Resumo

A disciplina de língua portuguesa é responsável por diversos saberes atribuídos à área das linguagens. Entretanto, a tradição escolar costuma fragmentar esses saberes, o que dificulta a articulação entre eles. Conseqüentemente, alguns deles têm menos espaço e/ou são tratados de forma superficial em sala de aula. É o caso da literatura, que ocupa, muitas vezes, um lugar secundário, e que sofre com o que Soares (2011) chama de “escolarização inadequada”. Similarmente, os multiletramentos, conforme propostos pelo Grupo de Nova Londres (2021 [1994]), que se fazem necessários no contexto atual, inclusive para as novas práticas de leitura literária, enfrentam resistência num ensino predominantemente tradicional, além da dificuldade de acesso à tecnologia. Levar esses saberes para a sala de aula de uma forma integrada, dando a cada um seu devido espaço, é um grande desafio para os professores. Nesse contexto, o gênero *podcast* surge como uma ferramenta que apresenta possibilidades tanto para o trabalho com os multiletramentos, visto que é um gênero discursivo multimodal, quanto para o trabalho com a literatura, já que possibilita diálogos sobre temas variados e contempla diferentes práticas de leitura literária. Sendo assim, esta pesquisa consiste no desenvolvimento e aplicação de uma unidade didática que propõe a articulação entre esses dois saberes em três etapas: a primeira, propõe a leitura literária de três contos, seguidos por um debate, baseando-se nas propostas da conversa literária (Bajour, 2012; Chambers, 2023 [2011]) e do círculo de leitura (Cosson, 2018). A segunda, proporciona o reconhecimento e a produção de um *podcast* literário, de acordo com as propostas de Rojo e Barbosa (2015) para o trabalho com gêneros discursivos na perspectiva dos multiletramentos. Seguindo a metodologia da pesquisa-ação, a unidade didática foi aplicada em sala de aula de forma a observar como os estudantes são afetados pelo emprego do gênero *podcast* como um recurso no processo de leitura literária, em articulação com os multiletramentos. A aplicação da unidade didática evidenciou dificuldades enfrentadas na integração de saberes na aula de língua portuguesa, porém, também revelou possíveis caminhos para a realização dessa tarefa. Em resposta à pergunta desta pesquisa, observamos que a atividade impactou os estudantes ao despertar interesse pela leitura literária, desafiando crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, proporcionando uma experiência de produção de um gênero discursivo multimodal e digital, e promovendo a interação e a construção do sentido dos textos a partir do diálogo com ele e com uma comunidade de leitores.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Linguagens; Literatura; Multiletramentos; Podcast

## Abstract

The school subject Portuguese language is responsible for several pieces of knowledge attributed to the area of languages. However, school tradition tends to fragment this knowledge, which makes articulation among them difficult. Consequently, some of them have less space and/or are treated superficially in the classroom. This is the case of literature, which often occupies a secondary place, and which suffers from what Soares (2011) calls “inadequate schooling”. Similarly, multiliteracies, as proposed by the New London Group (2021 [1994]), which are necessary in the current context, including for new literary reading practices, face resistance in predominantly traditional teaching perspective, in addition to the difficulty of accessing technology. Bringing both pieces of knowledge to the classroom in an integrated way, giving each one their due space, is a great challenge for teachers. In this context, the podcast genre emerges as a tool that presents possibilities both for working with multiliteracies, as it is a multimodal discursive genre, and for working with literature, as it enables dialogues on varied topics and encompasses different literary reading practices. Therefore, this research consists on the development and application of a didactic unit that proposes the articulation between these two pieces of knowledge in three stages: the first one proposes the literary reading of three short stories, followed by a debate, based on the proposals of literary conversation (Bajour, 2012; Chambers, 2023) and reading circle (Cosson, 2018). The second one proposes the recognition of the podcast discursive genre, and the third one consists on the production of a literary podcast, in accordance with the proposals of Rojo and Barbosa (2015) for working with discursive genres from the perspective of multiliteracies. Following the research-action methodology, the didactic unit was applied in the classroom in order to observe how students are affected by the use of the podcast genre as a resource in the literary reading process, in conjunction with multiliteracies. The application of the didactic unit highlighted difficulties faced in integrating different types of knowledge in the Portuguese language class, however, it also revealed possible ways to accomplish this task. In response to the question of this research, we observed that the activity impacted students by awakening interest in literary reading, challenging beliefs about the teaching and learning of Portuguese language, providing an experience of producing a multimodal and digital discourse genre, and promoting interaction and the construction of the meaning of texts based on dialogue with the texts themselves and with a community of readers.

Keywords: Portuguese language; Languages; Literature; Multiliteracies; Podcast

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS

Gráfico 1 – Que aparelho(s) você costuma usar para acessar a internet? (elaboração própria)	73
Gráfico 2 – Quais são as principais atividades que você realiza na internet? (elaboração própria)	74
Gráfico 3 – Você já ouviu um <i>podcast</i> ? (elaboração própria)	75
Gráfico 4 – Você ouve <i>podcasts</i> com que frequência? (elaboração própria)	75
Gráfico 5 – Que formato de <i>podcast</i> você costuma ouvir? (elaboração própria)	76
Gráfico 6 – O que você costuma ler? (elaboração própria)	77
Gráfico 7 – Você costuma ler livros e outros textos literários propostos pela escola? (elaboração própria)	78
Gráfico 8 – Você lê livros e outros textos literários por conta própria na escola? (elaboração própria)	78
Gráfico 9 – Quais dessas palavras se aplicam à leitura? (elaboração própria)	79
Gráfico 10 – Inicialmente, o quão motivado você estava para ler os contos propostos? (elaboração própria)	106
Gráfico 11 – A motivação para a leitura mudou ao longo das conversas? (elaboração própria)	106
Gráfico 12 – As conversas estimularam a leitura? (elaboração própria)	108
Gráfico 13 – Você participou das conversas, compartilhando suas impressões dos contos? (elaboração própria)	109
Gráfico 14 – Após esta atividade, o quão interessado você está em participar de outras práticas de leitura e conversa literária? (elaboração própria)	110
Gráfico 15 – Quais dessas palavras se aplicam à atividade de leitura e conversa literária? (elaboração própria)	110
Gráfico 16 – Você considerou importante escutar exemplos e refletir sobre aspectos relacionados ao gênero <i>podcast</i> ? (elaboração própria)	113
Gráfico 17 – Você considerou importante realizar a conversa literária antes da produção do <i>podcast</i> ?	114
Gráfico 18 – Você pretende ouvir mais <i>podcasts</i> ?	115
Gráfico 19 – Você pretende produzir mais <i>podcasts</i> ?	115
Gráfico 20 – Pretende ouvir ou produzir <i>podcasts</i> literários?	116

## QUADROS

Quadro 1 – “Textos sugeridos para o quarto ano de escolaridade” (Rio de Janeiro, 2020, p. 46)	28
Quadro 2 – “Textos sugeridos para o quinto ano de escolaridade” (Rio de Janeiro, 2020, p. 57)	28
Quadro 3 – “Textos sugeridos para o sexto ano de escolaridade” (Rio de Janeiro, 2020, p. 68)	29
Quadro 4 – “Textos sugeridos para o sétimo ano de escolaridade” (Rio de Janeiro, 2020, p. 82)	29
Quadro 5 – “Textos sugeridos para o oitavo ano de escolaridade” (Rio de Janeiro, 2020, p. 96)	30
Quadro 6 – “Textos sugeridos para o nono ano de escolaridade” (Rio de Janeiro, 2020, p. 110)	30
Quadro 7 – “QUADRO 4 - Os quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos” (Grupo de Nova Londres, 2021 [1994], p. 140)	47
Quadro 8 – “Etapas da unidade didática” (elaboração própria)	67

## FIGURAS

Figura 1 – “Modos da leitura literária” (Cosson, 2021, p. 72)	35
Figura 2 – “Capa de <i>O bife e a pipoca</i> , de Lygia Bojunga” (Bojunga, 1991)	81
Figura 3 – “O homem do ouro” (Dorrigo, 2019, p. 79)	93
Figura 4 – “Desenho a partir da leitura de <i>O homem do ouro</i> 1”	97
Figura 5 – “Desenho a partir da leitura de <i>O homem do ouro</i> 2”	97

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b>	11
<b>2. Discursos teóricos e oficiais sobre o ensino de literaturas</b>	15
2.1. A escolarização da literatura e da leitura literária	15
2.2. A literatura nos documentos oficiais	21
2.3. A literatura no currículo da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	25
<b>3. Leitura literária e conversa literária</b>	32
3.1. Concepções e abordagens da leitura literária	32
3.2. A conversa literária	37
<b>4. Multiletramentos</b>	44
4.1. A teoria dos multiletramentos	45
4.2. Multiletramentos e cultura digital na BNCC	47
4.3. Multiletramentos literários	52
<b>5. Multiletramentos e a conversa literária: o caso do gênero <i>podcast</i></b>	55
5.1. O gênero discursivo <i>podcast</i>	55
5.2. <i>Podcasts</i> na integração entre literatura e os multiletramentos	58
<b>6. Metodologia</b>	62
6.1. Caracterização do tipo de pesquisa	62
6.2. Contexto de pesquisa	63
6.3. Procedimentos de geração da análise de dados	65
<b>7. Apresentação da proposta e análise de dados da implementação</b>	67
7.1. A unidade didática	67
7.2. Perfil dos participantes	73
7.3. Primeira etapa: leitura e conversa literária	80
7.4. Segunda etapa: reconhecimento do gênero <i>podcast</i>	98
7.5. Terceira etapa: produção de um <i>podcast</i> literário	99
7.6. Reflexão e avaliação dos alunos sobre a atividade	106
<b>8. Considerações finais</b>	120
<b>Referências</b>	124

<b>Apêndice A</b> – Livreto da unidade didática	127
<b>Apêndice B</b> – Roteiro para a produção de um <i>podcast</i>	140
<b>Apêndice C</b> – Questionário inicial	142
<b>Apêndice D</b> – Questionário final	144

## 1. Introdução

Tanto a tradição escolar quanto os documentos oficiais norteadores de currículos escolares no Brasil atribuem à disciplina de língua portuguesa responsabilidades diversas dentro do escopo de conteúdos relacionados à língua, como o trabalho com leitura, escrita, gramática, oralidade e literatura. Nas últimas décadas (desde os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – e, ainda, na BNCC – Base Nacional Curricular Comum), todos esses conteúdos e a própria disciplina foram incluídos e submetidos a uma perspectiva mais ampla, a da linguagem, que inclui todos os diversos usos e recursos chamados “verbais”, envolvidos no processo da comunicação. O texto dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, publicado em 2000, já apontava para esse formato:

[...] muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam (Brasil, 2000, p. 144)

Além disso, especialmente quando o termo é tomado no plural, “linguagens”, como na organização de grandes áreas de conhecimento da BNCC, outras formas de comunicação não verbais são incluídas, incorporando práticas de linguagem em diferentes e múltiplas modalidades e semioses. Mais recentemente, inclusive, com o intenso e veloz desenvolvimento das tecnologias digitais, também se fez necessário considerar as novas práticas de linguagem, novos gêneros discursivos, novas estéticas, enfim, novas formas de se expressar sentido nas interações sociais, que se tornaram essenciais para a comunicação no mundo atual.

Tudo isso reflete apontamentos da LDB (Lei De Diretrizes e Bases da Educação no Brasil) sobre a tendência da articulação entre diferentes conhecimentos. De acordo com Neto (2014),

Considerando a velocidade, a quantidade e a baixa qualidade de informações que circulam no mundo contemporâneo, a lei nº 9.394/96 critica a fragmentação do saber e estimula a prática de um ensino que aproxime e integre as áreas do conhecimento. Para isso, sugere um ensino contextualizado e interdisciplinar, voltado para o exercício da cidadania, no qual o aluno seja efetivamente o protagonista do processo de aprendizagem. (Neto, 2014, p. 115)

Apesar de todo o apelo em favor da interdisciplinaridade e da articulação entre os diversos conhecimentos, aqui, especificamente, da área de linguagens, o que se verifica, na prática, é que a fragmentação ainda persiste, devido a fatores que dificultam ou impedem a articulação efetiva entre os saberes, como, por exemplo, a formação inadequada ou

insuficiente de professores para atuar no processo do ensino de linguagem de uma forma interdisciplinar, seja porque a própria formação dos professores é feita de forma fragmentada ou porque certas formações privilegiam determinados conhecimentos em detrimento de outros. Além disso, a grande quantidade de demandas e a articulação ineficiente entre os conhecimentos atribuídos às aulas de língua portuguesa, assim como a ascensão de uma ou outra corrente teórica em determinado momento e a presença de pressões ideológicas e políticas, faz com que certos saberes sejam privilegiados, enquanto outros são deixados de lado nos currículos, materiais didáticos e nas aulas de uma forma geral. É o que acontece, por exemplo, com a literatura, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

O ensino da literatura não é ignorado pelos documentos oficiais, isto é, tanto os PCN quanto a BNCC abordam a questão e, como já foi mencionado, propõem sua integração com os demais conhecimentos da área de linguagens. Porém, frequentemente, a inclusão da literatura na escola se dá de forma inadequada. Um exemplo disso é o fato do texto literário ser utilizado como ferramenta para análises linguísticas e estruturais, de tipos e gêneros textuais, e até mesmo ensinar lições morais, e não para a educação literária em si. Ocorre, também, da análise literária concentrar-se apenas em questões formais do texto. Em um contexto de ascensão de avaliações externas à escola, padronizadas, focadas em competências e habilidades pré-determinadas, a leitura propriamente literária, na qual o leitor estabelece uma experiência estética com o texto literário, acaba ficando em segundo plano.

Além disso, ideologias e políticas ultraconservadoras em ascensão nos últimos anos no Brasil têm realizado frequentes ataques não apenas à literatura, mas à cultura de uma forma geral. Isso se reflete nas escolas na forma de tentativas (veladas ou não, e, às vezes, bem-sucedidas) de censuras de temas, obras e autores. Assim, é um desafio constante reafirmar não apenas a importância, mas também o lugar da literatura na escola, e a maneira adequada de abordá-la nesse contexto, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, não podemos negar aos estudantes o acesso à literatura, pois ela é fundamental no papel da escola de formação de cidadãos leitores críticos, que estejam preparados para repensar e transformar a realidade ao seu redor.

Outro aspecto que costuma ser um desafio para a escola e os professores são as transformações que as práticas de linguagem vêm sofrendo, inclusive as literárias. Parece persistir o apego à tradição literária, ignorando-se literaturas não canônicas e novas formas de se fazer e ler a literatura. Entretanto, especialmente com o avanço das tecnologias digitais, essas constantes transformações e o surgimento de novas mídias, práticas e gêneros discursivos, um ensino que se preocupe em preparar os estudante para a vida em sociedade,

numa perspectiva crítica, precisa dar conta de tais questões. Porém, falta a muitos professores o conhecimento no assunto, por terem vindo de formações tradicionais e não terem oportunidades de realizar formações continuadas que contemplem o tema.

Acontece também, como já falamos, devido à fragmentação dos saberes das áreas de linguagens, dos professores não considerarem a literatura nesse cenário, descontextualizando-a, como se ela não fosse uma prática de linguagem, artística e cultural como outras que ocorrem na sociedade e não estivesse sujeita às mesmas condições sociohistóricas que as delas. Porém, considerar a literatura nesse contexto também não significa ignorar suas especificidades, aquilo que difere o modo de ler literário dos demais. São muitas nuances, e a linha entre considerar a literatura de forma contextualizada e ignorar sua singularidade pode ser tão tênue quanto aquela entre preservar a literariedade e isolar a literatura do contexto.

Além disso, a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos é um grande entrave para um ensino que se preocupe com o ensino de linguagens no contexto digital, fora a resistência por parte de alunos, seus responsáveis, e até mesmo os próprios professores, que, muitas vezes, julgam como “desnecessária” a inclusão de tais estudos na aula de português, pois, supostamente, uma vez que os estudantes, desde pequenos, já estão inseridos em práticas de linguagem que se dão em meios digitais, a escola não precisaria abordá-las.

Considerando tudo isso, percebe-se que, individualmente, são grandes os desafios para o ensino de língua portuguesa nas escolas. Os desafios se tornam ainda maiores diante da abordagem proposta de trabalhar esses (e outros saberes referentes às linguagens) de forma interdisciplinar, integrada. Como ensinar literatura de forma adequada, ainda por cima dentro de uma abordagem que privilegia a face linguística da disciplina de língua portuguesa? Como incluir os multiletramentos num contexto de tantas demandas, desconfiança e falta de recursos?

Refletindo sobre tais questionamentos e a partir de leituras sobre os temas em questão, o gênero *podcast* nos surgiu como uma ferramenta que facilita a integração do trabalho com a literatura e os multiletramentos, por permitir o desenvolvimento de práticas sociais atuais de leitura literária, como a conversa literária (Chambers, 2023 [2011] e Bajour, 2012) no meio digital. Além das possibilidades pedagógicas relevantes para as questões aqui discutidas, esse gênero se destaca, para nós, por ser relativamente acessível, frente a tantas desigualdades de acesso à tecnologia, especialmente nas escolas públicas brasileiras.

Sendo assim, este trabalho traz como proposta de produto educacional uma unidade didática que integra o ensino de literatura e dos multiletramentos, através do gênero *podcast*.

A unidade foi aplicada em sala de aula para uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, visando responder a seguinte questão: Como os estudantes são afetados pelo emprego do gênero podcast como um recurso no processo de leitura literária na escola? O objetivo da unidade didática desenvolvida é promover a leitura literária na escola considerando práticas de leitura que se dão no atual contexto social, integrando o trabalho com a leitura literária e os multiletramentos na aula de língua portuguesa. Além disso, procuramos apresentar uma proposta que leve em consideração a realidade desafiadora de grande parte das escolas públicas brasileiras, para que seja possível que seus professores apliquem-na em suas realidades escolares.

Para o desenvolvimento deste trabalho, fizemos, inicialmente, uma discussão acerca de teorias relevantes para o desenvolvimento do produto educacional proposto. Revisamos, primeiramente, questões relacionadas ao ensino de literatura, tanto na teoria, quanto nas propostas dos documentos orientadores da educação no país. Ao fazê-lo, abordamos os desafios, obstáculos e contradições encontrados na relação entre teoria e prática. Em seguida, apresentamos concepções e abordagens da leitura literária e uma proposta para o ensino de literatura nas escolas: a conversa literária. Revisamos, também, a teoria dos multiletramentos e suas possíveis implicações para o ensino de literatura e, por fim, debatemos sobre o gênero podcast e como ele pode ser empregado como recurso na articulação entre a leitura literária e os multiletramentos.

Em seguida, descrevemos a unidade didática e como pensamos na sua aplicação, além de apresentar a metodologia empregada. Finalizando, descrevemos como se deu o desenvolvimento da unidade em sala de aula e analisamos os dados obtidos, a fim de responder a questão desta pesquisa, e apresentamos nossas conclusões sobre o processo.

## **2. Discursos teóricos e oficiais sobre ensino de literaturas**

De forma a contextualizar e embasar a pesquisa, iniciaremos uma revisão teórica discutindo a maneira como a literatura é tratada nas escolas e nos documentos oficiais que orientam a educação e o desenvolvimento de currículos a nível nacional. Também abordaremos a situação da literatura no próprio currículo da disciplina de língua portuguesa da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, contexto no qual a pesquisa foi realizada.

### **2.1 A escolarização da literatura e da leitura literária**

Zilberman (2012, p. 13), afirma que há décadas observa-se uma crise de leitura no Brasil. Segundo a autora, desde a década de 1970, apesar da formação de leitores ter aumentado significativamente com a ampliação do ensino básico e o maior acesso à literatura, o interesse pelos livros não aumentou na mesma proporção: em suas palavras, a crise “ocorre sob o signo da contradição entre o crescimento numérico dos consumidores potenciais e da oferta de obras, de um lado, e a recusa do leitor em tomar parte espontaneamente nesse acontecimento cultural e mercadológico.” (Zilberman, 2012, p. 15). Entretanto, será que existe mesmo uma recusa à leitura por parte das pessoas? Será que tal crise é verdadeira? E qual é o papel da escola nisso?

Para Zilberman, a escola, na tentativa de dar fim a essa crise, toma para si a responsabilidade de promover a valorização da leitura. Entretanto, essa seria uma iniciativa contraditória, uma vez que, por trás da tentativa de promover a leitura, promove-se também o consumo, e a atividade pedagógica acaba se colocando ao serviço do mercado capitalista, uma vez que a “solução” tem vindo, na maioria das vezes, em forma de aquisição e distribuição em massa de livros. Assim,

As tentativas de promoção do gosto pela leitura têm desaguado no apelo à aquisição crescente de obras, reforçando os procedimentos consumistas próprios à sociedade burguesa; beneficiam, assim, mais quem os edita do que quem os lê. (Zilberman, 2012, p. 16)

Daí surge um novo problema, cuja solução é atribuída à escola. O perigo, de acordo com Zilberman, de responsabilizar a escola pela promoção da leitura além do mero consumo de livros é que as iniciativas caíam na mera “pedagogização” da literatura, que envolve ações coercitivas de transmissão de conhecimento, na qual a leitura literária serviria como meio para assimilação de valores e imposição de normas, regras e “verdades” supostamente absolutas, inquestionáveis. Nas palavras de Zilberman

Mesmo insistindo na qualidade cognitiva e na importância do ato de ler como mediador privilegiado das relações do eu com o mundo, esse ato pode vir a exercer um papel coercitivo, quando incorporado integral, asséptica ou acriticamente, a interesses pragmáticos e indiretos, como são aqueles a que a

escola [...] acaba servindo, interesses diferentes daqueles que são depositados na leitura e que justificam a reivindicação de uma atitude ampla por parte da comunidade que garanta sua difusão por todos os seus segmentos. (Zilberman, 2012, p. 20)

Ainda assim, como aponta Zilberman, a escola não pode simplesmente refutar sua posição na formação de leitores, justamente para não permitir que a literatura se estabeleça como mero produto para consumo. Por isso, é extremamente importante refletir sobre a literatura, seu papel e como ela é ensinada nas escolas. Assim, das observações de Zilberman, tiramos duas questões sobre as quais refletiremos a seguir: a primeira diz respeito à forma como a literatura é trabalhada nas escolas e como ela afeta a promoção da leitura literária. A segunda se refere à que consiste ou se realmente existe a crise de leitura mencionada pela autora.

Nas escolas, na busca por expandir a leitura, existe com frequência, uma preocupação maior com a quantidade do que com a qualidade, e o texto literário, colocado a serviço da formação de leitores, muitas vezes não é explorado em todo seu potencial. Isso não quer dizer que ele não tenha um papel relevante ou não possa ser empregado no ensino da leitura de uma forma geral, porém, é necessário que se preste atenção para que não se esqueça da formação de leitores literários. O trabalho com a literatura em sala de aula pode aumentar a disposição e o interesse pela leitura, entretanto, o problema é que o texto literário é, muitas vezes, trabalhado nas escolas de maneira inadequada.

Magda Soares (2011, p. 4) chama atenção para o fato de que a ideia da escolarização da literatura é vista, em geral, de modo pejorativo (como no exemplo mencionado anteriormente, em que Zilberman alerta sobre possíveis perigos da responsabilização da escola pela promoção da leitura). Entretanto, a autora defende que a escolarização da literatura, em si, não é negativa, até porque, segundo ela, “não há como ter escola sem ter a escolarização de conhecimentos, saberes, artes [...]” (Soares, 2011, p. 4). Para Soares, o problema está na forma como essa escolarização se realiza:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. [...] (Soares, 2011, p. 5).

Sendo assim, Soares estabelece uma distinção entre uma escolarização adequada e outra inadequada da literatura:

O que se pode é distinguir entre uma escolarização *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no

contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência e aversão à leitura. (Soares, 2011, p. 7-8).

Sobre a escolarização inadequada, a autora faz uma análise de livros didáticos para observar como os gêneros literários são tratados, e destaca alguns aspectos que prejudicam o ensino de literatura nas escolas.

A primeira inadequação apontada por Soares estaria na seleção dos gêneros literários abordados, pois, segundo a autora, privilegia-se principalmente textos do tipo narrativo e poemas, deixando de lado outros gêneros. Ela segue dizendo que a poesia costuma ser descaracterizada, pois as propostas de trabalho com textos poéticos, geralmente, focam na forma ou no seu uso para a exploração da ortografia e da gramática. Este é um problema clássico, que é possível observar não apenas no trato com a poesia, mas com textos literários em geral: eles são utilizados, muitas vezes, como pretexto para análises linguísticas, tendo todo o seu potencial literário ignorado nas atividades escolares. Soares aponta, inclusive, ao abordar a escolarização inadequada de textos narrativos, que para atingir objetivos linguísticos, os textos literários são apresentados, frequentemente, como fragmentos forjados sem a preocupação com sua textualidade e com a estrutura da narrativa, constituindo, assim, segundo ela, “pseudotextos” (Soares, 2011, p. 14), com forma e sentido comprometidos.

Outra inadequação que ocorre na escolarização da literatura, segundo Soares, está na seleção de autores e obras. Ela critica o fato de serem sempre os mesmos autores e textos selecionados para os materiais didáticos, o que restringe o repertório literário dos estudantes e cria no imaginário a ideia de que a literatura se resume a autores e obras específicas. A autora aponta, ainda, a precariedade dos critérios para a realização de tal seleção e a ausência, nos livros didáticos, de referências e de contextualização dos autores e dos textos.

A essas observações de Soares, acrescentamos outros problemas que surgem quando o trabalho com a literatura foca em um repertório restrito, geralmente o cânone literário. Acreditamos que ele tem sua relevância para a ampliação do repertório cultural dos estudantes, porém, acaba sendo introduzido de forma abrupta, sem contextualização, para alunos pouco familiarizados com textos literários, e até mesmo com a leitura de uma forma geral. Cria-se, assim, uma barreira que dificulta o envolvimento dos estudantes com o texto e, conseqüentemente, a promoção da leitura literária. Mais uma vez, não queremos dizer que não se deve estudar o cânone, a questão é como isso é feito. Uma opção seria, em vez de tratar a leitura literária de forma isolada, estabelecer um caminho, uma ponte entre as leituras

cotidianas que os estudantes já fazem para chegar a textos literários mais complexos. É o que afirma Rouxel (2015), quando defende que passemos a considerar “a leitura literária em relação à leitura cotidiana, a entender essa relação como um *continuum* e não como uma ruptura, a observar, em situações de leitura diversificadas (interpostas, situadas entre esses dois polos), as formas que essa relação com o texto toma.” (Rouxel, 2012, p. 16). Voltaremos a isso mais tarde ao abordar a questão da crise da leitura.

Retomando a discussão de Soares sobre a escolarização inadequada da literatura, encontramos a questão da perda da literariedade do texto, que ocorre, segundo a autora, quando são distorcidos na mudança de suporte, eliminando ilustrações e outros elementos que contribuem para a construção de sentidos, modificando suas características e até mesmo o gênero. Ela defende que isso também ocorre quando se estabelece um foco excessivo no conteúdo, no enredo, deixando de lado a observação da literariedade e do trabalho estético com a linguagem no texto.

É o que aponta Eagleton (2019 [2013]), quando diz que focar apenas no que o texto diz e ignorar como ele o faz é “abandonar a literariedade da obra” (Eagleton, 2019 [2013], p. 12). Ele segue afirmando que

O que entendemos por obra “literária” consiste, em parte, em tomar *o que* é dito nos termos *como* é dito. É o tipo de escrita em que o conteúdo é inseparável da linguagem na qual vem apresentado. A linguagem é constitutiva da realidade ou da experiência e não se resume a mero veículo. [...] (Eagleton, 2019 [2013] p. 12-13)

Entretanto, a leitura literária não deve parar por aí. A análise da forma e o que ela sugere em termos de sentido é importante, mas a noção de que a literatura tem finalidade em si mesma, meramente estética, para a mera fruição do leitor, já ficou para trás. Isso não quer dizer que a literatura não tenha uma dimensão estética e que não deva ser usufruída, muito pelo contrário. Porém, é preciso tomar cuidado para não focar apenas nesse aspecto e para que, no processo de ensino de literatura, as atividades propostas não caiam nos tradicionais questionários repetitivos, com pouca margem para reflexão e pouco diálogo. Segundo Rouxel (2012),

[...] a falta de interesse dos jovens pela leitura merge na escola, no momento em que essa atividade torna-se um exercício escolar avaliado, tendo por objeto obras complexas – clássicas, entre outras. A leitura exigida depende de uma série de observações formais que impede qualquer investimento pessoal do leitor. O texto é quase sempre um pretexto para a utilização de ferramentas de análise, sendo, portanto, uma rotina sem alma. (Rouxel, 2012, p. 14)

Atualmente, considera-se que é preciso ir ainda mais além no estudo da literatura e que o papel do leitor vai além de um mero fruidor do texto. Assim, além de refletir sobre como o texto diz o que diz, deve-se considerar o lugar do leitor, da recepção na construção dos significados do texto, pois, como afirma Todorov, “a literatura é um ato de comunicação” (Todorov, 1984, apud Rouxel, 2012, p. 15). Isso implica, segundo Rouxel, no reconhecimento de um papel menos passivo do leitor, e do rompimento com a crença e a expectativa de um “leitor ideal”, que vá apreender e absorver tudo o que o texto, supostamente, teria a dizer. Nessa perspectiva, segundo Rouxel, ao invés do “leitor ideal”, valoriza-se o “leitor real” (Rouxel, 2012, p. 16) e todas as possibilidades de leituras incluídas nesse conceito, já que cada leitor teria a sua. A partir daí, ocorre, no trabalho com o texto literário, “uma mudança de foco, da interpretação do texto à atividade do leitor e à relação desse último com o objeto” (Rouxel, 2012, p. 16), o que seria uma “experiência literária”. Bajour (2012) compartilha de ponto de vista semelhante:

Na leitura de textos artísticos, as perguntas, a instabilidade e o caráter provisório das respostas, a possibilidade de criar e recriar mundos a partir do que foi lido, o estranhamento em face do conhecido e do desconhecido se entrelaçam mais do que em outros discursos, com o jogo sempre aberto das formas. A linguagem estética se oferece a leitores que se incomodam diante de modos alternativos, diversificados e por vezes transgressores de nomear o mundo. Na literatura não importa apenas aquilo que impacta nossas valorações ou experiências de vida, mas também como ela o faz. (Bajour, 2012, p. 25-26)

É possível perceber que as palavras de Bajour reiteram o que foi defendido por Rouxel, já que ela propõe a análise formal do texto literário, porém, levando em consideração os efeitos que ele causa no leitor, assim como as reações do leitor ao texto. O problema, como vimos a partir das observações de Soares, é que na maioria das vezes, propostas relevantes como as de Eagleton, Rouxel e Bajour aqui mencionadas não têm espaço nas escolas, que adotam habitualmente a escolarização inadequada apresentada por Soares, que leva a uma descaracterização e o apagamento da literatura na escola. Desta forma, a formação dos estudantes como leitores literários parece ser, em grande parte dos contextos, precária.

Cosson (2018) cita tal apagamento e possíveis razões para isso, como por exemplo, a diminuição do espaço de textos literários nos livros didáticos, as dificuldades com o cânone literário já comentadas anteriormente e a valorização de outras formas de manifestação cultural. Essas questões, de acordo com Cosson, levam ao rompimento da tradição literária na escola, e a formação de leitores literários é prejudicada. Todavia, como vimos, essa tradição é, em grande parte inadequada. Em vez de insistir nela e deixar com que, aos poucos, a literatura vá sendo apagada da escola, é preciso repensar a forma como a ela é tratada nesse contexto.

Retomamos, então, a ideia proposta por Zilberman sobre a existência de uma crise da leitura no Brasil, para analisá-la a partir da discussão anterior. Considerando o que diz Cosson sobre o desaparecimento gradual pelo qual a literatura vem passando e à conclusão de que isso pode estar relacionado à forma tradicional e inadequada como a literatura é tratada, é possível que a crise, na verdade, só exista quando analisamos o cenário do ponto de vista tradicional, e sem levarmos em consideração as transformações no contexto histórico e social.

Prado e Silva (2020) afirmam que “embora tenhamos uma prática de sedimentação e de uso da tradição, quando a literatura se vê em diálogo e tensão com outras práticas comunicacionais – o que ocorre já há muito tempo –, essa prática é colocada em crise.” (Prado; Silva, 2020, p. 226). Ou seja, a crise, na verdade, surge quando, em um contexto de transformação constante, no qual a literatura interage e é colocada “em disputa” com outras formas de expressões artísticas, culturais e comunicacionais, no qual sua tradição é desafiada a todo momento, a abordamos numa perspectiva tradicional. Zilberman, ao falar sobre a crise da literatura, foca na situação do livro, numa perspectiva tradicional do que seria a leitura e a literatura. Porém, como defende Cosson,

a percepção de desaparecimento ou deslocamento da literatura talvez se deva ao modo como a associamos à escrita e ao livro. Se recuperarmos o sentido da literatura como palavra *qua* palavra, independentemente de seu registro ou veículo de transmissão, a situação pode ser bem diferente. Essa é a concepção básica de quem argumenta que o que está em processo de obsolescência são as formas que a tradição conhece e valoriza como literárias, um fenômeno mais geral, que se relaciona ao declínio ou reposicionamento do livro no universo cultural. Dessa forma, longe de ter diminuído o seu espaço social, a literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística. (Cosson, 2018, p. 14)

Sendo assim, se considerarmos a afirmação de Magda Soares de que uma escolarização adequada da literatura é a que proporciona aos estudantes a vivência das práticas de leitura que se dão no contexto social, não se pode ignorar as novas formas, e novos meios através dos quais a literatura se expressa, nem os diálogos que ela estabelece com outras manifestações artísticas e culturais, e outras mídias.

Diante dessa discussão, talvez não haja uma “crise da leitura” conforme citada por Zilberman, mas sim uma crise da escolarização da leitura e da literatura. Sendo assim, é importante observar como a literatura é abordada nos documentos oficiais norteadores da Educação Brasileira (os PCNs e a BNCC), uma vez que eles apresentam as diretrizes para o ensino nas escolas básicas do país. Em seguida, discutiremos a forma como os PCNs e a BNCC tratam o ensino da literatura no Ensino Fundamental, que é o foco deste trabalho.

## 2.2 A literatura nos documentos oficiais

Os documentos oficiais norteadores da Educação Brasileira fazem orientações para o ensino de literatura nas escolas: os PCNs do Ensino Fundamental, por exemplo destacam a singularidade do texto literário frente aos demais, citando seu descompromisso com a realidade e a liberdade linguística, e reforçam seu papel na formação de leitores literários. Além disso, eles chamam atenção justamente para o cuidado que deve ser tomado para não submeter o texto literário ao papel de suporte para o ensino de outras questões, como a gramática, por exemplo:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (Brasil, 1998, p. 26-27)

Entretanto, como afirma Neto, (2014), esses equívocos estão diretamente ligados justamente à escolarização da literatura, que, realizada de forma inadequada, conforme já discutimos, cria uma tensão entre “um discurso pedagógico e um discurso literário.” (Neto, 2014, p. 121). Ainda em suas palavras,

[...] tal tensão acaba fornecendo elementos primordiais para compreender os distanciamentos entre a elaboração de um documento, ou seja, a teoria e a aplicação desse mesmo documento na escola, ou melhor, a prática. Poderíamos dizer que a tensão entre esses discursos se traduz no dia-a-dia, nas dificuldades que o professor tem para trabalhar os textos literários na escola.

Discutir essa questão é sempre um projeto de muita ousadia e polêmica, pois demanda discutir o ensino de literatura e sua função social na escola. (Neto, 2014, p. 121)

Ou seja, por mais que os PCNs refutem a “pedagogização” equivocada da literatura, não apresentam um caminho para solucionar esse problema que parece persistir em sala de aula. E ainda, ao submeter todos os conhecimentos relacionados à língua, nos quais a literatura está incluída, à grande área da linguagem, o documento, inevitavelmente, privilegia uma abordagem linguística de todos esses saberes. Mais uma vez, parece que o papel e o lugar da literatura nas aulas de língua portuguesa não está bem definido.

A BNCC, por sua vez, parece tentar definir diferentes lugares para a literatura nos diferentes segmentos da Educação Básica. No Ensino Fundamental, a literatura se torna responsabilidade do componente língua portuguesa que, como já comentamos, está incluída na grande área das linguagens. Sendo assim, a base afirma que segue as propostas de documentos anteriores ao estabelecer que os ensinamentos da literatura e de outros saberes

incluídos na disciplina de língua portuguesa devem “[...] estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.” (Brasil, 2017, p. 71).

Além disso, a literatura é submetida ao eixo da leitura e ao campo artístico-literário. No eixo da leitura, ela é colocada junto a outras diversas práticas de linguagem que envolvem a leitura de textos, sejam eles escritos, orais ou multissemióticos. O único exemplo de prática de linguagem envolvendo a literatura apresentado pela BNCC é a “fruição estética de textos e obras literárias” (Brasil, 2017, p. 71). O documento parece insistir em associar a leitura literária à fruição, como se vê na seguinte competência específica definida para o componente língua portuguesa:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2017, p. 87).

De forma semelhante, no campo artístico-literário, a base também defende a formação de um leitor-fruidor:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. [...] (Brasil, 2017, p. 138).

O trecho acima apresenta a proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais, persiste a ideia de promover “o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica.” (Brasil, 2017, p. 156).

Apesar do trecho acima fazer referência ao exercício e ao desenvolvimento da criticidade, o destaque dado à formação de leitores-fruidores é passível de críticas. Amorim e Souto (2020, p. 110-112) discutem a questão e apontam que, na BNCC, a ideia de fruição que

perpassa boa parte das referências à literatura na base acaba por afastar a criticidade do trabalho com a literatura. Além disso, segundo os autores, o conceito de fruição sugere a existência de um leitor ideal, ignorando a diversidade de leitores, além de restringir a literatura a um objeto a ser desfrutado, o que acaba por associá-la e resumi-la à estética e ao historicismo, aspectos que já foram comentados antes neste trabalho, em referências a Eagleton (2019 [2013]) e Rouxel (2012). Nas palavras dos autores, “a ideia de fruição e de leitor-fruidor, que perpassam todo o documento, parece não atentar para os diversos tipos de leitores, nem para a ideia de que a literatura não é apenas um objeto para fruição (MACHADO, 2017).” (Amorim; Souto, 2020, p. 110).

Além do foco na fruição, a BNCC, ao inserir a leitura literária no contexto do ensino de linguagens de uma forma geral, acaba sugerindo problemas frequentes e, como já vimos, que tornam o ensino da literatura inadequado, como a sua utilização como pretexto para o ensino de outros saberes e o foco nos aspectos formais dos textos. É o que vemos nas habilidades a seguir, respectivamente:

(EF05LP14) Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto). (Brasil, 2017, p. 123)

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (Brasil, 2017, p. 159)

A habilidade EF05LP14 acima, sugere que a leitura literária seja um pretexto para a produção de resenhas, o que não é um problema em si. Entretanto, percebe-se que o foco da habilidade é na estrutura do gênero resenha, sendo o livro de literatura infantil apenas um objeto a ser apresentado e avaliado. Já a habilidade EF69LP49, associa a leitura literária aos conhecimentos formais e às marcas linguísticas. Mais uma vez, não queremos dizer que tais aspectos não façam parte da leitura literária, no entanto, ela não pode ser resumida a eles. Além disso, o fato das habilidades associarem a literatura ao livro é algo que já vimos que não corresponde às práticas de produção e leitura literárias atuais, e ainda é uma contradição dentro da própria base, pois ao descrever o eixo da leitura, ela afirma que ele “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (Brasil, 2017, p. 71).

Diante dessas e outras questões, a BNCC têm recebido muitas críticas sobre o tratamento direcionado à literatura. Segundo Cosson (2021), a Base segue o modelo dos PCNs, e “não consegue atender satisfatoriamente aos pressupostos teóricos e metodológicos contemporâneos do ensino escolar da literatura.” (Cosson, 2021, p. 35).

Cosson segue enumerando diversas críticas à abordagem da literatura na BNCC já feitas por outros pesquisadores, segundo diferentes perspectivas: a partir de uma visão sociológica e do letramento crítico, por exemplo, ele cita Mendes, que ressalta a ausência, no documento, de “uma perspectiva mais dialógica, crítica e reflexiva para a leitura literária, na qual leitores são constantemente desafiados a (re)conhecer, a confrontar e a (re)inventar o mundo a partir da experiência estética” (Mendes, 2020, p. 141, apud Cosson, 2021, p. 35). Já a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, Cosson destaca a observação de Farias, Britto e Santos, que afirmam que “o que se depreende da leitura do documento é o entendimento da literatura como disciplina a ser estudada em suas características históricas e formais, e como enredo, que pode ser transmitido em áudios e vídeos” (Farias, Britto e Santos, 2020, p. 171, apud Cosson, 2021, p. 35). Além disso, Cosson também cita Silva (2020), que, a partir do ponto de vista do letramento literário, ressalta o pouco espaço reservado à leitura literária na BNCC.

A tais críticas, Cosson acrescenta suas próprias, especificamente no que diz respeito “à concepção de literatura e o lugar do ensino da literatura na escola” (COSSON, 2021, p. 41). Para ele, a Base não define uma concepção de literatura e de ensino de literatura a ser adotada, uma vez que faz referência a propostas distintas, mas há uma visão dominante, que seria uma visão tradicional, segundo a qual “literatura” se refere apenas a textos escritos. Para ele, essa abordagem é problemática, primeiramente, porque além de ignorar suas origens na oralidade, diminui o papel de textos em outras modalidades, como se não pudessem ser, também, literários. Segundo, porque nessa concepção exclusivamente escrita, “a literatura termina sendo presa a um meio e suporte criados no passado e apenas por meio dele é que participa do presente, não lhe sendo possível outra forma de participar das novas manifestações culturais e artísticas criadas contemporaneamente” (Cosson, 2021, p. 44). Por fim, segundo Cosson, é uma visão que também reforça o ensino de literatura como preservação e transmissão de conhecimento e de herança cultural, o que sugere a insistência no ensino da literatura através de sua historiografia e da periodização em estilos literários.

Além da visão tradicional da literatura que predomina na BNCC, Cosson também critica sua posição no chamado “campo artístico-literário”. Segundo ele, a Base separa a literatura das demais artes, atribuindo-lhe um lugar diferente do delas: ao contrário das outras

manifestações artísticas, a literatura, na BNCC, não é tratada como uma prática, mas sim como, basicamente, fruição. Em suas palavras:

apesar de ser enfaticamente caracterizada como uma arte ou discurso artístico e estético ao longo do documento, a literatura é, de fato, uma arte pela metade, uma arte diminuída porque apenas recepção, uma arte que está na escola a serviço outro que não a si mesma, conforme uma orientação curricular que a BNCC supostamente teria deixado para trás por ser tradicional. (Cosson, 2021, p. 43)

No campo artístico-literário, a literatura ocupa um pequeno espaço dentro da disciplina de Língua Portuguesa, um papel secundário, uma vez que, segundo Cosson, os outros campos têm mais destaque e são mais bem definidos (como bem aponta o autor, há, por exemplo, análises linguística e semiótica, mas não literária na proposta de trabalho com os textos). Esse papel está relacionado ao ensino da leitura, com “a função de fornecer textos com elementos estéticos e artísticos (daí o tal campo artístico-literário) para a fruição do aluno [...]” (Cosson, 2021, p. 45). Como consequência dessa subjugação da literatura ao ensino da leitura e do foco na leitura literária como fruição, Cosson conclui que a BNCC deixa de lado outros conhecimentos literários e aspectos como a escrita literária e a ideia do leitor-autor.

Assim, vemos que os documentos norteadores da educação no Brasil não resolvem os problemas, apresentam discursos divergentes e contradições, além da dificuldade em superar visões tradicionais relacionadas ao ensino de literatura. Isso se reflete no lugar destinado à literatura nos currículos escolares país afora. Entretanto, como apontam Amorim e Souto (2020), as incoerências presentes na BNCC, percebidas na pluralidade de discursos conflitantes no que diz respeito ao ensino de literatura, representam brechas e possibilidades das quais professores e outras pessoas envolvidas no desenvolvimento de currículos podem se aproveitar para construir currículos mais adequados às suas realidades e perspectivas pedagógicas. Porém, para tanto, é preciso que esses profissionais se apropriem criticamente do texto da base, o que nem sempre acontece. Além da alienação dos professores em relação aos documentos oficiais, ocorre também a imposição e a falta de debate na construção de currículos, o que dificulta a superação dos problemas apresentados pela BNCC.

### **2.3 A literatura no currículo da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**

O currículo da disciplina de língua portuguesa da rede municipal do Rio de Janeiro, por exemplo, se inicia com uma apresentação: um breve texto cujo objetivo é contextualizar e esclarecer as noções que orientaram sua elaboração. Seguindo os moldes e

buscando adequação à BNCC, ele propõe uma série de habilidades que devem ser desenvolvidas nos estudos da disciplina em cada ano do Ensino Fundamental, assim como objetos de conhecimentos que devem ser trabalhados. Tais habilidades e objetos de conhecimento foram organizadas em quatro eixos: leitura, escrita, oralidade e análise linguística, porém, os quatro eixos são reduzidos a três, pois a análise linguística é associada aos outros três na distribuição de habilidades. Sendo assim, ficam os seguintes eixos: leitura e análise linguística, escrita e análise linguística e oralidade e análise linguística. A partir disso, podemos observar que o documento sugere que os demais eixos sejam trabalhados sempre em associação à análise linguística, o que, por si só, não é um problema. Entretanto, sem maiores esclarecimentos e em contextos sem uma formação adequada, atualizada e crítica, os professores precisam tomar cuidado para não empregarem os demais eixos como pretextos para análise linguística apenas, o que costuma acontecer com frequência, como já foi mencionado, com a literatura, que, aliás, nesse contexto, ocupa um lugar bastante reduzido.

No texto de apresentação, há apenas duas menções feitas à literatura/textos literários. A primeira está no seguinte trecho, que aborda o eixo “leitura e análise linguística”:

O terceiro eixo diz respeito à LEITURA / ANÁLISE LINGUÍSTICA. Esse é um eixo fundamental, coadunado à função primeira da escola: ensinar a modalidade escrita da língua. É pela leitura que se garante o direito de acesso à cultura da sociedade letrada, aos bens culturais construídos socio-historicamente. Garante-se o acesso do aluno ao dizer do outro, seja no texto literário ou não literário. (Rio de Janeiro, 2020, p. 8)

Tal explicação não contempla em nada a face literária da leitura: deixando bem claro que o objetivo de tal eixo é ensinar a língua escrita, apesar de mencionar a importância da garantia do acesso à cultura, ela submete o texto literário ao ensino de leitura apenas. Isto é, propõe a formação de leitores, mas não de leitores literários. A outra menção, que se refere aos gêneros textuais, apenas ratifica a anterior, ao sugerir que o papel de todos os gêneros textuais, inclusive os literários, está na promoção do ensino da língua escrita:

Os diferentes gêneros textuais e discursivos (textos literários, científicos, jornalísticos e outros), na interação com o outro sujeito, ganham destaque nos processos de ensinar e aprender a língua escrita. Os discursos orais e escritos ocupam lugar privilegiado nas interações e situações de aprendizagem. (Rio de Janeiro, 2020, p. 4)

Mais uma vez, é importante ressaltar que não queremos dizer que o ensino da modalidade escrita e da leitura não sejam importantes e não possam estar associados ao trabalho com textos literários. O problema está na redução do papel da literatura (assim como de outros saberes) à tais aspectos. Esse papel reduzido, da forma como é colocado na apresentação do currículo, se reflete na lista de habilidades e objetos do conhecimento.

Entre os objetos de conhecimento que se referem diretamente à literatura, encontramos apenas três: para o quarto ano do Ensino Fundamental, é proposto, dentro do eixo leitura e análise linguística, o objeto “o texto literário e não literário: características principais”, para o quinto, dentro do mesmo eixo, é proposto o objeto “o texto literário: a estrutura do conto”, e, por fim, para todos os anos finais do Ensino Fundamental, é proposto “o texto literário: características estruturais dos gêneros estudados”. Observamos que esses objetos são muito superficiais e focam apenas em aspectos estruturais, o que não é suficiente para dar conta de uma leitura literária, e tampouco atende aos requisitos de um estudo de gêneros discursivos seguindo a teoria do círculo de Bakhtin, segundo a qual os gêneros consistem em “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2016 [1953], p. 12), compostos por três elementos (tema, forma e estilo). Ou seja, uma abordagem centralizada apenas na estrutura, considera apenas o elemento formal, e enquanto foca em características generalizadoras, corre o risco de ignorar o caráter “instável” dos gêneros.

Já as habilidades que se preocupam com aspectos literários dos textos também são escassas: no segundo ano, no eixo oralidade e análise linguística, há a habilidade “recontar oralmente, com e sem apoio de recursos gráficos, textos literários lidos pelo professor.” A outra única habilidade que se refere especificamente à literatura está presente no eixo “leitura e análise linguística”, em todos os anos finais, e consiste em “Valorizar a literatura em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade”. Fora tais habilidades, ocorrem outras relacionadas a aspectos formais de tipos textuais ou gêneros literários, como, por exemplo “Reconhecer os elementos estruturais da narrativa” e “Reconhecer os elementos estruturais de textos em versos”, que, mais uma vez, são habilidades que focam apenas na forma dos textos. Outras habilidades falam sobre efeitos de sentidos produzidos por determinados recursos linguísticos, visuais, entre outros. Tais habilidades podem ter uma aplicação na leitura literária, porém, como já comentamos neste trabalho, o trabalho com um texto literário não pode se limitar à análise de aspectos formais.

Por fim, para cada bimestre de cada ano, a partir do quarto ano do Ensino Fundamental, o documento sugere gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula. Tais sugestões podem ser verificadas nas tabelas a seguir, retiradas do documento:

**QUADRO 1** – Textos sugeridos para o quarto ano de escolaridade

**TEXTOS SUGERIDOS PARA O QUARTO ANO DE ESCOLARIDADE**

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Foco	Narrativa infantil Conto de Fadas, Fábula.	Narrativa infantil Tirinha e Poema.	Narrativa infantil Conto e Lenda.	Narrativa infantil História em quadrinhos e Carta.
Demais textos.	Conto de fadas tradicional e moderno Fábula Anúncio Texto instrucional Poema História em quadrinhos.	Texto Instrucional Texto Informativo Texto não verbal Adivinhas.	Parlenda Trava-língua Provérbio Texto Instrucional Letra de música Texto informativo Poema.	Texto Instrucional Texto Informativo Depoimento Anúncio Publicitário Poema Tirinha

Fonte: Rio de Janeiro (2020, p. 46).

**QUADRO 2** – Textos sugeridos para o quinto ano de escolaridade

**TEXTOS SUGERIDOS PARA O QUINTO ANO DE ESCOLARIDADE**

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Foco	Conto de fadas/conto	Conto e fábula	Conto e notícia	Poema Tirinha Conto/narrativa infantil
Demais textos.	Tirinha Poema Pintura (leitura de obras de arte) Placas Gráfico Texto informativo Cartaz História em quadrinhos Conto/narrativa infantil Letras de canção	Notícia Poesia Tirinha História em quadrinhos Cartaz Propaganda Folheto explicativo Placa Conto/narrativa infantil Letras de canção	Tirinha Trecho de romance Receita História em quadrinhos Poesia Fábula Cordel Conto/narrativa infantil Letras de canção	Cartaz Gráfico Charge Crônica Piada Conto maravilhoso Propaganda Trecho de romance Fábula Letras de canção Lendas.

Fonte: Rio de Janeiro (2020, p. 57).

### QUADRO 3 – Textos sugeridos para o sexto ano de escolaridade

#### TEXTOS SUGERIDOS PARA O SEXTO ANO DE ESCOLARIDADE

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Foco	Contos de fadas tradicionais e suas releituras, e fábulas	Tirinha, Narrativas de aventura	Mitos e lendas Conto	poema, poema visual, notícia conto
Demais textos.	Contos (em geral): fantásticos, de terror, de detetives. Miniconto. Mangá Texto informativo, anúncio e campanha publicitária, sinopse, tirinha, cordel, texto de divulgação científica, poesia, notícia. diário, cartas, relatos, blogs e e-mails	Rótulos, entrevista, infográfico, reportagem, artigo, gráfico, poema, texto de divulgação científica, sinopse, texto instrucional.	Letra de canção, notícia, texto visual, tirinha, campanha publicitária, texto de divulgação científica, pinturas, receita, texto informativo, texto instrucional, entrevista, verbete de dicionário.	Cordel narrativas de humor, cartaz e campanha publicitária, tirinha, verbete de dicionário, texto de divulgação científica, letra de música, gráfico, haicai, classificados, texto descritivo.

Fonte: Rio de Janeiro (2020, p. 68).

### QUADRO 4 – Textos sugeridos para o sétimo ano de escolaridade

#### TEXTOS SUGERIDOS PARA O SÉTIMO ANO DE ESCOLARIDADE

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Foco	Notícia Crônica	Histórias em quadrinhos Contos	Crônicas: literárias e de humor	Contos populares
Demais textos.	Textos jornalísticos: crônica, reportagem, artigo de opinião, publicidade jornalística, editorial, notícia, entrevista, carta do leitor, textos suplementares. Letras de canção/poema	Jornal online. Textos da cultura digital: diários eletrônicos, redes sociais, e-mails Cartum, charge, cartaz, caricatura, encartes, propagandas: exploração de imagem	Textos publicitários Letras de canção/poema	Textos de base narrativa/relatos Crônicas Letras de canção/poema

Fonte: Rio de Janeiro (2020, p. 82).

## QUADRO 5 – Textos sugeridos para o oitavo ano de escolaridade

### TEXTOS SUGERIDOS PARA O OITAVO ANO DE ESCOLARIDADE

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Foco	CRÔNICA EM GERAL	CONTO	TEXTO ESCRITO PARA TEATRO POEMA	NOTÍCIA DE JORNAL REPORTAGEM ENTREVISTA PROPAGANDA E PUBLICIDADE
Demais textos	Leitura de imagens (pictogramas) Texto informativo (artigo) Letras de canção Poema Tirinha e Charge Descrição/ aspectos descritivos da narrativa Imagem- ilustração de narrativa.	Prosa poética Letra de canção Crônica Tirinha e Charge Texto informativo (artigo) Poema narrativo	Letra de canção Conto Crônica Texto informativo (artigo) Sinopse e resumo	Letra de canção Texto informativo (artigo) Conto Poema Tirinha e Charge Crônica

Fonte: Rio de Janeiro (2020, p. 96).

## QUADRO 6 – Textos sugeridos para o nono ano de escolaridade

### TEXTOS SUGERIDOS PARA O NONO ANO DE ESCOLARIDADE

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Foco	Conto	Artigo de opinião Resenha	Poema e Conto	Artigo de opinião
Demais textos.	Crônicas Biografia Autobiografias Poema Notícias/reportagem Letras de canção Textos de base argumentativa Depoimentos Relato Propaganda Tirinha Charge Romance Texto informativo: artigos.	Textos de base argumentativa Crônicas argumentativas Sinopse Editorial Contos Romance Tirinha Charge Letra de canção Texto informativo: artigos. Propaganda Resumo	Romance Letra de canção Poesia concreta O humor em diferentes gêneros: tirinhas, piadas, crônicas. Propaganda Textos de base argumentativa	Romance Crônicas argumentativas Poema Letras de canção Textos de base argumentativa: Texto informativo: artigos. Propaganda

Fonte: Rio de Janeiro (2020, p. 110).

Analisando as sugestões para cada ano, é possível perceber que o espaço dos gêneros literários vai diminuindo. Além disso, a quantidade de gêneros vai aumentando, ficando evidente a impossibilidade de trabalhar cada gênero sugerido para um determinado bimestre de forma adequada, dentro do tempo disponível. Uma última observação feita a partir das tabelas de gêneros é que o gênero romance aparece apenas no nono ano, o que indica que, até então, não é recomendado que os estudantes leiam livros literários de maior extensão.

Além das aulas de língua portuguesa, nas escolas de turno único, existe a disciplina de Círculo de Leitura. Tal disciplina foi implementada no ano de 2022, quando contava com um tempo de aula semanal para cada turma. Já no ano de 2023, a carga horária passou a ser de dois tempos semanais (a disciplina de língua portuguesa “perdeu um”, passando de seis para cinco). Segundo documento orientador da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, o Círculo de Leitura é uma disciplina que

[...] deve fortalecer o protagonismo juvenil e auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos mais variados gêneros literários, assim como as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da socialização de escolhas, leituras, escutas, comentários e efeitos que as obras produzem nos leitores. (Rio de Janeiro, 2025, p. 103)

Além disso, o documento apresenta como fundamentação teórica do componente Círculo de Leitura uma abordagem da leitura como prática social, na qual ocorre uma interação dos leitores com o texto, dentro de um determinado contexto. Apesar do documento não se aprofundar na teoria em que se baseia para a descrição da disciplina, é importante que ele apresente, pelo menos, a concepção de leitura que propõe para o desenvolvimento do trabalho com os estudantes, conforme discutiremos a seguir.

### **3. Leitura literária e conversa literária**

Partiremos, agora, para uma revisão de concepções de leitura literária que nortearão esta pesquisa, além de discutir a proposta da conversa literária para o ensino de literatura, em acordo com a abordagem do ensino de leitura literária que adotamos.

#### **3.1. Concepções e abordagens da leitura literária**

Na seção anterior, discutimos questões relacionadas a teorias sobre o ensino da literatura e como ele é abordado pelos documentos oficiais da educação brasileira. A partir de tal discussão podemos afirmar que, diante de uma escolarização inadequada da literatura, o desenvolvimento de práticas de leitura literária é prejudicado. O próprio conceito de leitura literária acaba ficando confuso e provocando interpretações equivocadas sobre o que seria e como promover tal leitura. Portanto, é importante debater e esclarecer tal terminologia e o que ela pode representar na prática, até mesmo para aproveitar as brechas existentes nos documentos oficiais para construir currículos e desenvolver práticas pedagógicas que se alinhem com nossas visões para o ensino da literatura e da leitura literária. Faremos, então, uma breve discussão sobre alguns termos, destacando concepções que adotamos para o desenvolvimento deste trabalho.

Cosson (2021) afirma que a expressão “leitura literária” costuma ser interpretada de duas formas diferentes: uma delas, a mais geral, diz respeito à leitura de textos literários pelo prazer de ler. Segundo Cosson, para tanto bastaria a decodificação e a compreensão do que diz o texto. A outra concepção é o que o autor chama de “leitura literária do texto literário” (Cosson, 2021, p. 81), e exige uma formação mais específica. É nessa segunda visão do termo que focamos esta discussão, assim como todo o desenvolvimento deste trabalho. Sendo assim, destacamos a explicação do autor, segundo o qual, em tal abordagem,

objetiva-se a formação do leitor literário, isto é, considera-se que a leitura literária é um modo específico de ler (concepção mais forte) ou que exige uma determinada postura frente ao texto literário (concepção mais fraca). Entre uma e outra concepção, há diversas maneiras de se definir a leitura literária. (Cosson, 2021, p. 82)

Como mostram as palavras de Cosson, mesmo dentro dessa perspectiva, existem várias propostas para o que seria realizar uma leitura literária, e algumas já comentamos brevemente, ao citar Eagleton (2019 [2013]) e Rouxel (2012). Recapitulando, o primeiro propõe que, para que se realize uma leitura literária, é preciso ir além do que o texto diz, do enredo, da história, e observar como ele o faz, ou seja, o trabalho estilístico com a linguagem, que Cosson (2018) afirma ser a literariedade. Entretanto, Cosson também aponta que, além da literariedade, para definir um texto como literário, é preciso também considerar o papel do

leitor na experiência da leitura: segundo ele, “[...] a obra literária não existe no texto, mas sim na experiência da leitura feita por um determinado leitor localizado em um tempo e espaço específicos [...]” (Cosson, 2018, p. 54). Cosson conclui, assim, que o que singulariza a literatura diante dos demais textos é essa experiência de leitura que tem cunho estético. Porém, já vimos também que não podemos reduzir a leitura literária apenas à sua dimensão estética, pois isso diminui as possibilidades oferecidas pela literatura, principalmente a de desenvolver o pensamento crítico, e pode reforçar a ideia limitada da leitura literária como fruição apenas.

Retomamos, então, Rouxel, que, ao discutir as mudanças na epistemologia do ensino de literatura, aponta que houve uma transição nas propostas teóricas na área, e a visão do papel do leitor no processo de leitura literária também passou por transições, como já falamos anteriormente, partindo de um lugar passivo, de receptor e decodificador de significados (o que sugere a leitura como fruição) para um agente crítico construtor de significados, numa perspectiva que vê a leitura como um ato de comunicação. Assim, segundo Rouxel,

Passamos de uma concepção de leitura literária organizada em torno de um *Leitor Modelo* a uma concepção de leitura literária mais liberal que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realização plurais. Trata-se de uma ruptura epistemológica [...] [que] se dedica, de forma efetiva, a uma mudança de foco, da interpretação do texto à atividade do leitor e à relação desse último com o objeto. (Rouxel, 2012, p. 16)

Além disso, existem outros aspectos a serem considerados na construção de significados em uma leitura literária. Amorim e Souto (2020), ao debater a questão do tratamento dado à literatura pela BNCC, fazem referência aos estudos sobre a linguagem do Círculo de Bakhtin para trazer à tona a relevância de tratar o texto literário de forma situada, uma vez que a construção de significados não ocorre de forma isolada do tempo e do espaço. Segundo os autores, “o ato de ler não é predeterminado por possíveis interpretações, sendo os significados construídos apenas na interação responsiva e ideológica entre texto, leitor e contexto socio-histórico e cultural.” (Amorim; Souto, 2020, p. 116). Essa perspectiva já reconhece que a leitura é inevitavelmente ideológica e, portanto, sugere uma abordagem crítica do ato de ler.

Seguindo linhas de pensamento semelhantes a Roxell e Amorim e Souto, Cosson (2017) defende a concepção de leitura como diálogo, sob a luz das teorias de Bakhtin, segundo a qual a comunicação verbal ocorre através dos enunciados, que se relacionam entre si em contextos de interação social. A partir de tal concepção, Cosson define a leitura da seguinte forma:

Em síntese, ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (Cosson, 2018, p. 36)

Cosson segue explicando que nas diversas teorias da leitura e da literatura esses quatro elementos coexistem, porém, variando seu lugar e seu papel. As teorias que propõem a centralidade no autor são aquelas que sugerem que ler é chegar àquilo que o autor quis dizer. Já para aquelas que tomam o texto como ponto de partida, ler seria decifrar o texto. As que focam no leitor defendem que os sentidos surgem apenas da interação do leitor com o texto. Por fim, há aquelas que dão destaque ao contexto, assumindo que “antes, durante e depois do autor, do leitor e do texto, a leitura parte do contexto.” (Cosson, 2018, p. 39) No entanto, nem todas as teorias pretendem focar em um único elemento, havendo aquelas que buscam conciliar as diferentes abordagens mencionadas acima, reconhecendo a importância dos quatro elementos para o circuito da leitura. Nas palavras de Cosson:

[...] essa conciliação ou complementaridade das teorias da leitura requer necessariamente a participação dos quatro elementos que compõem o circuito da leitura. Ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho. (Cosson, 2018, p. 40-41)

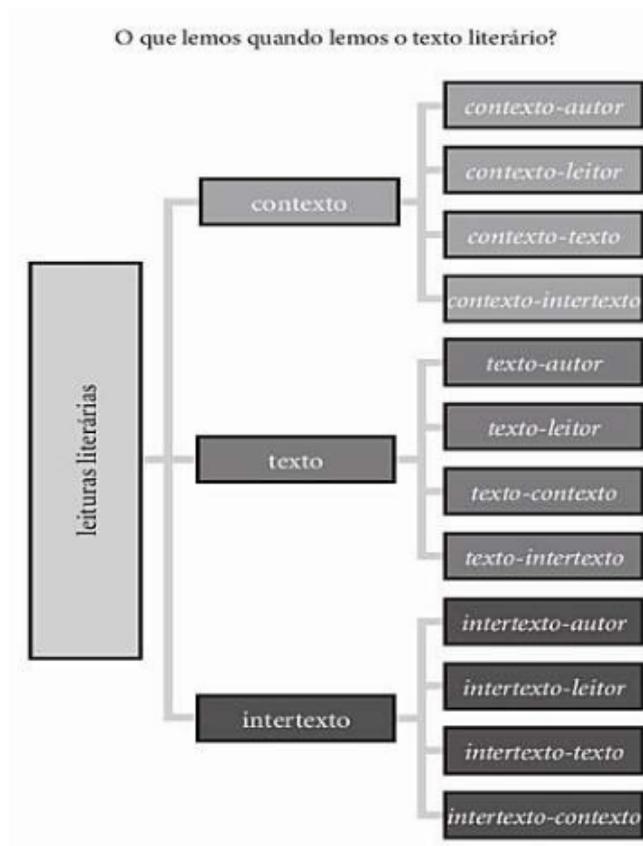
Sendo assim, independente do ponto de partida, todos os elementos devem ser considerados no processo da leitura, porém, Cosson destaca que, na concepção da leitura como diálogo por ele defendida, ela começa com uma indagação do leitor ao texto.

Tratando especificamente da leitura literária, o autor aponta sua relevância como leitura formativa, devido às suas características, como o fato da leitura literária apresentar multiplicidade e diversidade de formas e temas, o que permite vários modos de ler, o fato dela promover, através das indagações, a reflexão crítica sobre valores da sociedade e sobre a própria linguagem e, ainda, a liberdade que ela oferece e que permite a expansão dos nossos horizontes. Resumindo, Cosson afirma que “[...] a literatura é formativa porque ela nos forma como leitores e como sujeitos da nossa leitura [...]” (Cosson, 2018, p. 58). A leitura literária, para ele, se configura como um modo específico de ler, e o que lemos quando lemos no modo literário são os três objetos da literatura: o texto, o contexto e o intertexto. Cosson define, assim, que a leitura literária “consiste num processo envolvendo autor, leitor, texto e contexto em uma relação de diálogo que tem como objetos o texto, o contexto e o intertexto” (Cosson,

2018, p. 63). Podemos, a partir de tal definição, nos perguntar de que forma é possível propor a leitura literária na escola.

Para chegar a uma proposta que resolva tal questão, Cosson destaca que existem abordagens diferentes, que sugerem modos de ler, como, por exemplo, aquela que tenta reproduzir na escola o proceder da crítica literária. Isso seria complexo, uma vez que, segundo ele, muitas vezes os próprios professores não dominam as correntes teórico-críticas da literatura e que esse tipo de atividade desvia do objetivo escolar de formação de leitores literários. Outra abordagem é aquela que já existe na escola mas que, como já vimos, é muitas vezes inadequada, seja por focar apenas na fruição, por utilizar a literatura apenas como pretexto para o ensino de leitura e escrita ou pelo foco na historiografia, por exemplo. A solução proposta por Cosson é “localizar no espaço existente entre a academia e a escola esses modos de ler, buscando organizá-los dentro de um sistema coerente com seus fins pedagógicos” (Cosson, 2018, p. 71). Diante disso, ele propõe modos de ler que partem da combinação dos elementos e dos objetos da leitura, isto é, a leitura de cada objeto a partir de cada um dos elementos. Surgem assim os doze modos de leituras propostos por Cosson no diagrama abaixo:

**FIGURA 1 – Modos da leitura literária**



Fonte: Cosson (2021, p. 72).

Resumimos a seguir as explicações de Cosson sobre em que se configura cada um dos modos da leitura literária. Para cada grupo de modos, o autor aponta riscos e riquezas a serem exploradas, que também iremos expor adiante, começando pelos modos do contexto:

- Modo contexto-autor: modo a partir do qual se relaciona obra com a vida do autor, o que não quer dizer ler as obras como autobiografia, mas sim entender o contexto sócio-histórico-cultural de produção daquela obra;
- Modo contexto-leitor: da mesma forma que o anterior, neste modo se relaciona a obra com a vida, desta vez do leitor. Mais uma vez, para não reduzir os sentidos do texto, é preciso que a relação seja o ponto de partida para a construção de novos significados;
- Modo contexto-texto: neste modo, evidencia-se no texto aspectos já conhecidos, relacionados ao seu tema, estilo ou gênero. De novo, é preciso ser visto como ponto de partida para a construção de sentidos;
- Modo contexto-intertexto: neste modo lê-se a obra à luz de aspectos sociológicos ou outros saberes, como se a obra fosse documento ou evidência base para tais discussões.

Sobre esses quatro modos do contexto, Cosson aponta como risco o foco excessivo no contexto em detrimento do texto, e como riqueza a contribuição do contexto para a interação do leitor com o texto e a construção de sentidos.

Vamos, agora, aos modos do texto:

- Modo texto-autor: lê-se o texto com foco no estilo e marcas de autoria do autor.
- Modo texto-leitor: lê-se a obra observando o impacto que ela tem sobre o leitor, no que diz respeito ao imaginário, aos sentimentos que provoca etc.
- Modo texto-contexto: o foco deste modo é nos aspectos físicos, material da obra, que envolvem desde sua editoração, material de confecção, paratextos, capas e outros elementos visuais, em suas relações com o texto.
- Modo texto-intertexto: explora como a linguagem e recursos de estilo são empregados no texto e seus possíveis efeitos de sentido.

Os riscos dos modos do texto apontados por Cosson seria o foco na análise textual pela própria análise, ignorando suas implicações para os sentidos da obra. Já a riqueza seria o trabalho intensivo com o próprio texto.

Por fim, seguem os quatro modos do intertexto:

- Modo intertexto-autor: nesse modo, a relação estabelecida é entre o texto e outros textos que possam ter feito parte da formação intelectual e cultural do autor.
- Modo intertexto-texto: explora o diálogo da obra com outros textos aos quais ela possa fazer referência.

- Modo intertexto-leitor: nesse modo, se relaciona o texto lido com outros textos já lidos anteriormente pelo leitor.
- Modo intertexto-contexto: observa, no texto, aspectos relacionados aos gêneros e estilos literários, em função dos sentidos da obra.

Finalizando, os riscos desses modos seriam a referenciação excessiva, que pode ser equivocada ou até mesmo reduzir a obra em questão à imitação ou reflexo de outros textos. Já a riqueza deles está justamente no diálogo que se pode estabelecer entre os textos e outros objetos culturais.

Destacamos os modos de leitura de Cosson por considerá-los relevantes para o desenvolvimento de leituras literárias na escola, na perspectiva da leitura como um diálogo entre leitor, autor, texto e contexto. Eles são, inclusive, uma das bases para o desenvolvimento da unidade didática elaborada neste trabalho. Como já comentamos, existem várias teorias e propostas para a leitura literária, por isso, é importante definir quais delas são as bases para o trabalho que se deseja desenvolver. Além disso,

Ter claro o que é a leitura literária ou mais propriamente assumir uma determinada concepção de leitura literária é crucial para a escola, porque ela é a instituição responsável pelo acesso à escrita e à cultura da escrita em nossa sociedade. Também é fundamental para o professor, pois precisa definir se o seu trabalho consiste em formar leitores ou formar leitores literários. É, ainda, essencial para o leitor, cuja identidade passa de uma maneira ou de outra pela prática da leitura literária. (Cosson, 2021, p. 84)

Como se vê nas palavras de Cosson, é fundamental para o processo da formação de leitores literários, processo esse intermediado pela escola e pelo professor, que se assuma um posicionamento sobre o que se entende como leitura literária e quais tipos de práticas de leitura literária serão propostas aos estudantes. Tal atitude pode ajudar a superar desafios e contradições que surgem das formações, às vezes, precárias, dos documentos oficiais e também da própria prática do professor, lembrando sempre que essas escolhas não são neutras nem isoladas do contexto no qual o processo de ensino e aprendizagem está inserido, e que implicam em posicionamentos ideológicos.

### **3.2 A conversa literária**

Acabamos de discutir uma concepção de leitura como diálogo, segundo a qual a leitura não acontece de forma isolada, isto é, ela ocorre através de uma interação entre o leitor, o autor, o texto e o contexto. Ao ler um texto, estamos, nós, leitores, e a própria obra lida, sempre em conversa com outros textos, outras pessoas e com o contexto sócio-histórico-cultural que nos cerca. Tal perspectiva implica no fato de que nossas leituras

são atravessadas por vivências, experiências, valores, convenções de outras pessoas, como indivíduos, e também da sociedade em geral. Ou seja, nunca estamos realmente sozinhos no ato da leitura, assim como o texto nunca está isolado do seu contexto de produção e leitura.

Cosson (2018), em referência a Fish (1995) e Chartier (1999) aponta que fazemos parte de “comunidades interpretativas” ou “comunidades de leitores”, que definem convenções da nossa leitura, isto é, a forma de encararmos o texto é influenciada pela sociedade ao nosso redor, e é nesse contexto que nos definimos como leitores. Entretanto, essas convenções não são estanques pois a comunidade de leitores não é um espaço de coerção e cristalização de modos de se interpretar um texto, mas sim de “atualização, [...] definição e transformação das regras e convenções da leitura.” (Cosson, 20128, p. 138) Sendo assim, Cosson define comunidade de leitores da seguinte forma:

[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras, e modos de ler. Deste modo, embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que não seja reconhecida como tal. (Cosson, 2018, p. 138-139)

Vemos, a partir de tal definição, que a interação com o outro faz parte do ato de ler. Tal interação pode ser inconsciente, verificada, como já foi dito, nas convenções, hábitos e valores, por exemplo, ou consciente, quando há uma troca, uma conversa entre os leitores sobre o texto lido. Segundo Cosson, uma das maneiras em que as comunidades de leitores podem explicitar, materializar e formalizar as trocas sobre a leitura e, assim, o caráter dialógico dela, é através dos círculos de leitura. Com essa explicitação do compartilhamento da leitura, os leitores podem, segundo Cosson, fazê-lo com mais consciência. Outro aspecto positivo dos círculos de leitura apontado por Cosson que queremos destacar neste trabalho, (considerando que focamos na leitura e na literatura no ambiente escolar) é seu caráter formativo, que proporciona “[...] uma aprendizagem coletiva e colaborativa, ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada [...]” (Cosson, 2018, p. 139).

Cosson, ao apresentar uma proposta para a realização de um círculo de leitura, estabelece que ele seja desenvolvido em três fases. A primeira fase é o ato de ler, que consiste no contato do leitor com a obra, a leitura em sentido estrito. A segunda, o compartilhamento, corresponde à preparação e à realização de discussões, debates sobre as obras lidas. A terceira, o registro, é o momento de reflexão sobre a leitura como processo e sobre o texto

lido e a documentação de tal reflexão. Vemos, na estrutura proposta por Cosson para os círculos de leitura, a importância da interação e do diálogo entre os membros da comunidade de leitores, principalmente na fase do compartilhamento: percebe-se que as reflexões e registros de possíveis conclusões a partir das leituras só ocorrem após o debate. Apesar do caráter formal do círculo de leitura, isto é, dele ter estrutura, regras, objetivos,

essas discussões são espaços de compartilhamento, e não ensinamento, ou seja, um membro do círculo não vai ensinar o outro, mas sim compartilhar sua leitura que não precisa ser negada nem aceita, mas expostas a todos. Daí que nessas discussões não haja “respostas certas ou erradas, mas sim perguntas autênticas que querem realmente entender e compreender o que se leu em comum. (Cosson, 2018, p. 170)

A explicação acima sobre o compartilhamento nos círculos de leitura sugere, portanto, que a troca é fundamental para a construção de significados. Essa troca de experiências relacionadas à leitura de um texto literário também é defendida por autores como Chambers e Bajour, sob o nome de conversa literária.

Cecilia Bajour (2012) aproxima o ato de ler ao ato de escutar, citando Chambers, para quem “o ato de leitura consiste em grande medida na conversa sobre os livros que lemos.” (Chambers, 2007 [1993] apud Bajour, 2012, p. 22). Bajour acrescenta a esta afirmação a observação de que o compartilhamento da leitura nos permite, primeiramente, evidenciar, materializar, objetivar significados sugeridos nas palavras e silêncios do texto e, uma vez que cada leitor constrói seus próprios significados a partir de uma leitura, o compartilhamento permite a socialização desses significados. Além disso, a leitura compartilhada também permite a construção coletiva de novos significados. Nas palavras de Bajour, “Falar dos textos é voltar a lê-los. O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo.” (Bajour, 2012, p. 23). É nessa troca sobre os textos literários que consiste a conversa literária, que seria a materialização do processo da leitura como diálogo. Nas palavras de Chambers,

[...] falar sobre literatura é uma forma de contemplação compartilhada. A conversa literária é uma maneira de dar forma aos pensamentos às emoções, estimulados pelo livro, e aos significados que construímos juntos a partir do texto – as mensagens imaginativamente controladas enviadas pelo autor que interpretamos da maneira que achamos útil ou agradável. (Chambers, 2023 [2011], p. 28)

Essa defesa da leitura compartilhada se mostra relevante no contexto do ensino público brasileiro, se considerarmos dois aspectos da leitura observados por ela. O primeiro consiste na compreensão de que

Em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o

silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação própria da palavra. (Bajour, 2012, p. 20)

Muitos estudantes de escolas públicas vivem em contextos de vulnerabilidade, vivenciam diversos tipos de violências e discriminações e sofrem com a exclusão na sociedade, não tendo vez nem voz para se expressarem. Assim como disse Bajour na afirmação acima, é comum que optem por não dizer o que pensam ou o que compreenderam a partir de uma leitura. Entretanto, Bajour também chama atenção para o fato de que esses silêncios também dizem muito, e defende que, no processo de escuta e compartilhamento de significados, devem ser considerados não apenas o que é dito, mas também o que não é dito (Bajour, 2012, p. 20), e propõe, ainda, uma concepção dialógica da escuta, segundo a qual é preciso que, no processo de leitura e compartilhamento, estejamos dispostos a aceitar o que o outro diz (e o que não diz também), mesmo que não esteja de acordo com o que pensamos. (Bajour, 2012, p. 24).

Sendo assim, a conversa literária se mostra uma ferramenta coerente para o ensino da leitura literária nas escolas em geral, e, mais especificamente, nas escolas públicas país afora, não só porque abre espaço para que crianças e jovens marginalizados se expressem, mas também valoriza e respeita o que dizem e o que preferem não dizer.

O segundo aspecto da leitura compartilhada e da escuta apresentado por Bajour que destacamos como significativo para a sala de aula da escola pública brasileira se encontra na afirmação de que “[...] o encontro reservado ou a sós com a leitura é quase impossível por limitações materiais ou culturais.” (Bajour, 2012, p. 21). No Brasil, especialmente nos últimos anos, a cultura tem sido fortemente atacada, não apenas pelo senso comum ou propagandas negativas que ignoram sua importância para a sociedade, mas também por políticas públicas anticultura, como, por exemplo, redução de verbas para o setor cultural, falta de apoio a artistas durante a pandemia da Covid-19 e propostas de aumento de impostos sobre livros. Tudo isso reforça e cria novos preconceitos, e dificulta o acesso especial e especificamente dos mais pobres à cultura, à literatura.

Diante deste cenário de desprezo pela cultura e da grande desigualdade socioeconômica, muitos estudantes de escolas públicas não têm contato com livros em suas casas, e tampouco vivem ou circulam por regiões contempladas com bibliotecas públicas. Acrescenta-se a este problema o fato de que, mesmo nas escolas, muitos alunos têm um acesso restrito a livros, porque muitas não possuem bibliotecas ou salas de leitura e, mesmo entre as que possuem, muitas vezes o acervo é limitado e o acesso é restrito, por falta de estrutura ou pessoal capacitado para gerir o ambiente. Sendo assim, as oportunidades de

leitura acabam surgindo em aulas, eventos escolares ou comunitários, ou seja, situações propícias para o compartilhamento, tanto do objeto livro quanto da leitura em si.

Entretanto, é importante lembrar, como já falamos antes neste trabalho, que o fato de não lerem livros não quer dizer que os alunos não leem e não têm contato com a literatura: Cosson (2018) dá alguns exemplos de outros suportes, gêneros discursivos e contextos nos quais a literatura se manifesta, como, por exemplo, nas canções populares, nos filmes, nas histórias em quadrinhos e a “literatura eletrônica compreendendo obras que se valem dos recursos digitais para compor textos nos quais a escrita se mistura a imagens e sons numa convergência de mídias.” (Cosson, 2018, p. 18). Logo, por mais que a escola deva oferecer aos estudantes a oportunidade de ampliar seu repertório cultural, incluindo a tradição e o cânone, não pode ignorar ou reprimir outras formas de manifestação da cultura e da literatura, especialmente se considerarmos as concepções de literatura como diálogo e a ideia da conversa literária. Além disso, é importante que a escola esteja atenta a outras formas de se estabelecer diálogos sobre a literatura, pois com o avanço das tecnologias, o surgimento de novas mídias e as constantes transformações nos modos de comunicação e gêneros discursivos, tais conversas podem ocorrer de diversas formas, inclusive no meio digital.

A conversa literária, aliás, é um contexto propício para a inclusão dessas novas formas de se produzir e ler a literatura e de observar como os estudantes vêm fazendo, reproduzindo e interagindo com e sobre a literatura. Isso porque, segundo as propostas aqui comentadas, é um contexto que deve ser democrático, onde todos podem compartilhar suas impressões, sem respostas certas ou erradas. É relevante considerar, também, que a leitura compartilhada ou conversa literária encontra ambiente propício com o avanço das tecnologias e da cultura digital, pois a produção e o compartilhamento de conteúdo são constantes e não são atribuídos apenas a determinados profissionais (antigamente, essa tarefa cabia a críticos, jornalistas, professores, pesquisadores, escritores...). Qualquer pessoa pode, por exemplo, ler um livro, produzir e postar na internet conteúdo sobre a leitura (vídeos, imagens, textos, áudios).

Esses conteúdos podem ser consumidos por outros usuários da *web* que, por sua vez, podem interagir, compartilhar, e produzir novos conteúdos a partir daquilo que já foi produzido. Jenkins (2009 apud Rojo, Barbosa, 2015) chama isso de “cultura participativa”, na qual “fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos” (Jenkins, 2009, p. 308 apud Rojo, Barbosa, 2015, p. 120). Nesse contexto, é possível encontrar uma grande diversidade de conteúdos sobre leitura: vídeos no *Youtube* e no *TikTok*, *posts* em *blogs* e páginas do *Instagram* e *podcasts* que comentam e discutem leituras e seus significados. As leituras são cada vez menos solitárias e

cada vez mais compartilhadas, em formatos cada vez mais multimodais e menos restritos ao ambiente escolar e à interação professor-aluno através de trabalhos e provas escritas.

Em relação a este cenário, fazemos aqui duas observações: a primeira é apontada por Rojo e Barbosa (2015, p. 121-122), ao assinalarem a preocupação com a qualidade daquilo que é produzido e compartilhado na internet, uma vez que, devido à intensa circulação de conteúdo e à rapidez com que ocorre essa circulação, resta pouco tempo para reflexões tanto sobre o que se produz quanto sobre o que se consome. O conteúdo pode acabar sendo superficial ou até equivocado, enquanto a adesão e o compartilhamento dele é cada vez menos criterioso. Essa é uma preocupação cada vez maior no meio jornalístico, por exemplo, com a propagação de *fake news*, porém, também é válida nas discussões sobre a literatura, uma vez que a leitura de um texto artístico precisa ir além da superfície, além do enredo, além do que é dito, como afirma Eagleton:

O erro mais comum dos estudantes de literatura é ir diretamente ao que diz o poema ou o romance, deixando de lado a maneira como se diz. Ler desse modo é abandonar a “literariedade” da obra [...]. As obras literárias, além de relatos, são peças retóricas. Exigem um tipo de leitura especialmente alerta, atenta ao tom, ao estado de espírito, ao andamento, ao gênero, à sintaxe, à gramática, à textura, ao ritmo, à estrutura narrativa, à pontuação, à ambiguidade – de fato, a tudo o que entra na categoria de “forma”. [...] Significa apenas prestar grande atenção aos modos de utilizar a linguagem. [...]

O que entendemos por obra “literária” consiste, em parte, em tomar o que é dito nos termos como é dito. É o tipo de escrita em que o conteúdo é inseparável da linguagem na qual vem apresentado. A linguagem é constitutiva da realidade ou da experiência e não se resume a mero veículo. (Eagleton, 2019 [2013] p. 12-13)

A segunda observação é que essa participação dos usuários da internet de uma forma geral na produção e circulação de conteúdo é propiciada por um acesso mais fácil às tecnologias necessárias para realizar tais atividades: antes, a internet era mais lenta e mais cara, as tecnologias eram mais complexas, todos tiveram que aprender a lidar com as tecnologias que iam surgindo já a partir de uma certa idade e, por fim, tais tarefas demandavam aparelhos maiores e mais caros (computadores e acessórios). Hoje em dia, basta um celular com acesso à internet para criar e compartilhar conteúdo. Entretanto, apesar de mais fácil, o acesso a tais tecnologias não é democrático: o fato da internet e de aparelhos tecnológicos serem mais baratos e de haver mais opções do que havia há duas décadas não quer dizer que todos podem pagar por eles. Mais uma vez, a desigualdade interfere e exclui uma parcela da população da participação no mundo digital.

Diante dessas duas observações, fazemos nossas as palavras de Rojo e Barbosa: “novamente, temos o duplo desafio, sempre encarado de forma dicotômica no Brasil, de dar conta de ampliar a quantidade e a qualidade de acesso [...] e de qualificar os seus usos.” (Rojo, Barbosa, 2015, p. 122). É neste desafio que a escola deve agir.

#### **4. Multiletramentos**

Considerando as diferentes formas de se produzir, consumir e falar sobre literatura que vem surgindo conforme as tecnologias evoluem e as práticas sociais de linguagem se transformam, nesta seção, abordaremos a teoria dos multiletramentos e discutiremos sua relevância para esse contexto. Além disso, revisaremos a forma como essa teoria aparece na BNCC e discutiremos como a literatura se insere nesse contexto.

##### **4.1 A teoria dos multiletramentos**

Relembrando o que já discutimos, ao assumir a concepção de leitura como diálogo, conclui-se que o ato de ler vai além da mera decodificação do texto, e que sua compreensão se dá dentro de um determinado contexto. Nessa perspectiva, o conceito de letramento se faz importante. Nas palavras de Rojo e Moura (2019), “[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira [...]” (Rojo; Moura, 2019, p. 16). Logo, tal conceito considera a leitura e a escrita como práticas sociais. Como são muitas as práticas e os contextos e culturas nas quais elas ocorrem, o termo evoluiu para letramentos.

A questão é que, considerando a definição apresentada por Rojo e Moura, a concepção de letramento(s) considera apenas práticas que envolvem a modalidade verbal e a língua escrita. Porém, como também já vimos, vivemos uma realidade na qual a escola precisa lidar com práticas de linguagem e textos que se manifestam de formas complexas, em diferentes linguagens, formatos, suportes e meios, e se constituindo a partir de diferentes modalidades da língua. Assim, é preciso uma teoria que leve tudo isso em consideração.

O Grupo de Nova Londres observou as transformações ocorridas ao longo das últimas décadas, na vida no trabalho, na vida pública e na vida privada, e chegaram a dois argumentos principais para justificar a necessidade de mudanças no ensino das linguagens. Um deles diz respeito à grande variedade de maneiras de se produzir e se expressar significados, assim como às diversas possibilidades de combinação e as relações entre elas. Em outras palavras, eles observaram que é preciso que o ensino das linguagens esteja atento às novas formas textuais, que estão cada vez mais diversificadas, e vão além do verbal, combinando-o com outras formas de se expressar sentidos, como o visual e o sonoro, por exemplo. O outro argumento se refere ao que os pesquisadores chamam de “aumento da diversidade local e da conexão global” (Grupo de Nova Londres, 2021 [1994], p. 107), ou seja, com a expansão da globalização, há uma expansão cultural que, ao mesmo tempo em que conecta e aproxima diferentes culturas mundo afora, impacta culturas locais, que ficam cada vez mais diversas. Por essa razão, o Grupo de Nova Londres argumenta que um ensino baseado em padrões,

normas e tradições da língua escrita não atende às necessidades do atual contexto sócio-histórico das linguagens. Eles afirmam que

[...] a pedagogia do letramento tem significado, tradicionalmente, o ensino e a aprendizagem formais da leitura e da escrita, considerando a padronização da língua nacional. Em outras palavras, tem sido um projeto cuidadosamente restrito a modos de uso da língua formalizados, monolíngues, monoculturais e governados por regras. (Grupo de Nova Londres, 2021 [1994], p. 102)

Trazendo a discussão para o contexto deste trabalho, podemos afirmar que tal declaração corrobora o que afirmamos anteriormente, em relação ao ensino de literatura: propostas tradicionais são, frequentemente, limitadas e inadequadas, portanto, é preciso repensar a forma como a escola aborda o ensino das linguagens, especificamente, no que diz respeito a este trabalho, a leitura literária.

Diante de tal cenário, para o Grupo de Nova Londres, é preciso repensar a pedagogia tradicional do letramento. Foi pensando nesse contexto que o grupo desenvolveu a proposta da pedagogia dos multiletramentos. Segundo eles, essa teoria visa ampliar o alcance da pedagogia do letramento, para lidar com a multiplicidade de discursos que circulam na sociedade, com foco em dois aspectos principais: a diversidade cultural e linguística e a multiplicidade de formas textuais que vem surgindo com as novas tecnologias e mídias.

Sobre a diversidade cultural, Rojo e Moura (2012), apontam que a pedagogia dos multiletramentos abre espaço, na escola, para a inclusão de culturas histórica e socialmente marginalizadas e excluídas do contexto escolar. Eles destacam, se referindo ao contexto do nosso país, que a convivência em sala de aula de “diferentes culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou totalmente ignorada” (Rojo; Moura, 2012, p. 15). Entretanto, além de abrir espaço para culturas que antes não tinham visibilidade, a pedagogia dos multiletramentos, segundo eles, foca na integração entre as diferentes culturas, pois “a produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridização [...]” (Rojo; Moura, 2012, p. 16) Diante disso, eles concluem que, para lidar com tal diversidade e hibrididade cultural, é preciso uma nova ética, que se baseia no diálogo intercultural e nos letramentos críticos.

Além de uma nova ética, Rojo e Moura indicam que os multiletramentos também propõem novas estéticas, com novos critérios, que contemplem a diversidade de linguagens e formas textuais que surgem a todo momento, pois é a partir dessas novas estéticas surgidas da combinação de várias linguagens que se constrói os sentidos dos textos.

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (Rojo; Moura, 2012, p. 19)

O Grupo de Nova Londres alerta, no entanto, que a escola, ao incluir e promover a diversidade cultural, linguística e semiótica nas práticas de linguagem deve tomar cuidado para não promover o que eles chama de “pluralismo simplista e simbólico”, que tratando a diversidade de forma estática e fragmentada. A proposta é que se aborde a diversidade considerando a interação entre as diferentes culturas e semioses, e assumindo que elas estão em constante transformação. Assim, os pesquisadores propõem que o ensino, na pedagogia dos multiletramentos, deve se basear no conceito de *design*, que inclui três elementos: os *designs* disponíveis, o *designing* e o *redesigned*. Os *designs* disponíveis são os recursos convencionais dos quais nos utilizamos para construir textos e expressar sentidos. Já o *designing* é o processo de transformação e criação dos *designs* disponíveis, que ocorre sempre que lemos/ouvimos e/ou produzimos um texto, isto é, em toda situação de expressão linguística e multissemiótica. Por fim, o *redesigned* é o resultado do processo de *designing*, e corresponde à transformação dos recursos empregados em novos *designs* disponíveis. Segundo o grupo, essa teoria

[...] vê a atividade semiótica como uma aplicação criativa e combinada de convenções (recursos - *Designs* Disponíveis) que, no processo de *design*, transforma, ao mesmo tempo que reproduz, essas convenções (Fairclough, 1992a, 1995). Aquilo que determina (*designs* disponíveis) e o processo ativo de determinação (*designing*, que cria o *redesigned*) estão constantemente em tensão. Essa teoria se encaixa bem com a visão de vida social e de sujeitos sociais em sociedades em rápida mudança e culturalmente diversas [...] (Grupo de Nova Londres, 2021 [1994], p 120)

Como transpor, assim, a teoria para a prática dos multiletramentos nas escolas? Rojo e Moura (2020) destacam os procedimentos propostos pelo Grupo de Nova Londres para a aplicação de uma pedagogia dos multiletramentos. São eles a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. A prática situada corresponde, segundo os autores, à proposição de práticas de linguagem contextualizadas com a cultura dos estudantes, relacionando-a com outras. A instrução aberta diz respeito à análise dessa realidade e às práticas, dos gêneros discursivos e *designs* explorados. Já o enquadramento crítico é a perspectiva através da qual a análise essa análise deve ser desenvolvida, interpretando o contexto social no qual ocorrem as práticas de linguagem e os gêneros discursivos trabalhados. A partir de tal trabalho, busca-se, por fim, a prática transformada, o *redesign* dos textos, das práticas, dos gêneros, seja essa prática transformada de recepção ou

de produção. O quadro a seguir, do próprio Grupo de Nova Londres, resume essas quatro etapas para a aplicação dos multiletramentos nas escolas.

#### QUADRO 7 – Os quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos

##### Quadro 4 - Os quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos

<b>Prática Situada</b>	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
<b>Instrução Explícita</b>	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de <i>design</i> de diferentes modos de significado.
<b>Enquadramento Crítico</b>	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
<b>Prática Transformada</b>	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: Grupo de Nova Londres (2021 [1994], p. 140).

Vemos, portanto, nesses quatro movimentos, uma maneira de transpor a teoria dos multiletramentos para a sala de aula. É possível perceber que essas etapas englobam os três elementos do design, pois partem do que já está dado, passando pela reflexão e transformação e chegando na construção de algo novo a partir dos recursos iniciais. Destacamos, também, que esses movimentos são propostos de maneira situada e crítica, considerando os dois aspectos chave abordados pela pedagogia dos multiletramentos: a diversidade cultural e linguística e a multiplicidade de formas, mídias e semioses no contexto das práticas de linguagem contemporâneas.

#### 4.2 Multiletramentos e cultura digital na BNCC

A BNCC, ao descrever o componente Língua Portuguesa, aparenta dar grande destaque à teoria dos multiletramentos, especialmente no que diz respeito àqueles multiletramentos necessários para a vivência na cultura digital. O documento chama a atenção para as multimodalidades e semioses dos textos envolvidos nas práticas de linguagem

contemporâneas, especialmente aquelas que ocorrem no contexto digital, afirmando a intenção de “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos [...]” (Brasil, 2018, p. 70).

Além de abordar, com bastante ênfase, a questão da multiplicidade linguística e textual (principalmente nas práticas digitais), a base faz um aceno à diversidade cultural:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (Brasil, 2018, p. 70).

Segundo a BNCC, o objetivo do trabalho com os multiletramentos na disciplina de língua portuguesa é formar não meros usuários da língua, mas *designers*. Dessa forma, o documento diz pretender contribuir para que os estudantes possam participar de forma efetiva crítica nas práticas de linguagem atuais.

Apesar da menção à diversidade cultural e linguística e ao pensamento crítico, observamos que a BNCC aborda a questão de forma superficial. Chegamos a tal conclusão pois, mesmo reconhecendo a diversidade, a base parece tratar a questão de uma forma pouco crítica, como se as diversas culturas diferentes existissem e convivessem num mundo ideal, em perfeita harmonia. Isso porque o documento fala sobre a necessidade de valorização das diferentes culturas, mas em nenhum momento faz referência às tensões e conflitos entre elas, muito menos problematiza a hierarquização ou menciona as relações e disputas de poder, e os movimentos de resistência por parte de culturas marginalizadas.

De forma semelhante, também existem problemas na abordagem que a BNCC faz do trabalho com multiletramentos e a cultura digital. A BNCC, ao assumir uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, se mostra preocupada com os desafios de incluir na escola as práticas de linguagem que ocorrem no contexto sócio-histórico atual:

[...] a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (Brasil, 2018, p. 61)

Por isso, o texto da base dedica algumas páginas à chamada “cultura digital”, seus impactos no que diz respeito às práticas de linguagem e o papel da escola nesse cenário.

Na seção do documento dedicada aos Anos Finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 61), o documento defende que a escola se dedique não apenas à formação de estudantes reflexivos e críticos em relação àquilo que consomem na internet, mas também que ela incorpore ao seu dia a dia as novas linguagens e seus funcionamentos nas práticas nas quais se envolvem, de forma a educar os estudantes para atuar de maneira cada vez mais consciente no meio digital. Com isso, a BNCC defende que “ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.” (Brasil, 2018, p. 61).

Já na descrição da área de língua portuguesa, a Base também aponta outro fato que justifica a importância de incorporar a cultura digital à sala de aula: apesar dos estudantes hoje já terem familiaridade com práticas de linguagem digitais, “ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*.” (Brasil, 2018, p. 68). Diante disso, o documento define como papel da escola, ou, mais especificamente, das aulas de língua portuguesa,

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC [...] mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (Brasil, 2018, p. 69)

Isso não significa, como afirma a própria Base (2018, p. 69), deixar de lado gêneros escritos e práticas de linguagem tradicionais, mas sim incluir novas formas de interação na qual a linguagem se faz presente. Logo, conclui-se que a necessidade de incorporar o novo não anula a importância do tradicional: é preciso, na verdade, aliá-los para promover um ensino eficaz e que prepare os estudantes para as diferentes situações comunicativas e realidades que encontrarão pela frente.

O que a BNCC ignora, no entanto, é a grande desigualdade no que diz respeito ao acesso à internet e a recursos tecnológicos Brasil afora. Entre os estudantes do Ensino Básico, hoje em dia, há, sim, aqueles que possuem acesso livre e contínuo à internet, com aparelhos celulares, computadores e *tablets* de última geração e de uso individual, e até mesmo outros

recursos como câmeras, microfones e afins, que os permitem não apenas consumir, mas também produzir conteúdos e participar ativamente das práticas digitais. Assim, a proposta da Base está de acordo com a realidade desses estudantes.

Por outro lado, há muitas realidades distintas, nas quais nem mesmo a familiaridade com o meio digital pressuposta pela BNCC é universal: muitos estudantes, apesar de pertencerem à geração dos ditos nativos digitais, não têm oportunidades de acessar a internet ou utilizar aparelhos de tecnologia. Alguns possuem acesso, porém, de forma precária: Às vezes, há apenas um celular para toda a família, com acesso limitado à internet, e de modelos obsoletos. O mesmo se aplica à situação da presença da tecnologia nas escolas: muitas, especialmente escolas públicas, das redes estaduais e municipais Brasil afora, não possuem aparelhos adequados, atualizados e suficientes, tampouco acesso satisfatório à internet para que um trabalho efetivo visando a promoção de novos letramentos seja realizado. Levando em consideração esses casos, a BNCC parece estar fora da realidade, pois não a contempla e não apresenta alternativas nem soluções.

Frente a esse cenário, recai sobre os professores a tarefa de repensar criticamente a proposta da BNCC e adequá-la à realidade e às necessidades de suas escolas e seus alunos. Essa tarefa é complexa por uma série de fatores, dentre os quais, listamos alguns abaixo:

- Muitos professores não tiveram/não têm oportunidades de se apropriar criticamente do texto da Base. Alguns passaram por cursos de formação, porém, apenas para apreender o conteúdo do documento, e não refletir sobre suas propostas e as ideologias que perpassam o documento. Outros sequer participaram de formações relativas à BNCC;
- A grande maioria dos professores em atuação hoje em dia não cresceu no contexto da cultura digital. Muitos profissionais ainda têm dificuldades para utilizar novas tecnologias e/ou se atualizar em relação a seus usos e às novas práticas e dinâmicas de interação que surgem com rapidez cada vez maior;
- Muitos professores não têm tempo e incentivo para realizar formações que os permitam se atualizar em relação à cultura digital e suas demandas. A Lei Federal Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que discorre sobre o “piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (Brasil, 2008, n.p.) e institui, entre outras coisas, que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008, n.p.), reservando, assim,

1/3 da carga horária dos professores para outras atividades relativas à sua função, inclusive, atividades formativas, ainda não é amplamente cumprida Brasil afora. Além disso, muitos profissionais acumulam mais de um emprego e/ou múltiplas funções no ambiente escolar, além de terem que dar conta de inúmeras demandas que extrapolam o limite de suas cargas horárias de trabalho;

- A falta de espaços apropriados, recursos materiais e tecnológicos e a falta de pessoal que se verifica em muitas escolas do país limitam as possibilidades de trabalhar os multiletramentos com os estudantes;
- A presença cada vez maior e mais ostensiva de avaliações externas, e a subsequente cobrança por resultados e estatísticas “favoráveis” direciona o foco das aulas para o preparo dos estudantes para a realização destas provas, que, no caso de língua portuguesa, costumam ser de leitura de textos, com questões no formato de múltipla escolha. Isso diminui o tempo disponível para o professor adequar o currículo às necessidades da turma e incluir novas demandas, como a dos multiletramentos, e para fazer experiências em sala de aula que o permitam testar, tentar, avaliar, experimentar novas possibilidades;
- Ainda há muita desconfiança por parte da comunidade escolar (estudantes, alunos, colegas de trabalho...) em relação às inovações em sala de aula.

Sendo assim, a proposta deste trabalho leva em consideração tanto a urgência considerada pela BNCC da necessidade de considerar a cultura digital e os novos letramentos na aula de língua portuguesa quanto os fatos relativos ao universo da sala de aula e do contexto histórico, social e econômico no qual está inserido, e que são ignorados pela Base, para desenvolver uma proposta de trabalho de novos letramentos aliados à promoção da educação literária.

Levando em consideração as possibilidades e limitações encontrados em escolas Brasil afora, em diferentes espaços geográficos e contextos socioculturais, a proposta aqui apresentada visa propor aos professores uma forma de aliar o novo ao tradicional e atender a demandas distintas, porém, relevantes, atribuídas à disciplina de língua portuguesa. Para tanto, o gênero *podcast* foi escolhido, pois, apesar dos textos literários e dos *podcasts* se manifestarem através de modalidades diferentes da língua, isto é, a escrita e a fala, respectivamente, defendemos neste trabalho que os *podcasts* podem funcionar como um bom recurso para o trabalho com a leitura literária em sala de aula. Além de sua relevância para o atual contexto sócio-histórico, no que diz respeito às novas práticas de linguagem e gêneros

textuais que têm surgido com as novas tecnologias digitais, e de favorecerem o trabalho com a oralidade, o fato de os *podcasts* serem um meio que possibilita aos estudantes que falem sobre a literatura é uma vantagem, se levarmos em consideração a relação entre fala e escrita e entre fala e literatura, mais especificamente.

### 4.3. Multiletramentos literários

No que diz respeito a este trabalho, podemos considerar que as propostas feitas pelo Grupo de Nova Londres na pedagogia dos multiletramentos se aplicam, também, à literatura, que é uma prática de linguagem e manifestação artístico-cultural. Já comentamos anteriormente que uma das possíveis questões que levam à percepção de crises de leitura e dificuldades de se trabalhar a literatura no contexto escolar está justamente no fato da escola não considerar a diversidade cultural e as diferentes formas de se produzir, consumir e reproduzir a literatura. Já citamos Cosson (2018), que aponta que a concepção de leitura como diálogo (aquela que adotamos) incorpora o conceito de multiletramentos, e faz referência ao que ele chama de “avatares da literatura”, isto é, outras linguagens e mídias através das quais a literatura se manifesta. Retomamos aqui o seu posicionamento sobre a questão:

A percepção do desaparecimento ou deslocamento da literatura talvez se deva ao modo como a associamos à escrita e ao livro. Se recuperarmos o sentido da literatura como palavra *qua* palavra, independentemente de seu registro ou veículo de transmissão, a situação pode ser bem diferente. É essa a concepção básica de quem argumenta que o que está em processo de obsolescência são as formas que a tradição conhece e valoriza como literárias, um fenômeno mais geral, que se relaciona ao declínio ou reposicionamento do livro no universo cultural. Dessa forma, longe de ter diminuído seu espaço social, a literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística. (Cosson, 2018, p. 15)

Nas palavras de Cosson acima é possível perceber um aceno aos multiletramentos, pois ele faz referência às diferentes formas e mídias nas quais a literatura, como prática de linguagem, vem assumindo atualmente, além de mencionar a integração dela com outras artes (logo, outras semioses). Outra referência explícita de Cosson à presença dos multiletramentos na literatura está na sua breve descrição da literatura digital, também já citada neste trabalho. Além disso, já mencionamos aqui também, que Cosson apresenta a literatura digital como um desses novos meios através dos quais a literatura se faz presente no contexto atual. Ele cita como características dessa literatura aspectos característicos dos multiletramentos, como a integração, o hibridismo e a multimodalidade.

Além de Cosson, Szundy e Nascimento (2016) corroboram com essas observações ao destacar o hibridismo nos textos digitais. As autoras afirmam que “Como a Comunicação Mediada por Computador (CMC) representa um híbrido da linguagem do livro e da tecnologia computacional, as práticas de leitura e escrita também estão em fluxo na CMC, requerendo letramentos modais e multimidiáticos (Luke, 2000).” (Szundy; Nascimento, 2016, p. 365). Elas exploram o exemplo do ciberpoema como gênero literário digital, e citam Dantas, Freire, Rodrigues, Costa e Lopes para explicar o gênero:

A ciberpoesia, portanto, nada mais é do que uma nova expressão poética do nosso tempo. Uma única voz ativa é relativizada. Tal como a figura do receptor. Assim, sendo também uma filha da internet e do ciberespaço, ambos meio e espaço híbridos, a ciberpoesia possui uma construção híbrida, tanto na linguagem (multimidiática) quanto no modo de acesso (amplamente disponível). Áudio, texto escrito e a estrutura de jogos virtuais fundem-se, e confundem-se, a fim de atingir o plano da poesia neste novo momento. (Dantas, et al. 2010, p. 1, apud Szundy; Nascimento, 2016, p. 368)

Vemos em tal definição a importância dos multiletramentos para a interação com um texto do gênero ciberpoema, já que ele se manifesta através da combinação e interação de diferentes linguagens.

A diversidade de formas e meios de expressão literária também proporciona a possibilidade do encontro e da manifestação de diversas culturas na literatura, o que também é uma questão central na teoria dos multiletramentos. A evolução da tecnologia proporcionou uma expansão do alcance e da interação das pessoas com os mais variados textos e, ainda, facilitou a produção desses textos por parte de pessoas “comuns”, isto é, que não têm, necessariamente, formação, reconhecimento, editoras etc. Assim, o contato e o diálogo entre culturas de diferentes lugares e grupos sociais se intensifica.

No caso da literatura, amplia o acesso ao cânone literário, de duas formas: primeiro, com a transposição dos textos para formatos digitais de e-books, reduzindo custos e facilitando a leitura em diferentes locais, contextos e momentos (com livros físicos a questão do transporte limita tais possibilidades). Segundo, com a transposição dessas obras para outros gêneros e mídias, envolvendo multissemióticos. É o caso de adaptações de livros clássicos em histórias em quadrinhos e vídeos, por exemplo. Amplia-se, também, o diálogo de obras literárias consagradas com outros textos, em relações de intertextualidade. Essas adaptações e novos textos produzidos a partir de um primeiro são, muitas vezes, feitas pelos próprios leitores, até mesmo de forma coletiva. É o caso das *fanfics*, por exemplo.

Mas não só o acesso ao cânone e as possibilidades de integração e produção em cima do cânone é ampliado, como também o acesso às literaturas tradicionalmente marginalizadas:

a busca por obras não tão famosas é facilitada, pessoas de grupos sociais cujas oportunidades para expressão na sociedade são limitadas, podem produzir e divulgar suas produções literárias e de seus povos, ganhando mais visibilidade. Lembrando que essas produções estão sempre em diálogo com outras e com o contexto ao redor, no qual muitas vezes há trocas, embates, relações de poder e resistência.

Além de se manifestar nos próprios textos literários, os multiletramentos também se verificam na interação com esses textos, isto é, na produção de novos textos relacionados às obras literárias disponíveis. Já mencionamos as adaptações, mas há também aqueles textos que os leitores produzem acerca daqueles textos que leem. A multimodalidade e a diversidade cultural também estão presentes aí. Alguns exemplos são *vlogs* de leitura e resenhas de livros em formato de vídeo ou posts em redes sociais. Eles representam gêneros discursivos através dos quais ocorre um diálogo com obras literárias, ao mesmo tempo em que dialogam intensamente com seus leitores e outros textos: no ambiente digital, os comentários, as respostas, os compartilhamentos e as produções de textos em cima de outros já existentes, assim como a partir da combinação entre eles, é bastante comum. Assim, vemos que os multiletramentos estão presentes nas práticas de leitura e produção literária tanto nos próprios textos literários multimodais como na forma como as pessoas interagem com esses textos e sobre esses textos.

## 5. Multiletramentos e a conversa literária: o caso do gênero *podcast*

Pensando em uma forma de articular a teoria dos multiletramentos com o ensino de literatura, dissertaremos, nesta seção, sobre o gênero discursivo *podcast* e as possibilidades que ele apresenta como um recurso para promover tal articulação.

### 5.1 O gênero discursivo *Podcast*

A partir da discussão anterior e do posicionamento de Magda Soares já mencionado anteriormente de que a escolarização adequada da literatura é aquela que promove em sala de aula experiências de práticas de leitura que ocorrem efetivamente em sociedade, podemos concluir que é importante que a escola incorpore as novas formas mencionadas acima de se ler, fazer e interagir sobre a literatura. Entretanto, o que verificamos na prática é que, frequentemente, após a realização da leitura de um texto literário, as atividades propostas são questionários, com respostas “certas” e “erradas”, como se o textos tivessem, em si, todos os sentidos, que devem ser desvendados por um suposto leitor ideal. Outra atividade comum é a proposta de escrita de resenhas, por exemplo. Porém, pouco se fala ou se discute sobre as obras lidas antes da produção textual, e pouco se considera a experiência, a bagagem, as impressões dos estudantes. Além disso, não se considera outras formas de se produzir e compartilhar resenhas, como através de *vlogs* de leitura e *posts* em redes sociais. Fora todas as questões que também já foram comentadas sobre as deformações que o texto literário sofre na transferência para materiais didáticos. Tudo isso, como já vimos, leva a uma escolarização inadequada da literatura e não está de acordo com as concepções de leitura e leitura literária que assumimos neste trabalho.

Sendo assim, também já apresentamos aqui alternativas para que se possa promover um ensino mais adequado da literatura. Uma delas é a conversa literária. Pensando em práticas sociais de leitura, quando lemos um texto ou um livro, lembrando Chambers (2023) e Bajour (2012), é comum compartilharmos com os outros, oralmente, através de conversas, nossas impressões sobre as leituras que realizamos. No atual contexto, é comum, também, que esse compartilhamento da leitura ocorra através de mídias e gêneros digitais e multimodais, que proporcionam interação, seja de forma síncrona, como através de chamadas de vídeo e *chats*, ou assíncrona, por meio de comentários e *reposts*, por exemplo, fazendo-se necessários os multiletramentos. Existem, por exemplo, clubes de leitura online, fóruns, os já mencionados *vlogs* de leitura e *posts* em redes sociais e, ainda, os *podcasts*.

Segundo o site da Associação Brasileira de *Podcasters* (ABPOD), os *podcasts*, do ponto de vista técnico, são programas tanto no formato de áudio, quanto no formato de vídeo

(os chamados *videocasts*), que podem ser escutados ou assistidos ao vivo, ou baixados através de dispositivos conectados à internet, sob demanda, à medida que são disponibilizados nas plataformas. Surgiram no início dos anos 2000, com chegada de vários aparelhos reprodutores de áudios e do formato de áudio em mp3 e seguem o mesmo modelo de programas de rádio: segundo Prado e Silva (2020), o *podcast* seria

uma modalidade de radiofonia expandida. Pode ser entendido [...] como rádio sob demanda, na medida em que é distribuído pela internet e mantém a expressividade do rádio. Assim sendo, o *podcast* interage com o público (mostra histórias) por meio da linguagem e da montagem radiofônicas. (Prado; Silva, 2020, p. 231)

O que caracteriza os *podcasts* e os diferencia de programas de rádio (além do fato do *podcast* pode ser escutado de forma assíncrona) é o fato do *podcast* ser transmitido justamente pelo sistema *podcasting*, que consiste na publicação de arquivos por meio de um feed RSS (ferramenta que distribui conteúdos para diferentes plataformas à medida que são postados e atualizados).

Freire (2013), acrescenta a essa definição puramente técnica de *podcast*, uma definição focada no que ele faz: segundo o autor, o *podcast* é um “modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade e/ou de músicas/sons.” (Freire, 2013, p. 68). Essa definição contempla outros aspectos que não aparecem na abordagem puramente técnica, como o aspecto “livre” dos *podcasts*, que se refere ao fato de que qualquer usuário da internet pode produzi-lo, em formatos diversos e utilizando expressões verbais diversas, e também os *podcasts* para surdos, que consistem em transcrições das falas em *podcasts*, logo, são textos que reproduzem a oralidade.

Apesar de terem surgido por volta de duas décadas atrás, os *podcasts* parecem ter se popularizado nos últimos anos, com o maior acesso das pessoas, de uma forma geral, tanto à internet quanto ao conhecimento e a aparelhos tecnológicos que permitam a produção de conteúdo digital. Assim, o que antes era restrito a um determinado grupo de pessoas/profissionais, agora está ao alcance de qualquer pessoa que se interesse pelo assunto e tenha os recursos necessários. Nesse contexto, os *podcasts* se difundiram em diversas áreas e hoje existem programas de *podcast* sobre diferentes temas. Em um estudo realizado por Abud, Ishikawa e Gonzaga (2019), a partir de levantamentos feitos pela ABPOD, os autores levantaram uma grande diversidade de temas abordados nos principais *podcasts* do país. Entre eles, destacamos arte e cultura, educação, literatura e audiolivros. Destacando a temática que nos interessa neste trabalho, os *podcasts* que abordam obras literárias são chamados “*podcasts*

literários”. Para abordar esses e outros temas, os *podcasters* (pessoas que produzem *podcasts*) podem adotar diferentes formatos. No mesmo estudo já citado, Abud, Ishikawa e Gonzaga identificaram que os principais formatos de *podcast* no Brasil, atualmente, são: bate-papo, debate, documentário, jornalismo, entrevistas, jogos/game show, monólogos/palestras/ensaios, storytelling e audiodrama.

Em relação aos seus aspectos linguístico-discursivos, Molina, Lobão e Coelho (2021) definem o *podcast* como um gênero secundário, isto é, mais complexo, uma vez que os consideram “transmídias de convergência tecnológica” (Molina; Lobão; Coelho, 2021, p. 137) por serem veiculados e estarem presentes em mídias diversas, combinando tecnologias também diversificadas. Os autores observaram, a partir da análise de oito exemplares do gênero (quatro voltados à divulgação de notícias, e quatro voltados à divulgação científica), suas características como gênero discursivo, considerando seus elementos fundamentais tema, forma e estilo). Sobre os temas dos *podcasts*, eles destacam que surgem a partir da observação do que acontece ou está sendo comentado na sociedade no momento em que são produzidos e publicados.

Já sobre a estrutura dos *podcasts* analisados, a de alguns é definida pelos autores “como uma pseudo-conversa espontânea, porque envolvem mais de um falante, mas oriundos de um roteiro previamente estabelecidos e, é importante que frisemos, depois de gravados, sofrem edições.” (Molina; Lobão; Coelho, 2021, p. 138). Em outros, eles observaram apenas uma pessoa discutindo o tema, podendo haver interação com interlocutores virtuais, através da leitura e resposta a perguntas enviadas por ouvintes. Eles também observam que os *podcasts* seguem a lógica organizacional de textos escritos, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão. Molina, Lobão e Coelho apontam, ainda, sobre a estrutura dos *podcasts*, que eles costumam apresentar intervalos, seja para a veiculação de anúncios ou para estabelecer transições temáticas.

Por fim, quanto ao estilo, os autores destacam que os *podcasts* são conversas que ocorrem em turnos. No que diz respeito ao registro da língua, encontraram variações, entre o coloquial e o formal, com predominância da variante culta, porém, a ocorrência de outras também. Conclui-se que essa variação depende do público alvo, uma vez que os autores observam que um dos *podcasts* analisados emprega o falar dos jovens porque eles são seus ouvintes.

Cabe ressaltar, no entanto, que a análise dos autores corresponde a uma pequena amostra de um grande número de possibilidades de realização do gênero em questão. Como já foi dito, os formatos e temas de *podcasts* variam bastante. Um podcast cujo formato seja

monólogo não apresenta conversas. Dependendo do tema, do formato, dos objetivos e do público-alvo, o *podcast* pode ser mais ou menos planejado, mais ou menos espontâneo. Considerando que os gêneros discursivos correspondem a tipos relativamente estáveis de enunciados, não existe uma lista de características absolutas, pois os gêneros, segundo a teoria de Bakhtin, são heterogêneos e estão em constante transformação. Porém, existem algumas características gerais, que buscamos apresentar aqui, para definir o gênero *podcast*. Ao trabalhar com *podcast* a partir dessa perspectiva na escola, é preciso observar tanto o que há de estável quanto o que há de instável no gênero.

## **5.2 Podcasts na integração entre literatura e os multiletramentos**

Os *podcasts* já vêm sendo aplicados no contexto educacional no Brasil, mas, como aponta Freire (2013, p. 135), seu uso costuma se restringir à veiculação de materiais, aproveitando as possibilidades de “ampliação dos tempos e espaços do exercício educativo” (Freire, 2015, p. 401) que eles possibilitam (isto é, permitem o acesso assíncrono e em locais externos à sala de aula aos materiais). Essa aplicação não considera o *podcast* como gênero discursivo ou prática de linguagem a ser explorada em sala de aula pelos estudantes. Todavia, ele pode ser aplicado de outras formas no contexto educacional, o que se evidencia a partir de trabalhos com o gênero realizados por pesquisadores em sala de aula.

Andrade (2022), por exemplo, explorou as possibilidades do emprego do *podcast* no trabalho com a oralidade e a relação entre oralidade e escrita, e concluiu que o gênero é uma ferramenta relevante na promoção de práticas de leitura e escrita, através da retextualização. No que diz respeito ao trabalho com a literatura, Abreu (2021) já apresentou uma proposta de produção de *podcasts* a partir de leituras literárias em sala de aula, concluindo que o *podcast* é uma “ferramenta que pode favorecer uma aprendizagem mais efetiva e didática da literatura, contribuindo no processo educacional” (Abreu, 2021, p. 105575).

Além disso, a própria BNCC propõe o trabalho com *podcasts*: ao se referir às práticas de linguagem contemporâneas, a base faz referência ao gênero ao comentar as possibilidades de acesso e produção de gêneros multissemióticos. Ela também inclui o *podcast* como prática de linguagem compreendida no Eixo da Oralidade do componente língua portuguesa, e como gênero a ser produzido e publicado (em habilidades dos eixos da Oralidade e da Produção de textos, dentro de diferentes campos de atuação) e analisado (nos eixos da Análise linguística/semiótica e da Leitura). Inclusive, há habilidades que propõem a produção de *podcasts*, assim como de outros gêneros multimodais e digitais, aliada à leitura literária, como se vê a seguir:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (Brasil, 2018, p. 157)

Em relação à possibilidade de empregar o gênero podcast no ensino de literatura, uma das possibilidades que já comentamos é na proposição e desenvolvimento de conversas literárias. Tomando como exemplo os *podcasts* literários, que representam práticas de linguagem que ocorrem efetivamente na sociedade, nas quais pessoas comentam ou discutem entre si obras literárias, vemos que eles podem ser ferramentas úteis para propor aos estudantes uma conversa literária conforme elas acontecem no seu dia a dia, indo além dos muros da escola. Entretanto, é importante ressaltar, que essas conversas precisam ir além de apenas “falar sobre o livro”, como se o texto literário fosse, novamente, apenas um pretexto para a produção de um gênero multimodal e digital. A conversa literária precisa se aprofundar na experiência literária, estética com o texto, para que a proposta de integração entre os diferentes saberes não privilegie um em detrimento do outro.

Além disso, já comentamos que Cosson (2018), em sua proposta para a realização de círculos de leitura, propõe que a leitura literária seja feita em três fases: o ato de ler, o compartilhamento e o registro. O ato de ler consiste na leitura propriamente dita de uma obra literária. Já a fase do compartilhamento inclui tanto uma preparação para a discussão da obra lida (anotações individuais, grifos, diários de leitura...), que pode ser livre ou direcionada pelo professor, quanto a discussão em si, na qual os estudantes compartilham suas impressões, interpretações, entendimentos, com o apoio das notas feitas na preparação. Por fim, a fase do registro se refere ao momento de reflexão sobre a leitura, o andamento das conversas e a obra lida, no qual os estudantes registram suas conclusões. Esse registro seria a “culminância” da leitura, e pode ser feito de formas variadas.

O registro é importante para o processo, segundo Cosson, porque serve, pelo lado escolar, como uma avaliação para acompanhamento e verificação do processo de leitura por parte do professor (e, acrescentamos, pelos próprios alunos também), e, pelo lado social, que transcende a escola, porque é um momento de fortalecimento de laços, reflexão e satisfação

pelo caminho percorrido e a evolução. É justamente nessa fase que o *podcast* pode ser empregado como ferramenta a serviço da leitura literária: é um gênero textual que, em seus mais diversos formatos, permite o registro da reflexão sobre o processo de leitura e sobre a obra lida. Além disso, o registro em forma de *podcast* não deixa de ser, também, uma forma de estender o compartilhamento tanto no tempo, pois permite revisitar as discussões e fazer releituras da obra lida, já que a produção de significados é constante, a cada leitura e a cada troca de experiências, quanto no espaço, uma vez que possibilita que a experiência literária dos alunos ultrapasse os muros da escola e impacte toda a comunidade.

Além disso, como bem observa Freire (2013), ao possibilitar que diferentes vozes atuem ativamente nas trocas sobre a leitura, os podcasts também garantem que todas elas estejam em posição de igualdade no diálogo:

[...] vale ressaltar, norteado pela concepção dialógica de Paulo Freire, que a interlocução relacionada à multiplicidade de vozes remete-se não apenas à troca de falas, mas a uma consideração igualitária e plural, portanto, desvinculada de contextos de privilégio de qualquer voz pretensamente “superior” – seja o professor ou qualquer outro proclamado “detentor do direito à fala” – sobre outra tida como “inferior” – sejam alunos ou figuras pouco valorizadas socialmente. (Freire, 2013, p. 135)

Por fim, no que diz respeito à promoção dos multiletramentos, dentro da grande variedade de gêneros digitais e multimodais que se inserem nas novas práticas de linguagem, tão urgentes para os dias atuais, o *podcast* é acessível em contextos de acesso precário e/ou limitado a recursos tecnológicos. Segundo Freire (2015), eles podem ser produzidos e divulgados apenas com o uso de aparelhos celulares, por exemplo, que, entre as ferramentas tecnológicas disponíveis no mercado, é aquela à qual a população, em geral, tem mais acesso. Além disso, conforme prossegue Freire, é possível produzir e publicar *podcasts* com softwares simples, intuitivos e gratuitos.

É evidente que um único gênero do discurso não dá conta de todos os aspectos que envolvem os novos letramentos, entretanto, o *podcast* pode ser um caminho para introduzir o trabalho com novas atitudes, estéticas, valores, enfim, o chamado “novo *ethos*” (Rojo; Moura, 2019, p. 26), que vem junto com as novas práticas de linguagem digitais. Resumindo, nas palavras de Freire, “[...] o *podcast* desvela facilidades de produção e acesso justificantes de sua larga disseminação e oferecimento de novas possibilidades educacionais práticas.” (Freire, 2015, p. 396)

Assim, através dos *podcasts*, é possível estabelecer conexões entre as diferentes demandas da aula de língua portuguesa, mais especificamente entre a literatura e os multiletramentos, porém, sem colocar a literatura em segundo plano ou como pretexto para o

ensino de conhecimentos linguísticos. Também não queremos dizer que o ensino de literatura dependa de *podcasts* ou outras ferramentas específicas. No entanto, diante das necessidades e das atribuições do ensino de linguagens nos dias atuais, aliar os diferentes saberes envolvidos no trabalho com a linguagem, de forma equilibrada e consciente em relação ao papel e ao valor de cada saber no processo de formação dos estudantes, pode ser um caminho para os professores não apenas darem conta de tudo o que lhes é atribuído, mas também para oferecer uma formação o mais completa possível para seus estudantes, dentro de seus contextos sociais, necessidades, possibilidades e aspirações.

Além disso, o uso do gênero podcast como recurso no ensino da literatura pode ser relevante no que diz respeito à promoção de práticas de leitura literária que estejam de acordo com aquelas que verificamos na sociedade no atual contexto sócio-histórico, visando, assim, uma escolarização mais adequada da literatura (não que isso seja suficiente para que a escolarização da literatura seja adequada, porém, é um dos caminhos). Por fim, retomamos aqui o início da discussão desta seção, e destacamos o potencial dos *podcasts* para o desenvolvimento de conversas, inclusive, e principalmente, no contexto desta pesquisa, conversas literárias.

Foi pensando nisso que desenvolvemos, neste trabalho, uma unidade didática que visa integrar o ensino da literatura e dos multiletramentos através do gênero podcast, considerando as especificidades de cada área de conhecimento e seguindo as concepções aqui discutidas para o ensino de cada uma delas.

## 6. Metodologia

Apresentaremos, a seguir, a metodologia aplicada no desenvolvimento desta pesquisa. Neste trabalho, refletimos sobre como promover a leitura literária em sala de aula de forma adequada e integrada com os multiletramentos. A partir dessa reflexão, o gênero *podcast* nos surgiu como uma possível ferramenta para a realização dessa tarefa. Desenvolvemos, então, uma unidade didática, que foi aplicada em sala de aula para uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, com 27 alunos, de uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A partir da aplicação da unidade didática, pretendemos responder à questão “Como os estudantes são afetados pelo emprego do gênero *podcast* como um recurso no processo de leitura literária na escola?”

### 6.1. Caracterização do tipo de pesquisa

Visando responder a tal questão, esta pesquisa seguirá a metodologia da pesquisa-ação, pois ela propõe a observação da realidade da sala de aula e a proposição de experiências que promovam a transformação dessa realidade. É uma “linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação.” (Thiollent, 1986, p. 7). Em outras palavras, na pesquisa-ação, tanto o pesquisador quanto os demais envolvidos na pesquisa se unem para realizar ações que objetivam transformar a realidade em questão, a partir de problemas previamente identificados. Sendo assim, a pesquisa-ação apresenta uma preocupação efetiva com a realidade envolvida, e permite que se observe na prática os efeitos da pesquisa.

A metodologia da pesquisa-ação é particularmente relevante para o contexto educacional, porque, como afirma Thiollent, “no contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal.” (Thiollent, 1986, p. 74) Ou seja, quando detectamos problemas e situações que precisam ser modificados no processo de ensino-aprendizagem, não basta apenas assinalá-los, é necessário propor mudanças (justamente o que a pesquisa-ação possibilita). Ainda nas palavras de Thiollent,

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (Thiollent, 1986, p. 75)

Além disso, a pesquisa-ação também é uma metodologia pertinente para as pesquisas realizadas em sala de aula por professores-pesquisadores, pois lhes permite refletir criticamente não apenas sobre a realidade e os problemas que nela existem, mas também sobre suas próprias práticas, e reformulá-las.

Sendo assim, consideramos essa metodologia adequada para este trabalho, justamente porque a unidade didática que será proposta é uma ação que parte da reflexão a partir da teoria e, também, das práticas em sala de aula de língua portuguesa, visando transformá-las. Além disso, apesar de concebida pela professora pesquisadora, a pesquisa, através da aplicação da unidade didática, foi construída, desenvolvida e alguns rumos foram alterados a partir da colaboração entre todos os envolvidos.

## **6.2. Contexto de pesquisa**

A turma na qual a unidade didática foi aplicada faz parte de uma escola que possui turmas dos anos finais do Ensino Fundamental regular e do PEJA. Em relação à sua estrutura física, a escola apresenta diversos problemas. Primeiramente, é uma construção grande e antiga, com manutenção inadequada. Uma obra foi iniciada e interrompida há seis anos, o que mantém uma área da escola interditada (o auditório, inclusive), e faz com que outras áreas sejam subutilizadas: o laboratório de ciências funciona como secretaria, o de informática como sala da direção, a sala de dança como sala de aula e a sala de leitura apenas recentemente (este ano) foi liberada para uso. As salas de aula sofrem com a falta de climatização e com a exposição às diferentes condições climáticas: devido à existência de cobogós, buracos para aparelhos de ar-condicionado (sem aparelhos instalados) e a buracos no telhado, é comum que as salas alaguem quando chove e que seus ocupantes sofram com temperaturas muito quentes ou muito frias.

No que diz respeito a recursos materiais e pedagógicos, a escola sofre com a escassez e a obsolescência e desgaste de aparelhos tecnológicos, como computadores, *laptops* e aparelhos de *data show*: muitos estão encostados por não funcionarem mais. Há, no entanto, boas caixas de som em funcionamento. Além de aparelhos tecnológicos, os professores podem recorrer a materiais pedagógicos enviados pela Secretaria Municipal de Educação (basicamente, apostilas), livros didáticos do PNLD (apesar da complicação de não haver livros suficientes para todos os alunos) e ao acervo da sala de leitura, além de outros materiais pedagógicos como mapas, globos terrestres e material dourado.

Além disso, como este trabalho aborda questões relacionadas à leitura literária, é pertinente mencionar a situação da sala de leitura: com as obras e a dificuldade de manter um

professor dedicado ao trabalho com a sala, devido à falta de professores, até o ano passado a sala de leitura era um espaço inutilizável. Porém, foi feita uma reforma no espaço e uma professora foi indicada para cuidar dela, se encarregando de organizá-la e colocá-la em funcionamento. Entretanto, como a SME-RJ determinou que os professores de sala de leitura ficassem encarregados das aulas de círculo de leitura nas escolas de turno único, a professora em questão não pode se dedicar apenas ao trabalho com a sala, o que têm atrasado a sua organização e, conseqüentemente, a sua plena disponibilização aos alunos, além de fazer com que a sala funcione apenas nos horários em que a professora esteja disponível e de dificultar o desenvolvimento de projetos.

Os estudantes atendidos pela escola apresentam condições socioeconômicas diversas, sendo alguns oriundos da própria rede pública e outros da rede privada. No caso específico da turma em questão, ela apresenta maior quantidade de alunos oriundos da rede privada do que as demais turmas, fato justificado por terem entrado no sexto ano (o primeiro dos anos finais) em 2021, no auge da pandemia, quando muitas famílias tiveram suas rendas reduzidas e, conseqüentemente, migraram seus filhos para o ensino público. Diante disso, observa-se que as turmas são heterogêneas, e os estudantes possuem diferentes *backgrounds* no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento, assim como diferentes condições de acesso a bens tecnológicos e culturais. Na seção 7.2, falaremos um pouco mais sobre o perfil dos estudantes no que diz respeito, especificamente, a

As turmas dos anos finais do Ensino Fundamental regular do colégio em questão têm aulas em turno único que vão das sete e meia da manhã às duas e dez da tarde. Além das disciplinas do currículo básico, elas possuem aulas de outras disciplinas como projeto de vida, estudo orientado, projetos integradores, eletivas e o círculo de leitura, que fazem parte do chamado “currículo estendido”.

O círculo de leitura foi implementado na rede no ano letivo de 2022, e lhe foi atribuído um tempo de aula, “retirado” da disciplina de língua portuguesa. Inicialmente, existia a recomendação de que o círculo de leitura deveria ser delegado preferencialmente a um professor de língua portuguesa, porém, diante da realidade da rede de ensino, com falta de professores e turmas com tempos reduzidos, é comum que professores de outras disciplinas fiquem responsáveis pelo círculo de leitura. Já em 2023, o círculo de leitura passou a ter dois tempos semanais e a ser responsabilidade do professor da sala de leitura. É importante lembrar, no entanto, que nenhuma formação foi promovida para instruir os professores sobre como conduzir as aulas de círculo de leitura, apenas documentos orientadores foram lançados.

### 6.3. Procedimentos de geração a análise de dados

A primeira parte desta pesquisa consiste na revisão teórica já feita até aqui, para a contextualização da unidade didática desenvolvida e aplicada em sala de aula. Em seguida, foi proposto aos estudantes que respondessem a um questionário inicial (apêndice C), com o objetivo de levantar dados sobre recursos tecnológicos aos quais os estudantes têm acesso e sobre os usos que eles habitualmente fazem desses recursos, assim como seus interesses e conhecimentos prévios tanto sobre a leitura literária, quanto sobre *podcasts*. O questionário foi entregue impresso, para que os estudantes respondessem em sala de aula. Essa sondagem foi feita para conhecer melhor o que os alunos já possuem em termos de conhecimento, preferências e recursos, de forma a aproveitá-los no processo, e também suas necessidades em termos de aprendizagem, para analisarmos, posteriormente, os impactos da unidade didática sobre esse cenário inicial.

Após o levantamento e a análise dos dados coletados através do questionário, a unidade didática foi aplicada. Durante a aplicação da unidade didática, registros como o diário da professora pesquisadora, anotações dos estudantes, os podcasts produzidos e gravações de áudio das conversas literárias foram feitos para levantar dados para a análise posterior. Tais gravações foram feitas através de um aparelho celular. Os dados gerados nesta etapa foram analisados à luz da teoria discutida neste trabalho.

Por fim, um questionário final foi disponibilizado para os estudantes, da mesma forma que o primeiro, como forma de autoavaliação, para que eles pudessem compartilhar suas impressões sobre a atividade e para refletirem sobre como ela impactou suas relações com a leitura literária, o uso de tecnologia em sala de aula e o gênero *podcast*. Com os dados obtidos a partir do questionário final, é possível estabelecer uma comparação com os do questionário inicial para observar possíveis transformações que a unidade didática pode ter proporcionado, obter dos próprios estudantes relatos sobre suas experiências na atividade e, ainda, críticas à unidade didática e ao seu desenvolvimento que podem ser úteis para repensar não só a proposta, mas também a prática da professora-pesquisadora.

Como a pesquisa envolveu a participação de seres humanos, e, mais especificamente, menores de idade, cuidados éticos foram tomados: a professora-pesquisadora apresentou e explicou a pesquisa para os estudantes e seus responsáveis, além de ter disponibilizado e recolhido com as devidas assinaturas, termos de consentimento e assentimento, contendo todas as informações sobre como o trabalho seria desenvolvido, seus objetivos, os direitos dos participantes e os cuidados que seriam tomados para garantir a integridade e o bem-estar de todos os envolvidos. Conforme constou nos termos, os estudantes não foram identificados de

forma alguma nesta pesquisa, nem por imagens, nem por áudio, nem tendo seus nomes verdadeiros mencionados (foram substituídos por letras do alfabeto). Nenhum estudante foi obrigado a participar, e aqueles que participaram da atividade, porém, não consentiram ou não tiveram a participação autorizada pelos responsáveis através dos termos, não foram citados neste trabalho. Nenhum estudante foi penalizado de forma alguma por não ter participado ou por quaisquer fala ou comportamento que tenham apresentado ao longo do desenvolvimento da unidade didática proposta na pesquisa.

A seguir, apresentaremos o transcorrer da aplicação da unidade didática e avaliaremos o processo, à luz da análise dos dados obtidos.

## 7. Apresentação da proposta e análise de dados da implementação

Nesta seção, discutiremos detalhadamente a unidade didática desenvolvida para esta pesquisa e as bases para sua elaboração. Em seguida, apresentaremos e analisaremos os dados obtidos a partir da aplicação das atividades em sala de aula.

### 7.1. A unidade didática

A proposta de produto educacional deste trabalho consiste na unidade didática resumida no quadro a seguir:

**QUADRO 8** – Etapas da unidade didática

ETAPA	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	Base teórica
Primeira	Leitura e conversa literária dos seguintes contos: <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>O bife e a pipoca</i>, de Lygia Bojunga;</li><li>• <i>Zaita esqueceu de guardar os brinquedos</i>, de Conceição Evaristo;</li><li>• <i>O homem do ouro</i>, de Trudruá Macuxi.</li></ul>	Proporcionar aos estudantes experiências de práticas de leitura literária.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Concepção dialógica da leitura, de acordo com Bakhtin (1992);</li><li>• Modos de leitura de Cosson (2018);</li><li>• Proposta para círculo de leitura de Cosson (2018);</li><li>• Propostas para conversa literária de Chambers (2023 [2011]) e Bajour (2012).</li></ul>
Segunda	Trabalho de reconhecimento do gênero <i>podcast</i> .	Apresentar aos estudantes o <i>podcast</i> como gênero discursivo, considerando seus três elementos fundamentais (tema, estilo e forma).	<ul style="list-style-type: none"><li>• Propostas de Rojo e Barbosa (2015), à luz da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2016 [1953]) e dos Multiletramentos, do Grupo de Nova Londres (2021[1994]);</li></ul>
Terceira	Produção de um <i>podcast</i> literário.	Propor aos estudantes o registro da leitura literária através da produção textual de um gênero multimodal e digital.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Propostas de Rojo e Barbosa (2015), à luz da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2016 [1953]) e dos Multiletramentos, do Grupo de Nova Londres (2021 [1994]).</li></ul>

Fonte: Elaboração própria

A primeira etapa da unidade consiste na leitura e na conversa literária sobre três contos. Antes da leitura de cada conto, há um momento de contextualização, com informações sobre as autoras e suas obras, presentes no livreto em anexo (apêndice A) neste trabalho, que foi distribuído aos alunos. Além disso, no livreto, são propostas atividades de pré e pós-leitura. Partindo da concepção da leitura como diálogo e seguindo o modelo proposto por Cosson (2018) para a realização de círculos de leitura, tal etapa foi extensa, e contou com três momentos: a leitura, o compartilhamento e o registro. A proposta para o momento da leitura foi que ela fosse realizada em diferentes formatos, para propiciar aos estudantes experiências de leitura diversificadas: leituras coletivas, individuais, em grupos e duplas, silenciosas e em voz alta.

O gênero conto foi escolhido devido às especificidades do contexto da pesquisa, entre as quais estão o tempo disponível, de acordo com a dinâmica das aulas e as demais demandas do sistema escolar, e a experiência dos estudantes da turma em questão com a leitura literária. Além disso, a professora pesquisadora, neste momento da realização da pesquisa, já conhecia a turma há quatro anos, tendo tido experiências de leitura com os estudantes tanto em aulas de língua portuguesa, nas quais eram trabalhados textos e trechos de textos dos mais diversos gêneros (literários e não-literários), e, por um breve período de aproximadamente seis meses, na disciplina de círculo de leitura. Nas aulas de círculo de leitura, especificamente, tentou-se introduzir a leitura de um romance. Entretanto, muitos estudantes avançaram pouco na leitura e não se engajaram nas conversas sobre o livro. Tais estudantes relataram “não entender nada” ou “ter preguiça”, “ficar apenas com o livro aberto esperando o tempo passar”, entre outras razões para não prosseguirem na leitura. Sendo assim, concluímos que o gênero conto seria mais adequado, por ser mais curto, permitindo introduzir o hábito da leitura literária aos poucos.

Autores como Cosson (2012) e Daniels (2002) defendem que é importante, nos círculos de leitura, que as obras lidas sejam escolhidas pelos próprios membros do grupo. Nós concordamos com tal posicionamento, porém, optamos, neste trabalho, por selecionar as obras previamente, por algumas razões. A primeira é o formato da atividade (unidade didática), que prevê uma série de etapas, tarefas e direcionamentos que necessitam de maior planejamento prévio. Caso os estudantes fossem escolher as leituras, seria necessário esperar a seleção das obras para, só então, desenvolver atividades de pré e pós leitura, ler e conhecer bem as obras e planejar a mediação. Isso nos leva à segunda razão: o tempo disponível e o fato de a pesquisa focar no desenvolvimento de um círculo de leitura como evento único, e não como um projeto contínuo.

Como já foi dito, esta pesquisa foi sendo realizada durante as aulas de língua portuguesa, que possuem outras atribuições. Além disso, há o calendário escolar, as avaliações externas e outros projetos realizados na escola, com os quais é preciso dividir a atenção e o tempo. Boa parte das escolas brasileiras vivenciam a mesma situação, e nosso intuito é apresentar uma atividade que proporcione um trabalho com foco na leitura literária, porém, dentro das possibilidades e da realidade das escolas país afora. Sendo assim, a decisão de escolher os textos lidos com antecedência se baseia na tentativa de conciliar a rotina escolar e das aulas de língua portuguesa, e melhor adequar a unidade didática à proposta desta pesquisa e à realidade das turmas nas quais ela será trabalhada. No entanto, defendemos que, havendo a possibilidade, o círculo de leitura se torne um projeto permanente. Além disso, observamos que cada professor pode e deve adequar a proposta ao seu contexto de trabalho e, caso seja possível, proponha que os estudantes escolham as obras a serem lidas, pois isso pode fazer com que se envolvam mais no processo e se mostrem mais dispostos a realizar as leituras, além de promover a autonomia deles. No contexto desta pesquisa, julgamos necessário selecionar as leituras previamente.

Os contos selecionados para o desenvolvimento da unidade didática foram *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga, *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*, de Conceição Evaristo e *O homem do ouro*, de Trudruá Makuxi (Julie Dorrico). Mais uma vez, cada professor pode optar pelos textos que melhor sirvam aos propósitos de seu trabalho no momento, que sejam mais apropriados ou do interesse do seu grupo de estudantes. Colomer (2017), ao abordar a questão da seleção de livros infantis e juvenis, traça alguns critérios que levamos em consideração ao fazer as escolhas dos contos para desenvolver a unidade didática (mesmo que dois deles não tenham sido escritos tendo como público-alvo, especificamente, crianças ou adolescentes, uma vez que Colomer se refere à escolha de leituras por professores, no contexto escolar). Primeiramente, ela propõe que haja uma variação entre obras clássicas, recentes e novidades. Por isso optamos pela leitura de três contos, em vez de um só. Enquanto Lygia Bojunga é uma autora já consagrada da literatura infantojuvenil brasileira, representando o “clássico”, Conceição Evaristo vai pelo mesmo caminho em termos de aclamação. Entretanto, o reconhecimento de Evaristo vem sendo concretizado nos últimos anos, uma vez que seus escritos são mais novos que os de Bojunga. Portanto, seu conto representa o “recente”. Por fim, Trudruá Makuxi é uma jovem escritora, que está começando a publicar suas obras. Assim, seu conto configura-se como “novidade”.

Colomer segue estabelecendo seus critérios para a seleção das obras literárias a serem trabalhadas na escola. O primeiro deles é a qualidade. Sobre isso, a autora afirma que devem

ser considerados elementos como a narrativa literária, a linguagem, o início e o desfecho das narrativas, ilustrações e elementos materiais do livro. De forma resumida, em suas palavras,

do que se trata ao avaliar a qualidade é analisar se as opções do autor ao escolher os elementos construtivos se encontram realmente a serviço do que se deseja contar e se todos esses aspectos colaboram para ampliar a experiência literária de sua leitura. (Colomer, 2017, p. 256)

Sendo assim, ao selecionar os contos, nos atentamos à qualidade deles, seguindo a proposta acima. Nos preocupamos com o trabalho feito com a linguagem em cada um deles, com as imagens e também outros elementos não-verbais. Procuramos incluir cada um desses aspectos na unidade didática, tendo em mente a experiência literária que poderia ser proporcionada aos estudantes.

O segundo critério proposto por Colomer é a adequação dos textos selecionados aos interesses e capacidades dos leitores, que se referem a um “itinerário de complexidade que começa pela quantidade de informação que o leitor deve relacionar durante a leitura” (Colomer, 2017, p. 294) e também à coerência entre os elementos do texto. Para promover a leitura literária entre os estudantes não basta apresentar-lhes textos de qualidade, pois, como já mencionamos ao relatar brevemente uma experiência anterior com a disciplina de “Círculo de leitura”, caso alunos que não tenham o hábito da leitura sejam apresentados a textos que exijam capacidades leitoras além das que possuem ou, ainda, textos que não despertam seus interesses, isso pode gerar pouco engajamento, podendo levar também ao fracasso da iniciativa. Sobre essa última afirmação, cabem também algumas ressalvas: acreditamos que os alunos podem (e devem) ser desafiados, estimulados a explorar textos que exijam mais de suas capacidades leitoras, assim como serem expostos a temáticas diversificadas para ampliação de repertório cultural. Contudo, reforçamos que a proposta desta unidade didática é introduzir e estimular o hábito da leitura literária, por isso, ao selecionar as leituras, nos preocupamos em escolher textos apropriados ao nível dos estudantes participantes da pesquisa e com temáticas relacionadas às suas vivências. Ainda assim, (vide a preocupação, já discutida, com a qualidade) procuramos selecionar textos que permitam leituras ricas e diversificadas.

A ideia de trabalhar com três contos, em vez de um só, também permite que exploremos formas, estilos e temas distintos: *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*, por exemplo, segue uma estrutura narrativa mais tradicional, além de rápida, com eventos sequenciais em um curto período de tempo. *O bife e a pipoca*, por outro lado, introduz outro gênero textual dentro do conto (a carta), além de relatar episódios mais espaçados. Esses dois contos apresentam temáticas de fácil identificação por parte dos estudantes. Já *O homem do*

*ouro* apresenta uma estrutura completamente diferente, uma narrativa em forma de poesia, contando eventos mais distantes, de maneira mais poética, sobre um tema talvez não tão familiar aos alunos, pois é distante das suas vivências.

Logo, acreditamos que a seleção feita é, ao mesmo tempo, cautelosa, na medida em que se preocupa em respeitar o momento dos estudantes nas suas jornadas de desenvolvimento como leitores literários, e provocativa, pois procura introduzir aos poucos a diversidade formal, estilística e temática. Em experiências futuras, textos mais desafiadores podem ser propostos. Cada professor deve avaliar a capacidade leitora e os interesses do seu grupo de estudantes ao fazer as escolhas, assim como considerar suas necessidades em termos de aprendizagem e criação de repertório. Chegamos, assim, ao terceiro e último critério proposto por Colomer para selecionar leituras literárias para jovens estudantes: a diversidade de funções dos textos.

No que diz respeito à diversidade de funções, Colomer afirma que “há que se pensar concretamente “para quem” e “para que” se está escolhendo um livro” (Colomer, 2017, p. 302). Este aspecto está relacionado ao anterior, pois quando consideramos as capacidades e interesses dos leitores, já estamos pensando “para quem” estamos indicando uma leitura. Toda turma de estudantes é mais ou menos heterogênea, porém, de qualquer forma, o professor tem que lidar com experiências, vivências, hábitos, expectativas e necessidades distintas, pois cada aluno é único. Entretanto, a proposta de leitura é para toda a turma, por isso, e, ainda, há o “para que”, isto é, objetivos que o professor pretende que a turma alcance a partir da proposta. Colomer defende que é preciso antecipar tudo isso e que, ao mesmo tempo em que se garanta espaço para o “mundo próprio e conhecido” (Colomer, 2017, p. 303), isto é, para aquilo que é familiar aos alunos tanto em termos textuais quanto extratextuais, também se introduzam novos gêneros e estilos literários, e diversidade temática.

Conforme demonstramos anteriormente, acreditamos que o conjunto de contos selecionados equilibra essas duas vertentes. Além disso, não se pode ignorar os propósitos da proposta de leitura. É preciso tomar cuidado para não colocar a leitura do texto literário apenas em função do desenvolvimento de outros saberes, algo que já foi discutido neste trabalho e que é muito comum, especialmente diante das diversas demandas das aulas de língua portuguesa, que levam a uma “pedagogização” excessiva do texto literário.

A proposta fundamental nesta unidade didática é propor um trabalho efetivamente literário. No entanto, também buscamos propor uma articulação do trabalho com a literatura e outros aspectos, neste caso, os multiletramentos. No que diz respeito ao propósito, (relembrando a proposta da pedagogia dos multiletramentos de se considerar a diversidade

cultural e linguística) também podemos considerar a relevância temática para o contexto social, histórico e cultural em que vivemos hoje, pois há assuntos cujos debates se fazem necessários e urgentes, e a literatura pode propor reflexões e discussões sobre eles. Isso também foi levado em consideração na escolha dos três contos presentes nesta unidade didática: um conto foi escrito por uma mulher branca, outro por uma mulher negra, e o terceiro por uma mulher indígena, de idades e origens sociais distintas, de forma a propor a leitura a partir de diferentes olhares sobre realidades mais ou menos familiares.

Durante muito tempo foi comum na escola o predomínio de textos escritos a partir de uma perspectiva masculina e branca/europeia/ocidental, garantindo a manutenção de um olhar único e colonizador sobre as diferentes realidades que nos cercam. Recentemente, com avanços nos debates públicos sobre questões levantadas pelas ciências sociais, além da publicação de leis que implementam a obrigatoriedade de estudos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, faz-se mais do que necessário e urgente a abertura de espaço para as que as vozes indígenas e afrobrasileiras falem por si e, afinal, sejam ouvidas. Acreditamos que uma das formas de propor isso nas escolas é através da literatura. Sendo assim, esse é um dos propósitos levados em consideração na seleção dos textos para as leituras propostas na unidade didática desenvolvida neste trabalho.

Já a fase do compartilhamento ocorrerá de forma mais ou menos concomitante à fase da leitura: a cada conto lido, os estudantes fazem anotações para, em seguida, participarem de uma conversa literária. Para a condução das conversas literárias, tomamos como orientação propostas já citados neste trabalho: de Bajour (2012) serão considerados a importância da escuta, a valorização dos silêncios e a construção coletiva de significados, de Chambers (2023 [2011]), as questões norteadoras para conversas literárias, de Cosson (2018), os modos de leitura da leitura literária, de Rouxel (2012), o papel do leitor na construção dos sentidos do texto e o trabalho com o texto literário para além de um pretexto para análises de categorias linguísticas ou de características de gêneros textuais, assim como a relação contínua entre uma “leitura cotidiana” e uma leitura propriamente literária, e, por fim, de Eagleton (2019 [2013]), a sua defesa da importância de ir além daquilo que se diz, além do enredo da obra, e observar como é dito, isto é, o trabalho com a linguagem feito na obra em questão. Ao fim de cada discussão, é proposta, novamente, a tomada de notas por parte dos estudantes sobre o que foi lido e debatido.

A segunda etapa da unidade didática é o trabalho de reconhecimento do gênero *podcast*. Tomando como ponto de partida a pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres e as orientações de Rojo e Barbosa para o trabalho com gêneros do discurso

segundo a teoria dos gêneros do discurso do círculo de Bakhtin, que é relevante para nossa proposta pois considera os gêneros discursivos em seu contexto de produção e circulação: segundo tal teoria, o uso da linguagem está ligado aos diferentes campos de atividade humana e os gêneros, por sua vez, consistem em “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2016 [1953], p. 12), compostos por três elementos (tema, estilo e forma) que refletem e são determinados pelas especificidades dos campos de atuação nos quais eles ocorrem. A consideração do caráter heterogêneo dos gêneros discursivos é fundamental para Bakhtin, pois está relacionada às inúmeras atividades humanas que se desenvolvem nos diversos campos de atuação em constante processo de mudança e complexificação. Pensando nisso, a unidade didática propõe que os estudantes escutem três *podcasts* diferentes sobre o mesmo tema: o livro *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo. Cada um dos *podcasts* propostos tem uma abordagem do tema, estilo, público alvo e objetivo diferente, o que se reflete nas escolhas feitas para sua produção. Para a realização desta etapa, os estudantes, em grupos, escutaram um dos *podcasts* e responderam questões elaboradas para a verificação das características do gênero (os códigos QR para acessar os podcasts, assim como as questões sobre eles, estão presentes no livreto disponibilizado aos estudantes). Em seguida, os grupos compartilharam suas descobertas. Essa etapa compreendeu os três primeiros movimentos da pedagogia dos multiletramentos, isto é, a prática situada, a instrução explícita e o enquadramento crítico.

Por fim, a terceira etapa, consistiu na produção de um *podcast* literário. Partindo dos mesmos pressupostos teóricos das etapas anteriores, e das conclusões sobre o gênero *podcast* surgidas a partir da escuta dos exemplares propostos, os estudantes, ainda em grupos, escolheram um dos contos lidos e, primeiramente, planejaram a produção, a partir de um roteiro disponibilizado pela professora (apêndice B). Em seguida, assistiram um tutorial para produção e publicação de podcasts através da ferramenta *Spotify for podcasters* (antigo *Anchor*) e, enfim, gravaram e divulgaram suas produções. Essa etapa correspondeu ao último movimento da pedagogia dos multiletramentos, a prática transformada.

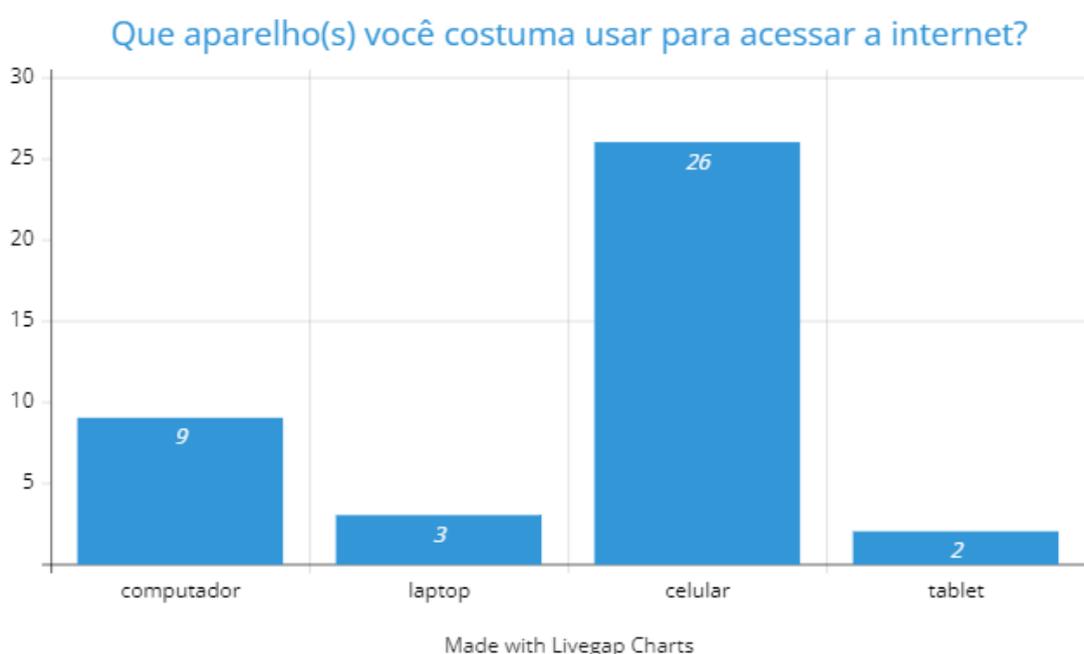
## **7.2 Perfil dos participantes**

Antes da aplicação da unidade didática, conforme já foi descrito, foi disponibilizado um questionário inicial (apêndice C) para os estudantes, dos quais obtivemos vinte e sete respostas. Este questionário contém perguntas sobre a relação dos alunos com a tecnologia, com o gênero podcast e com a leitura em geral e também a literária, mais especificamente. O objetivo foi traçar um perfil da turma no que diz respeito a esses aspectos, de forma a refletir

sobre as respostas dos estudantes à luz da discussão feita neste trabalho e, ainda, compará-los com os resultados obtidos após a aplicação da unidade didática.

As primeiras perguntas do questionário dizem respeito ao acesso à internet e aparelhos tecnológicos, assim como aos usos que os alunos fazem desses recursos. No que diz respeito ao acesso à internet em sua própria residência, apenas um estudante indicou não possuí-lo. Entre os aparelhos que permitem o acesso à rede mundial de computadores, o celular apareceu como o mais utilizado, seguido do computador, conforme mostra o gráfico abaixo:

**GRÁFICO 1** – Que aparelho(s) você costuma usar para acessar a internet?

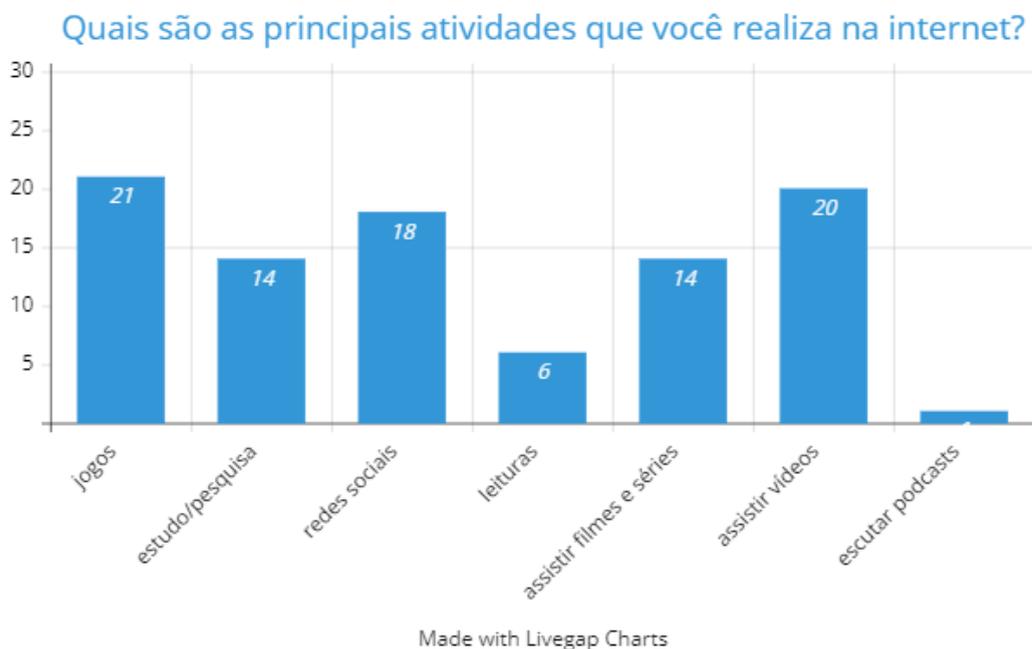


Fonte: Elaboração própria

É possível observar que o celular se destaca entre os recursos citados, com uma ampla diferença em relação aos demais. Uma possível razão para isso é o fato dele ser um aparelho mais acessível, em termos financeiros, que os outros, além de ser portátil e ter múltiplas funções além do acesso à internet em si.

Sobre os usos que fazem da internet, entre as atividades mencionadas no questionário, os estudantes responderam conforme o gráfico abaixo:

**GRÁFICO 2** – Quais são as principais atividades que você realiza na internet?



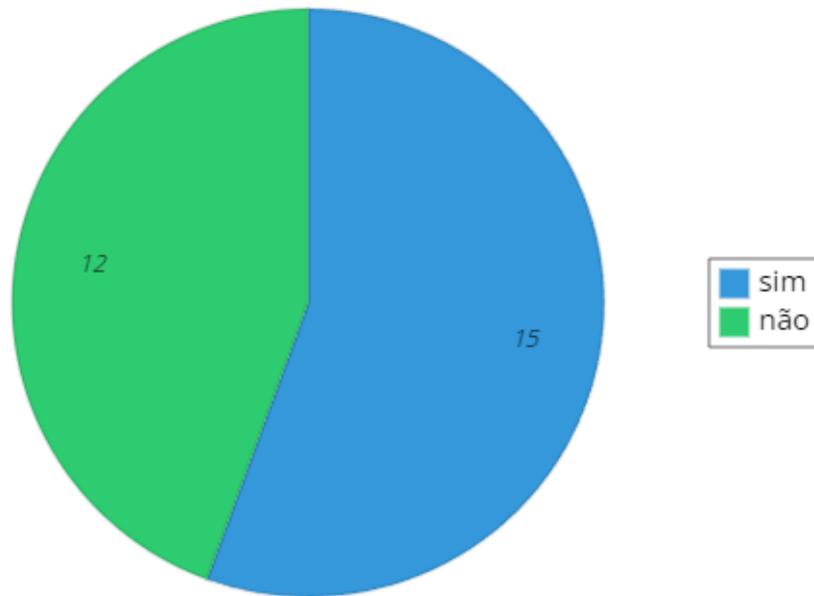
Fonte: Elaboração própria

É evidente que a leitura e a escuta de *podcasts* não estão entre as atividades mais realizadas pelos estudantes. Isso indica, considerando o que nos interessa para este trabalho, que eles podem não estar tão familiarizados com práticas de leitura literária digitais e com o gênero *podcast*. Em relação a esse último, as questões seguintes buscam se aprofundar no conhecimento e nas relações dos estudantes com o gênero.

A pergunta “Você sabe o que é um *podcast*? Obteve metade das respostas positivas e metade negativas (um estudante não respondeu a questão). Entre os estudantes que apresentaram suas próprias definições para o termo, a maioria deu respostas semelhantes, que apontam para o *podcast* como uma conversa sobre algum assunto, com variações na escolha vocabular (“bate-papo sobre diversos assuntos”, “falar sobre assuntos”, e “grupo de pessoas falando sobre um assunto” são alguns exemplos de respostas). Tais respostas mostram que os alunos possuíam, no início, uma noção vaga sobre o gênero em questão, sabendo reconhecer do que se tratava seu conteúdo, porém, sem se aprofundar (por não saber ou não saber como explicar) em outros aspectos relevantes para caracterizá-lo e sem indicar se tratar de um gênero digital. A maioria dos estudantes respondeu já ter ouvido um *podcast*, conforme indica o gráfico 3. Porém, segundo o que vemos no gráfico 4, não é algo que façam com frequência.

**GRÁFICO 3** – Você já ouviu um *podcast*?

Você já ouviu um *podcast*?

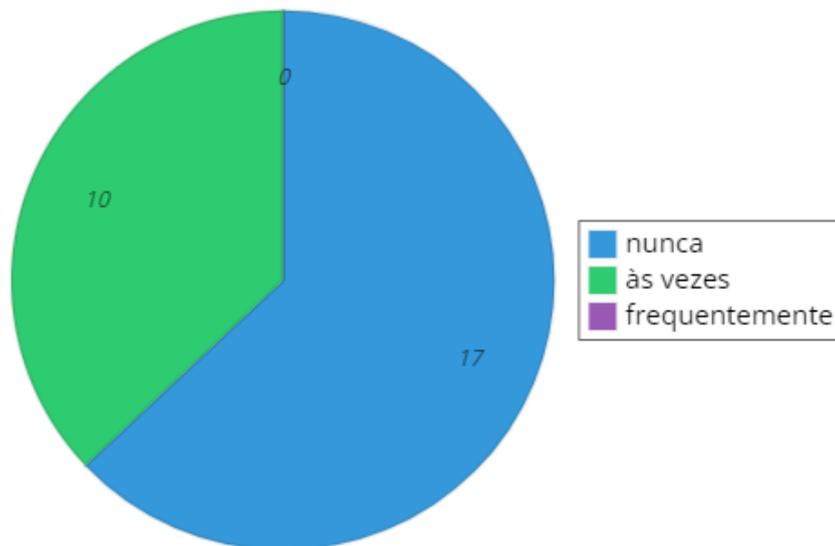


Made with Livegap Charts

Fonte: Elaboração própria

**GRÁFICO 4** – Você ouve *podcasts* com que frequência?

Você ouve *podcasts* com que frequência?



Made with Livegap Charts

Fonte: Elaboração própria

Em relação aos formatos de *podcast* que eles costumam ouvir, os estudantes responderam conforme o gráfico abaixo:

**GRÁFICO 5** – Que formato de *podcast* você costuma ouvir?

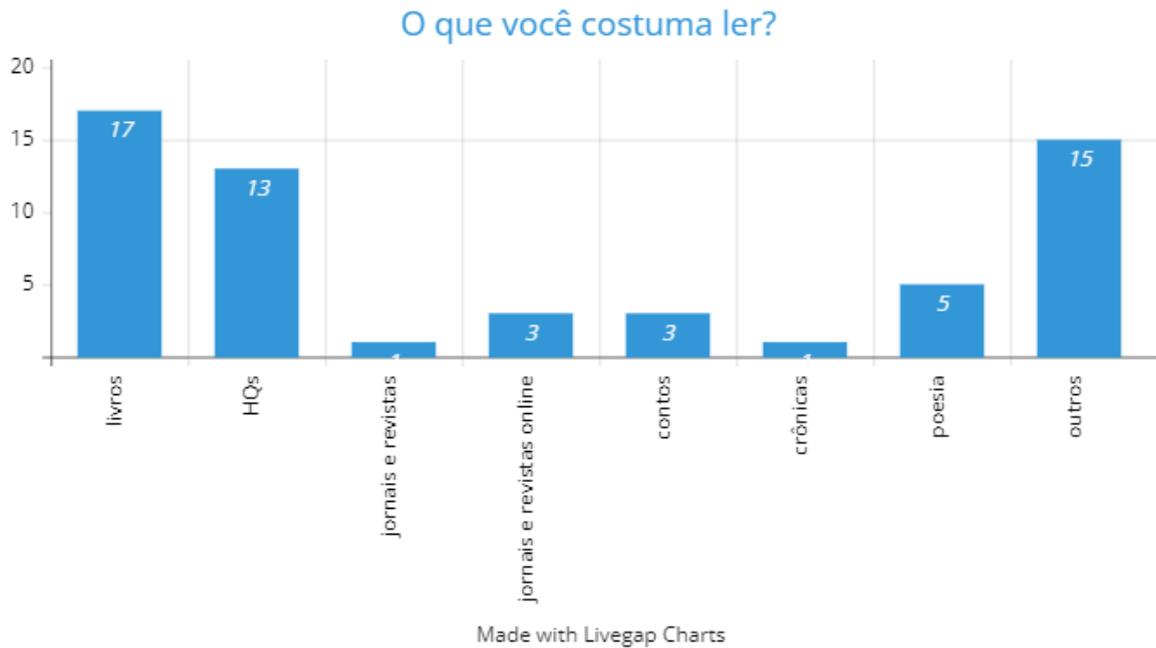


Fonte: Elaboração própria

Sobre temas dos *podcasts*, as respostas foram diversificadas, sem um padrão. A mais citada foi a vida das pessoas entrevistadas/participantes do podcast. Entre as outras respostas, apareceram jogos, política, fisiculturismo, comédia e autismo, por exemplo. Isso aponta para a diversidade temática dos *podcasts*, que permite que as pessoas selecionem o que irão escutar de acordo com suas preferências. Todos os alunos afirmaram nunca terem ouvido *podcasts* sobre literatura.

Para encerrar o questionário inicial, foram propostas perguntas sobre os hábitos de leitura dos alunos. Sobre o que eles costumam ler, “livros” foi a opção com mais respostas, de acordo com o gráfico 6. O gráfico também sugere que os estudantes têm o hábito de ler outros textos literários.

**GRÁFICO 6 – O que você costuma ler?**

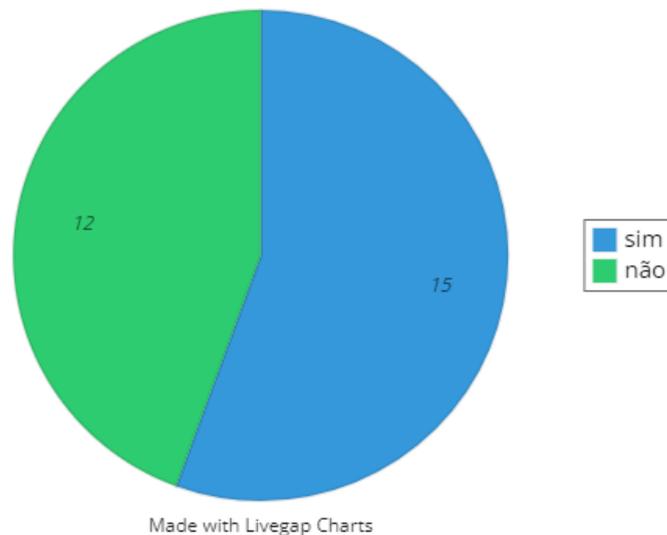


Fonte: Elaboração própria

Em relação às leituras de textos literários propostos na escola (gráfico 7), a maioria afirmou ler, porém, uma parte significativa do grupo alega não fazê-lo. O mesmo se deu em relação a outras leituras, por conta própria (gráfico 8). Para os dois casos, entre as justificativas, os estudantes apontaram, por exemplo, a falta de interesse ou de costume, a preguiça, e o fato de não gostarem de ler. Em relação às leituras propostas na escola, três respostas nos chamaram a atenção. São elas “porque a maioria dos livros não são interessantes pra mim”, “porque não tem o que eu gosto” e “porque eu acho [os livros] meio chatos, algumas vezes sem sentido”. Essas respostas apontam para problemas que já discutimos: o fato da escola não considerar as experiências, bagagens e preferências dos alunos e a dificuldade que a escola tem de promover experiências de leitura literária significativas.

**GRÁFICO 7 – Você costuma ler livros e outros textos literários propostos pela escola?**

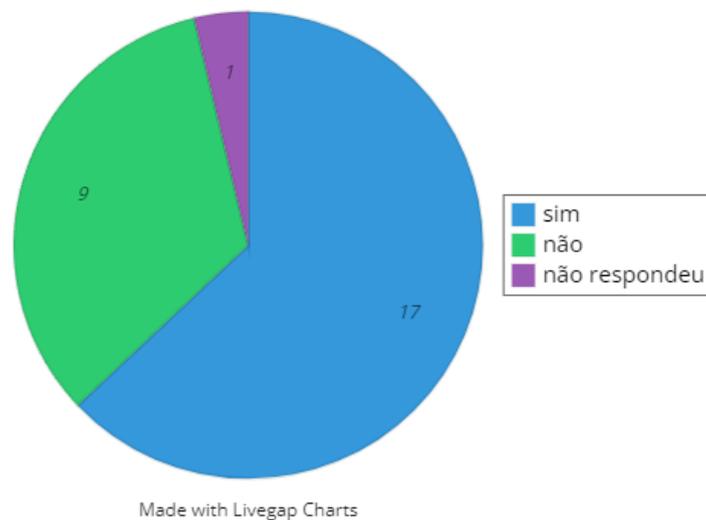
Você lê os livros e outros textos literários propostos pela escola?



Fonte: Elaboração própria

**GRÁFICO 8 – Você lê livros e outros textos literários por conta própria na escola?**

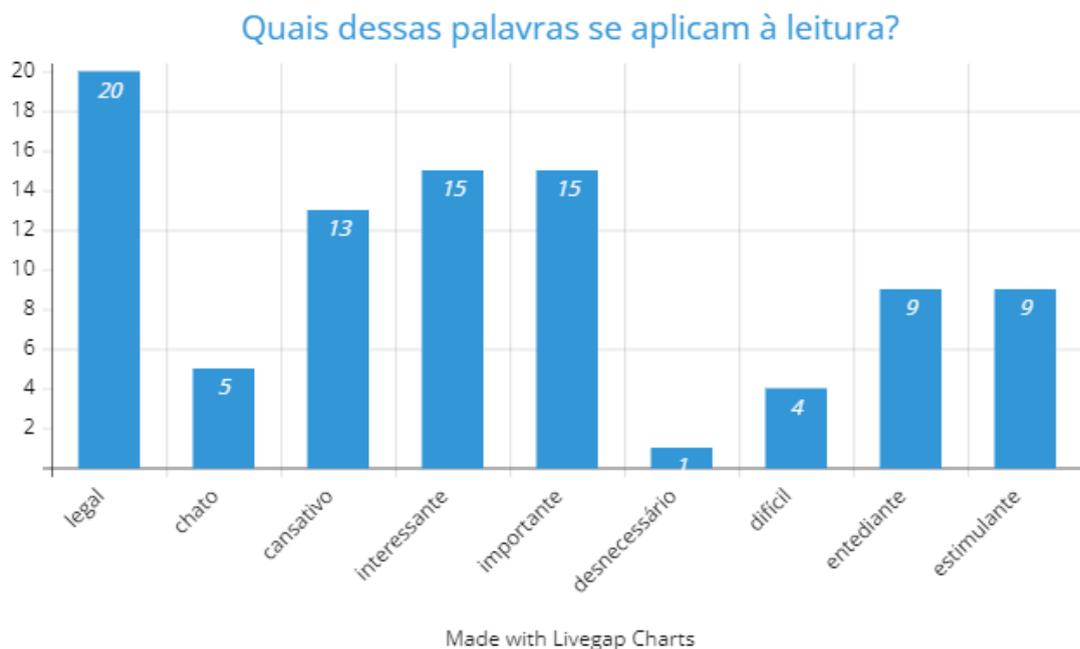
Você lê livros e outros textos literários por conta própria em casa?



Fonte: Elaboração própria

Em seguida, no questionário, foram apresentadas algumas palavras para os estudantes selecionarem aquelas que se aplicam ao ato de ler. As respostas se deram conforme o gráfico a seguir.

**GRÁFICO 9 –** Quais dessas palavras se aplicam à leitura?



Fonte: Elaboração própria

Percebemos, a partir desses dados, que a grande maioria dos alunos reconhece a importância e gosta ou, pelo menos, tem algum apreço pela leitura, pois escolheram as palavras “legal” e “interessante”. Ao mesmo tempo, boa parte deles classificou tal prática como “cansativa”. Por fim, foi pedido que os alunos, caso achassem conveniente, citassem outras palavras que utilizariam para descrever ou se referir ao ato de ler. As palavras que surgiram nas respostas foram: necessário, divertido, educativo, quente, visualizar, sábio, todas com um sentido mais positivo.

### **7.3. Primeira etapa: leitura e conversa literária**

Após o questionário inicial, a unidade didática começou a ser aplicada. Antes de entrarmos na primeira etapa foi realizada uma aula expositiva sobre leitura e conversa literária, para que os estudantes tomassem ciência do que se trataria a experiência e com que perspectiva eles deveriam tratar os textos e os debates sobre eles. Essa aula foi baseada nas informações reunidas nas páginas um e dois do livreto disponibilizado aos estudantes (apêndice A). Nestas páginas, tentamos resumir e simplificar a proposta dos doze modos da leitura literária propostos por Cosson (2021), com o objetivo de orientar os estudantes de forma mais concreta sobre o que seria a leitura literária. Além disso, nos baseamos nas palavras de Bajour (2012) para introduzir a eles a conversa literária.

Em seguida, partimos para a leitura do conto *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga. Iniciamos com a contextualização do conto, a partir de informações sobre a autora e sua obra, presentes no livreto da unidade didática (anexo A), e com a atividade de pré-leitura. Essa última consistiu em analisar a imagem da capa (figura 2) e fazer inferências sobre o título e a história.

FIGURA 2 – Capa de *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga



Fonte: *O bife e a pipoca* (Bojunga, 1991, p. 24)

A partir da análise da capa, os estudantes inferiram que a história do conto se passa no Rio de Janeiro, ao identificar no fundo da imagem o Cristo Redentor sobre a cidade. Fizeram especulações sobre o título que pouco se aproximaram da proposta do conto, como, por exemplo, que se tratava de uma história sobre gastronomia, que contava a história dos alimentos em questão ou a história de uma pessoa que vendia bife e a outra pipoca. Esse breve debate está exemplificado no trecho transcrito abaixo:

**Professora:** Alguém quer acrescentar mais alguma coisa sobre o título?

**Estudante A:** Pode ser também que um cara vende... pipoca... vamos supor, uma pessoa que vende pipoca e a outra vende bife?

[falas simultâneas não identificáveis]

**Estudante B:** Seria o que, a história de como foram criadas as comidas?

**Estudante C:** Ah, não, não, não, não faz sentido.

**Professora:** Estamos só levantando hipóteses.

[falas simultâneas não identificáveis]

**Estudante D:** Eu não acho que tenha a ver com gastronomia esse...

[falas simultâneas não identificáveis]

**Professora:** Só uma coisa: lembrem-se do que a gente leu sobre a autora e do que a gente leu sobre o livro e onde ele foi publicado.

[falas simultâneas não identificáveis]

**Estudante E:** Pode ser da diferença das comidas também, né? A diferença entre elas?

**Professora:** Como assim? Que diferenças?

**Estudante E:** Diferença, cara... Eu não sei explicar.

[...]

Observamos, a partir desse trecho, que as hipóteses foram sendo levantadas e questionadas pelos próprios estudantes, até chegar em uma proposta que, apesar de ainda vaga (obviamente, pois ainda não conheciam o texto), fizesse mais sentido e se aproximasse minimamente do texto. Esse movimento de fazer inferências a partir do título e da imagem demonstra que é possível construir sentidos a partir deles e a importância de não separar o texto verbal de paratextos e imagens, conforme já comentamos ao citar exemplos de escolarização inadequada da literatura propostos por Soares.

Depois da atividade de pré-leitura, nos voltamos para a leitura propriamente dita. O conto em questão é relativamente longo, especialmente se comparado aos textos e fragmentos de texto que os estudantes estão acostumados a ler em sala de aula. Os estudantes receberam cópias do conto e se demonstraram colaborativos, permanecendo em silêncio e se oferecendo para ler (a leitura foi feita de forma coletiva, em voz alta, com os estudantes se revezando nessa tarefa), entretanto, algumas intercorrências atrapalharam a leitura, conforme descrito no seguinte trecho do diário da professora pesquisadora:

Em seguida, demos início à leitura, de forma coletiva. Os alunos foram se oferecendo e lendo os capítulos. Lemos do 1 ao 7, com uma pausa no 5 para anotações. Orientei os alunos que fizessem anotações, levando em consideração a lista de aspectos adaptada por mim a partir dos modos de leitura sugeridos por Cosson, e por questões propostas por Chambers (2023 [2011]) para a conversa literária. O barulho externo atrapalhou também. (Diário da professora pesquisadora)

Logo, não concluímos a leitura nos dois tempos de aula previstos inicialmente. A leitura foi concluída apenas na aula seguinte. Em reflexão posterior, concluímos que, talvez, por ser um conto muito longo, teria sido melhor dividi-lo em partes e realizar pequenas

conversas ao fim de cada uma, e uma conversa mais aprofundada ao fim da leitura total. As anotações também não se configuraram numa atividade exitosa. O trecho a seguir do diário da professora pesquisadora explica isso:

Sobre as anotações, no início, os estudantes estavam meio confusos e hesitantes, ao mesmo tempo em que queriam fazer comentários em voz alta. Sugeri que aproveitassem os comentários para as anotações, que serão retomadas na conversa literária. (Diário da professora pesquisadora)

Após a finalização da leitura, demos início à conversa literária. Alguns estudantes estavam engajados e demonstraram grande interesse em falar sobre o texto, porém, inicialmente, sobre suas impressões iniciais. Entretanto, eles conseguiram partir do que gostaram e não gostaram no texto para discussões acerca dos sentidos construídos a partir dele, conforme o trecho abaixo, do início da conversa:

**Estudante A:** Achei a história bem sem sal e um pouco sem pé nem cabeça.

**Professora:** Tá, explica pra gente porque, por favor.

**Estudante A:** Primeiramente porque a história não é bem construída... o autor abordou alguns temas bons, mas não foi tão bem contado. Talvez poderia ser... abordou de uma forma meio... Contou bem, mas poderia ter contado melhor. [inaudível] E o final da história não teve sentido nenhum.

**Professora:** Como assim, não teve sentido?

**Estudante A:** Não é que não teve sentido, é que...

**Estudante B:** Não teve nexos, você quis dizer?

**Estudante A:** Não teve nexos.

**Professora:** Eu acho que vocês esperavam mais do final, né?

**Estudante B:** Sim, porque ele só... acabou com uma pescaria.

**Professora:** Alguém concorda ou discorda?

**Estudante C:** Talvez se ela se alongasse... se estendesse um pouco pra ir se resolvendo, não só "vamos pescar e se resolver".

**Estudante D:** Dá a impressão que parou no meio.

**Estudante E:** Eu concordo com o que ele disse, mas eu queria reforçar uma palavra que ele falou, que a história é meio sem sal... é por causa que eu achei que os assuntos da história não se dão bem com o tempo moderno que a gente tá. Devem se dar bem antigamente, mas não agora, entende?

**Professora:** Pode dar um exemplo desses assuntos?

[...]

**Estudante E:** Professora... Tipo... Uma coisa que me incomodou. Na história, não tem aquela parte que cai comida em cima do tapete? A mulher, ao invés dela ir mais rápido pra limpar o tapete, ela já joga na mão da empregada. Aí a empregada vai. E quando a empregada tá buscando, o cara pega o troço e dá pra mulher. Eles vão passando um pro outro...

**Professora:** Eu acho que eu já conversei isso com vocês... as coisas no texto não são por acaso. Aquilo ali foi de propósito...

**Estudante F:** É pra mostrar que ele é rico e que ele se acha poderoso o suficiente pra não fazer nada, não tem que mover um músculo dele...

**Professora:** Então, tem aí uma relação aí, como o Estudante F falou, de poder econômico, né? Tem ele que é rico, e tem ali a empregada... E além disso tem ali uma outra relação, porque foi o que você falou: primeiro mandam a empregada. E depois, ele passa pra quem fazer?

**Estudantes E e F:** A mulher.

**Professora:** Então tem uma questão financeira e também uma questão de relação entre gêneros ali, né?

**Estudante G:** Mas mostra a realidade da vida, que é o que realmente acontece no dia a dia.

**Estudante E:** Acontece?!

**Estudante F:** Acontece.

**Estudante G:** Pô, você não vê machismo não?

[falas simultâneas não identificáveis]

**Estudante E:** Ninguém nunca fez isso com a minha mãe.

**Estudante G:** Com a sua mãe, mas tem muitas outras famílias que isso acontece, cara.

[falas simultâneas não identificáveis]

**Estudante H:** Você é privilegiado.

**Estudante G:** Você é um Rodrigo da vida.

**Estudante E:** Eu sou sim.

**Estudante I:** Você é rico e privilegiado.

**Professora:** Calma, Calma... Gente, olha só, sem implicar uns com os outros, a gente tá falando do texto, por favor... Voltando ao que o Estudante A falou... ontem, na hora do almoço, você comentou (me corrija se eu tiver lembrado errado) que é como se ele demorasse demais... a autora, né, demorasse demais pra contar as coisas. Mas aí, com isso que o Estudante E falou, mais uma vez, será que isso não é de propósito? Por que aquela cena do almoço é tão longa, né, e tão cheia de detalhes?

**Estudante F:** Pra te passar um sensação de desconforto. Pra passar como se você tivesse vendo aquilo acontecer. Porque, normalmente, o pessoal fala “nossa, que silêncio, tá desconfortável”. É como se fosse essa situação, eles explicam com mais detalhes pra te deixar como se você tivesse...

**Estudante B:** Lá, em silêncio.

[...]

**Professora:** Mais uma pergunta, aproveitando que o Estudante A falou. Ele falou que não gostou da forma como foi contada, né, como foi construída. Alguns concordaram. O que vocês fariam de diferente, então?

**Estudante G:** Eu colocaria mais organizado o jeito que ela escreveu. Enrola muito, enrola muito, enrola muito, e alguns de vocês falaram que isso é chato e não faz sentido nenhum. Eles brigaram e tal. O cara foi lá e jogou ali na lama. Eles brigaram e desceu. Ficaram uma semana sem se falar, depois eles voltaram sem falar porque eles foram pescar.

**Professora:** Vamos, então, falar sobre isso?

**Estudante B:** Isso acontece!

**Estudante F:** Isso acontece, é a amizade de um homem, cara. Um dia depois você tá jogando bola com seu amigo.

**Estudante G:** Mas não faz sentido!

[falas simultâneas não identificáveis]

**Professora:** Um de cada vez... Olha só, vamos falar, então, sobre a briga, porque vocês... Eu acho que foi uma coisa que incomodou, né? Essa parte da briga pro final.

[...]

**Estudante F:** Acontece, é uma briga de criança.

**Professora:** É, mas não foi nem uma briga, né? Porque a gente até viu que o Rodrigo, ele ficou meio sem entender ali o que tinha acontecido.

**Estudante F:** E o Tuca, ele ficou envergonhado. É uma coisa tipo de...

**Estudante B:** É uma briga normal.

**Estudante F:** É aquele negócio, quantas crianças você já viu brigar? Crianças discutirem sério, falarem “nunca mais vou falar com você”, no outro dia tá jogando bola de novo, tá brincando. Isso é normal.

**Estudante A:** Professora, você acha, tipo, certo abordarem temas tecnicamente pesados pra crianças?

**Professora:** São coisas que fazem parte da nossa vida. E aí, quando é um texto voltado para as crianças, a questão não é o tema. Os temas, eles estão aí, as crianças vivem eles. A questão

é como ela é contada, tá? [...] Eu acho que não tem problema nenhum falar de assunto sério com criança. A forma que você conta é que é o negócio. Percebam que o texto, ele não usa palavras assim...

**Estudante E:** Muito pesadas. É como se fosse... como é que é o nome? Esqueci o nome...

**Estudante B:** Eufemia?

**Professora:** Eufemismo.

**Estudante E:** Eufemismo, que diminui para não deixar muito pesado.

[...]

Vimos, nesse trecho, que o debate parte de uma fala de um estudante sobre aspectos que ele não gostou no texto. Além disso, ao longo da interação, os estudantes estabelecem conexões entre o texto e o contexto e suas próprias vivências (ao abordarem o tratamento dado à empregada e à mulher do texto e estabelecerem um paralelo com suas realidades), além de mencionarem partes que não entenderam ou que julgaram não fazer sentido (a parte da “briga” entre os personagens da história). Chambers (2023 [2011]) aponta o compartilhamento de entusiasmos (sejam eles positivos ou negativos) como categorias das conversas literárias do cotidiano, dificuldades encontradas na leitura, isto é, aspectos não compreendidos, e conexões feitas com o contexto, outras obras, a própria vida... Segundo ele,

Nos bate-papos do dia a dia, as pessoas parecem adiar a discussão sobre o significado (interpretação e significância) até ouvirem o que seus amigos têm a dizer. Em outras palavras, o significado de uma história emerge da conversa; não é algo dado no início e, então, discutido, o que costuma acontecer em conversas acadêmicas de análises literárias (Chambers, 2023 [2011], p. 24)

Ou seja, parte-se desses aspectos não necessariamente literários, mas que, no entanto, levam à observação e à discussão de elementos do próprio texto, do contexto e do intertexto (os três objetos da leitura, segundo Cosson [2021]) que contribuem para a construção dos significados do texto. Já comentamos nesse trabalho que Eagleton (2019 [2013]), Rouxel (2012) e Cosson (2021) também apontam para a importância de tomar a leitura cotidiana como ponto de partida, entretanto, os autores concordam que é necessário ir além para realizar uma leitura literária. No trecho da conversa transcrita acima, é possível perceber que os estudantes, com a mediação da professora, conseguem fazer esse movimento. Foi uma surpresa positiva, conforme demonstra o seguinte trecho do diário da professora pesquisadora:

O interessante é que eu pensava que eles teriam mais dificuldade de observar aspectos mais técnicos e literários do texto, porém, eles demonstraram percepção e compreensão do trabalho realizado com a linguagem no texto e

como ele se relaciona com a construção de sentidos. Também observei a negociação de sentidos a partir do texto. (Diário da professora pesquisadora)

Exemplo disso na transcrição anterior são as conclusões às quais os estudantes chegam a partir da discussão sobre a cena do jantar, que é descrita de forma a gerar um desconforto. Vale ressaltar que eles primeiro expressam o desconforto com o que acontece no trecho, sem nomeá-lo, e, após uma breve interação sobre o tópico, conseguem concluir que todos aqueles acontecimentos e a forma como foram narrados provoca tal sensação. Outro exemplo é a observação de que o texto emprega eufemismos para falar de tópicos complexos para o público infantojuvenil.

O conto *O bife e a pipoca*, como já foi dito, é longo, e, portanto, tem muito o que ser discutido a partir dele. Assim, a conversa sobre esse conto se estendeu. Outro momento interessante da conversa foi quando foram retomados o título e a ilustração da capa do conto, desta vez, após a leitura do texto:

**Professora:** Bom, a Estudante K fez aqui uma pergunta... [...] *O Bife e a Pipoca* é o título do texto. O que vocês acham que o bife e a pipoca representam aqui nessa história?

[falas simultâneas não identificáveis]

**Professora:** Um de cada vez... Fala, Estudante L.

**Estudante L:** *O bife e a pipoca* é a diferença entre o Tuca e o Rodrigo. Tipo uma classe social... entre pobre e uma pessoa que tem mais condição financeira.

**Estudante D:** Eu acho que é tipo... as duas realidades deles, né, pipoca é uma coisa mais barata, já o bife é uma coisa de... classe social mais alta.

**Estudante B:** Principalmente naquela época.

**Professora:** E sabe uma coisa interessante? Todo mundo olha aqui pra capa do conto. [falas simultâneas não identificáveis] Vamos lá? Tem a cidade do Rio aqui, né? E aí a gente tem uma espécie de livro. E tem o título, *O Bife e a Pipoca*...

**Estudante B:** Ele tá separado no meio.

[falas simultâneas não identificáveis]

**Professora:** O que pode representar essa divisão?

**Estudante E:** Pra separar as classes sociais.

**Estudante J:** Pra separar os ricos dos pobres.

**Professora:** Uma questão de segregação, né?

[...]

**Estudante M:** O bife representa o garoto rico, que eu esqueci o nome, a pipoca é o garoto pobre.

**Professora:** Tá, antes de ler o texto, eu lembro que a gente conversou sobre o título e tentou chegar a hipóteses, né? Sobre o que o texto se tratava. A ideia que vocês tinham antes, do texto sobre o bife e a pipoca, é a mesma depois de ler o texto?

**Vários estudantes:** Não.

**Professora:** Por quê?

[...]

**Estudante E:** Antes de ler a gente achava que ia ser alguma coisa sobre culinária, alguma coisa que teria a ver com sobre fazer bife. Mas, na verdade, *O Bife e a Pipoca* é uma metáfora para falar sobre a classe social dos dois personagens principais.

**Professora:** Ok. Outra coisa que vocês comentaram, observando principalmente a imagem da capa, né, é que essa história se passa onde?

**Vários estudantes:** Rio de Janeiro.

**Professora:** Vocês acham que esse lugar onde a história se passa, ele é relevante? Por exemplo, essa história poderia se passar em qualquer outro lugar? Ela seria a mesma se fosse em qualquer outro lugar?

**Vários estudantes:** Não, não.

**Estudante E:** Eu acho que acho que não por causa das favelas também, né? Sei lá, eu acho que foi uma coisa... Não, mas eu acho que a favela...

[falas simultâneas não identificáveis]

**Professora:** Calma aí, um de cada vez. Vamos ouvir o Estudante C. Fala, estudante C.

**Estudante C:** Principalmente no Rio de Janeiro, a gente pode ver a diferença entre os espaços sociais existentes.

[...]

Nesse trecho transcrito da conversa, percebe-se que, após a leitura, os estudantes chegaram a novas conclusões sobre o título e as imagens, e sobre como eles se complementam no texto. Além disso, é possível observar nesse trecho que os próprios estudantes puderam perceber o caminho percorrido da pré-leitura até então, no que diz respeito aos sentidos que eles construíram a partir do texto.

Após a conversa sobre o conto, finalizamos o debate com uma atividade de pós-leitura, que consistia na proposição de novos títulos para o conto, considerando a proposta contrastante do original. Alguns estudantes pareceram não entender a proposta de elaborar um título que apresentasse um contraste entre dois elementos, e criaram títulos mais

descritivos, como “O outro lado da moeda”, porém, outros atenderam a proposta, com títulos como “Entre o ouro e o barro”, “A desigualdade e a amizade”, “O talco e a cerveja”. Alguns foram mais literais, com títulos como “O rico e o pobre”. De qualquer forma, os novos títulos elaborados pelos alunos refletem a discussão desenvolvida sobre o texto.

Como essa foi a primeira das três leituras da unidade, consideramos que a experiência foi positiva, apesar das dificuldades. Os alunos demonstraram engajamento, de uma forma geral, e conseguiram realizar uma leitura literária do texto, dialogando entre si, com ele e com o contexto. No entanto, um aspecto negativo que acreditamos ter afetado consideravelmente o desenrolar das atividades foi a falta de um espaço adequado para a realização de leituras, círculos de leitura e conversas literárias. A sala de aula foi inapropriada, pois não conseguimos, devido à falta de espaço e excesso de mobília e pessoas, reorganizar a disposição em formato de círculo, para que todos pudessem se enxergar e ouvir melhor. Também não contamos com outro espaço disponível para a realização das atividades em questão, e o barulho e interferências externas ao espaço da sala de aula prejudicaram o andamento delas.

Já para o segundo conto, *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, de Conceição Evaristo, após a leitura da contextualização do texto, a atividade de pré-leitura consistiu, novamente, no levantamento de hipóteses a partir do título, que já apresenta uma das personagens e um evento da história. Os alunos inferiram quem era Zaíta, porque ela tinha esquecido de guardar os brinquedos e quais podem ter sido as consequências disso. Eles especularam que Zaíta poderia ser uma criança, mas também uma “empregada” ou uma mãe. Entre as hipóteses do porquê dela ter esquecido de guardar os brinquedos, surgiram falas como “porque ela foi fazer outra coisa”. Entre as consequências, os estudantes opinaram que ela poderia ter levado uma bronca ou apanhado.

Para a leitura do conto, foi feita uma tentativa de leitura silenciosa em duplas ao longo de um tempo de aula, por ser um texto mais curto que o anterior. Porém, observamos que pouquíssimos estudantes realmente leram o texto, tendo a maioria apenas começado e alguns nem isso. Portanto, decidimos repetir a leitura na aula seguinte, entretanto, da mesma forma como foi feita a do conto anterior, isto é, em voz alta, de forma coletiva. Mais uma vez, nesse formato, os estudantes acompanharam a leitura, se ofereceram para ler e concluímos, portanto, que seria a forma mais indicada de dar prosseguimento para as atividades de leitura nesta turma.

Para a conversa literária sobre este segundo conto, conseguimos uma sala mais espaçosa e sem mesas, para que todos pudessem sentar em círculo, como mostra o trecho a seguir do diário da professora-pesquisadora:

Conseguimos realizar esta etapa numa sala na qual foi possível acomodar a todos em um formato de círculo. Os estudantes se engajaram na conversa. Percebi que começaram a deixar as anotações de lado. Eles ficam ansiosos para falar, mas não querem escrever. Alguns alunos não fazem anotações. Muitos não falam durante a conversa, apenas ouvem. Mas, de qualquer forma, percebe-se o interesse de alguns em falar sobre o que leram e debater pontos de vista. Ainda, o interesse por “preencher os vazios” do texto. É uma reclamação da turma, na verdade, sobre os textos: que faltam informações, que eles queriam saber mais. Houve algumas discussões, polêmicas... desta vez a conversa foi mais complicada, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. (Diário da professora-pesquisadora)

A partir desse trecho do diário, vemos que, novamente, a proposta das anotações não vingou. Apesar de reconhecermos a sua importância e a relevância de se insistir na tomada de notas em atividades futuras, até que os estudantes amadureçam como leitores críticos de obras literárias e se habituem com essa prática, concluímos que essa postura reforça as colocações de Bajour (2012) e Chambers (2023 [2011]) sobre a importância da conversa literária como prática de leitura literária na escola, pois a reação primeira dos estudantes, de forma geral, foi sempre fazer comentários e estabelecer discussões sobre o texto em voz alta, alegando, inclusive, que não precisavam das anotações. Na conversa literária com este grupo de alunos, reparamos que a negociação e a construção de sentidos de forma coletiva acontece naturalmente como consequência da verbalização, da materialização dos pensamentos e do compartilhamento com os outros. Mesmo aqueles que optaram por não interagir, de alguma forma, participaram, ainda que como ouvintes, pois se expressaram de outras formas nas etapas seguintes da unidade didática, demonstrando terem se apropriado das discussões realizadas em sala de aula sobre os contos lidos.

Além disso, a última colocação deste trecho do diário revela que os alunos se envolveram com a leitura e se engajaram no debate dos possíveis significados do texto a partir dos silêncios que encontraram na leitura. Mais uma vez, tal engajamento surgiu a partir de incômodos e de dúvidas, e, com o desenrolar da conversa, os estudantes desenvolveram, quase que por iniciativa própria, discussões mais aprofundadas sobre o texto. No caso de *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, o tema foi uma questão que dominou o debate, entretanto, com a mediação da professora-pesquisadora, outros aspectos que compõem o texto literário foram considerados. O seguinte trecho (transcrito da conversa literária sobre o conto em questão) exemplifica tais afirmações:

**Estudante A:** Eu acho que esse final é muito... Eu não entendo. Toda... A maioria dos finais... Esses dois finais que a gente leu até agora foram secos demais, porque... [...] Ficou meio... Sem nexos, porque... Ela só falou assim “você esqueceu de guardar os brinquedos”. Ficou estranho esse final.

[...]

**Estudante B:** Eu achei esse final melhor do que o outro.

**Estudante C:** Eu não achei esse final seco, não. Achei até melhor do que o outro.

[...]

**Estudante D:** Eu não concordo com o que o Estudante A falou... Eu não concordo muito porque, ah, mas aí a garota chegou e falou... “você tem que guardar os brinquedos” e ficou meio sem nexos. Eu não achei que ficava meio sem nexos, porque é o olhar de uma criança. A criança não tá entendendo o que tá acontecendo. Aí ela chega lá, a única tarefa, entre aspas, que ela guarda na cabeça dela é pra falar pra irmã que ela esqueceu de guardar o brinquedo. Aí na hora que ela chega, ela não tá sabendo o que tá acontecendo e vai falando... o que tá na cabeça dela, assim, na hora.

**Professora:** E essa questão de guardar os brinquedos, pra elas, era uma coisa...

**Estudante D:** Era a coisa mais importante, né? Senão a mãe delas ia bater nelas. Ia deixar ela estressada.

**Professora:** Tá, falando ainda sobre o final... O que aconteceu no final?

**Estudante C:** A garota morreu.

**Professora:** Todo mundo concorda que ela morreu... Porém, em algum momento, o texto fala, com essas palavras, que ela morreu?

[falas simultâneas não identificáveis]

**Estudante A:** Não, mas fala que ela tava no meio de um tiroteio...

**Estudante D:** Fala de uma forma um pouco mais poética.

**Estudante C:** Eu acho que foi na frase... quando ele falou que as balas circulou o corpo dela inteiro.

**Professora:** Tem mais coisas que também sugerem pra gente que ela morreu, né?

**Estudante D:** Tinha corpos no chão, inclusive o dela.. coisas assim.

**Professora:** Então, vamos voltar numa coisa, já comparando com a outra história que a gente leu. Porque na outra... n’*O Bife e a Pipoca*, vocês ficaram meio incomodados com a família do Tuca... porque não falavam muito sobre a família do Tuca.

**Estudante E:** Não falou.

**Professora:** Não falou sobre a família do Tuca. E nessa história aí, a família da Zaíta?

**Estudante D:** A família da Zaíta, falou muito mais sobre, por causa que... Falou sobre a profissão dos outros irmãos, sobre os objetivos deles. Falou muito mais sobre os objetivos deles, sobre o trabalho deles. Falou sobre a vida da mãe... O que deixou muito mais carismático, muito mais triste a morte da Zaíta. Por causa disso, né? O que deixou a gente mais aproximado dela. Uma coisa mais carismática.

[...]

Mais uma vez, como ocorreu na primeira leitura, um estudante começou expondo seu desconforto com o final do conto, e os demais foram fazendo comentários em cima disso, chegando a conclusões com base no que o próprio texto diz. Percebe-se que a professora interfere para chamar atenção para aspectos mais literários, de forma que os estudantes não fiquem presos apenas a debates sobre o tema e sobre seus gostos. Isso porque os estudantes pareceram muito engajados em pular direto para suas conclusões e debaterem sobre elas, sem explorar muito o texto em si.

Para encerrar a leitura do segundo conto, a atividade de pós-leitura consistiu na elaboração de um novo final para a história de Zaíta, em grupos. Alguns grupos apenas relataram como seria o novo final, como mostra o exemplo da transcrição a seguir:

**Estudante A:** O que eu pensei... É... Na hora que o irmão dela vê que ela tá ali no meio, o irmão dela tenta ajudar e aí acaba morrendo no lugar.

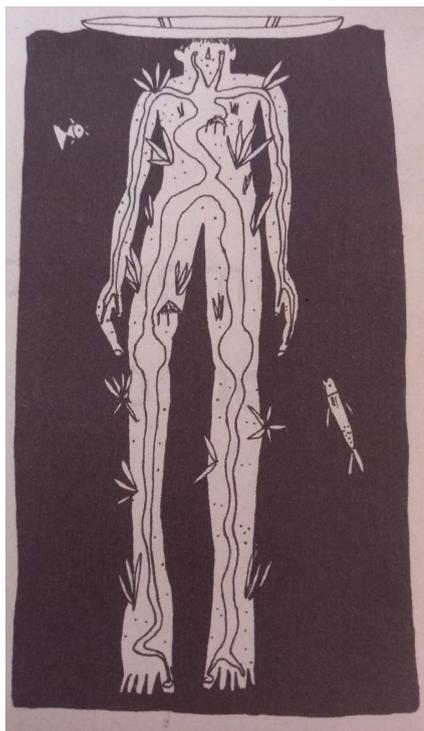
Outros grupos, porém, escreveram o novo desfecho como se fosse parte do texto, mesmo que isso não tenha sido solicitado de forma específica, conforme a transcrição abaixo:

**Estudante B:** A menina morreu com os tiros. A irmã chegou até ela, se ajoelhou e começou a chorar. Quando olhou para trás, seu irmão estava lá, com uma arma na mão.

Percebemos que os novos desfechos elaborados pelos estudantes refletiram a conversa literária, pois um dos focos do debate realizado foi justamente o final da história e as circunstâncias envolvendo a morte da menina e um possível envolvimento do irmão nesse evento (que não está explícito no texto, entretanto, os alunos discutiram bastante indícios de que o jovem poderia ter participado da situação).

Por fim, o terceiro conto, *O homem do ouro*, de Trudruá Macuxi (Julie Dorrico), que encerra esta etapa da unidade didática, teve uma leitura breve, pois se trata de um poema narrativo. Mais uma vez, houve um momento de contextualização sucedido pela atividade de pré-leitura, que foi semelhante à do primeiro conto: a partir da ilustração (figura 3, abaixo), levantar hipóteses de leitura sobre a história.

**FIGURA 3** – O homem do ouro



Fonte: *O homem do ouro* (Dorrico, 2019, p. 79)

Nesta atividade, os alunos começaram a identificar os elementos da imagem de forma isolada (o homem, as plantas, os peixes...) e, aos poucos, foram combinando-os para elaborar concepções do que a imagem como um todo pode representar, especialmente em relação ao título e ao contexto da obra e da sua autora, como se vê no trecho transcrito abaixo:

**Professora:** Antes da leitura, eu queria que vocês falassem um pouco, relacionassem o título com essa imagem, já pensando no que se trata a história. E aí, o que vocês veem aqui na imagem?

**Vários estudantes:** É um rio.

**Estudante A:** Um homem que foi transformado em ouro?

[...]

**Estudante B:** Eu vejo uma cidade. [...] Barracas.

**Estudante C:** É, parece uma barraca e uma cidade. Parece um homem que é uma cidade.

**Estudante B:** Parece que fica no rio, né?

**Estudante D:** Parece que tem matinhos.

**Estudante E:** Garimpeiro, né?

**Estudante F:** Parece com alguma coisa debaixo d'água.

[...]

**Estudante B:** Parece um caminho de uma tribo indígena.

**Professora:** E o que isso tem a ver com o título, que é “O homem do ouro”?

[falas simultâneas não identificáveis]

**Estudante D:** Eu acho que deve falar sobre o garimpo.

[...]

**Estudante G:** É um homem que tinha muita fortuna em ouro?

**Estudante D:** Ou ele morreu em uma cidade afundada.

**Professora:** A gente aqui não leu ainda o texto, estamos apenas levantando hipóteses.

[...]

De forma semelhante, também, ao primeiro conto, percebe-se a importância de se considerar o texto literário como um todo, incluindo os elementos não verbais que os acompanham. Para isso, ainda que de forma não tão complexa quanto nos textos digitais multimodais que encontramos hoje em dia, os multiletramentos se fazem necessários, e a leitura de textos literários e suas imagens pode ser um exercício inicial para o trabalho com multiletramentos.

A leitura transcorreu de forma tranquila, pois, como já foi dito, o texto é curto. Foi proposto que os estudantes lessem individualmente e de forma silenciosa num primeiro momento e, em seguida, foi realizada uma leitura coletiva nos mesmos moldes da leitura anterior. Neste ponto, os estudantes já tinham, praticamente, e de maneira geral, abandonado as anotações.

Já a conversa literária foi tão breve quanto a leitura, não apenas pelo tamanho do texto, mas também porque os estudantes já estavam mais experientes, mais acostumados com os procedimentos, e mais confiantes em relação às suas participações nas conversas. Entretanto, se mostraram, também, um pouco impacientes, e repetiram muitas coisas que já haviam comentado nos contos anteriores. Por isso, a professora fez várias perguntas, para instigá-los a falar mais sobre o texto em si. Nos trechos da conversa transcritos abaixo, vemos

o foco em determinados modos de leitura propostos por Cosson (mais especificamente, os modos texto-intertexto e intertexto-texto, respectivamente).

**Professora:** [...] E aí no final, como os poemas costumam trazer pra gente, tem um jogo com a sonoridade das palavras. Aí ela fala assim, “São as mesmas histórias que eu escuto dos homens de ouro:/ Se tornam outros, ocos, pouco./ Outros, oco, pouco./ Outros, muito ocos, pouco, e depois morrem.” O que ela quis dizer com essas palavras? Vamos palavra por palavra? O que ela quis dizer com “se tornam outros”?

**Estudante A:** Ganância.

**Estudante B:** Porque existem outros.

**Estudante C:** Eles mudam.

[...]

**Professora:** E eles se tornam ocos?

**Estudante A:** Eu vi, no final, com o mesmo sentido.

**Estudante B:** Eles ficam vazios por dentro, com depressão.

**Professora:** Vazios de que?

**Estudante B:** Ué, vazios de alegria. É como se fosse uma casquinha do *McDonald's*.

[...]

**Professora:** E o que quer dizer que eles se tornam um pouco?

**Estudante A:** Eles não são nada... Em relação ao que eles têm, eles não são nada.

**Estudante D:** Eles querem sempre mais.

**Professora:** Então, o que eles têm é sempre pouco pra eles, né? E além disso, o que é esse som dessas palavras, outros, ocos, pouco, outros, oco, pouco... O que esse som sugere? A repetição da letra O?

**Estudante A:** É uma... figura de linguagem.

**Estudante B:** É anáfora.

**Estudante E:** Eco, representar o eco. Oco.

**Professora:** Dá essa sensação de eco, né? De oco, algo vazio, assim, né? E aí, já que vocês falaram, o nome dessa figura de linguagem aqui é a assonância, que é a repetição dos sons vocálicos. Nesse caso é o O.

[...]

**Professora:** Isso aqui, esse texto, faz vocês lembrarem de alguma coisa que vocês já vivenciaram, já viram em algum lugar?

[...]

**Estudante F:** Esse texto me lembra Midas.

**Professora:** Explica aí pra gente o porquê.

**Estudante F:** Ouro. Ah, ouro.

**Professora:** Quem é o Midas? Fala aí pra quem não conhece.

**Estudante F:** Um cara lá que tinha toque de ouro.

[falas simultâneas não identificáveis]

**Estudante B:** O conto é o seguinte. [...] Midas era um cara ganancioso, que queria mais e mais ouro sempre. Até que, um dia... Era o que que apareceu pra ele mesmo? O que apareceu pra Midas? Apareceu algum tipo de bicho pro Midas, que eu não lembro nem o que que é. Que ele fez um pedido. Que era tudo que ele tocava se transformava em ouro.

**Professora:** Só que, o que que acontecia?

**Estudante B:** Acabou que ele tocou na filha dele, e a filha dele se tornou ouro. Alguém lembra o final?

[...]

**Estudante G:** Ele vai lá pra um lado e recupera a filha dele. [...] E não foi um bicho.

Um deus amigo... o deus do vinho, Dionísio foi lá. Ele achou, acolheu o amigo dele, e o Dionísio foi e deu um desejo pra ele. Aí o Midas falou: “ah, eu quero que tudo que eu toque vire em ouro”. Aí ele percebeu, só que tudo que ele tocava mesmo, até a comida que ele tocava virava ouro.

[...]

**Professora:** [...] Além dessa história do Midas, isso aqui também lembra várias coisas que a gente vê na TV, ainda mais ultimamente, vocês não acham, não?

[falas simultâneas não identificáveis]

**Professora:** Também a própria situação nas terras indígenas, né? Não sei se vocês viram, no início do... No ano passado, quando falou sobre a situação das terras Yanomamis, que foram invadidas por garimpeiros...

**Vários estudantes:** Sim.

**Estudante A:** Mataram uma indígena.

**Estudante B:** Mataram mais de cem, não foi?

**Estudante A:** Quê?

**Estudante B:** Mataram mais de cem.

**Estudante A:** Sim.

**Professora:** Fora outros desastres ambientais que aconteceram por causa de mineração, né?  
[...]

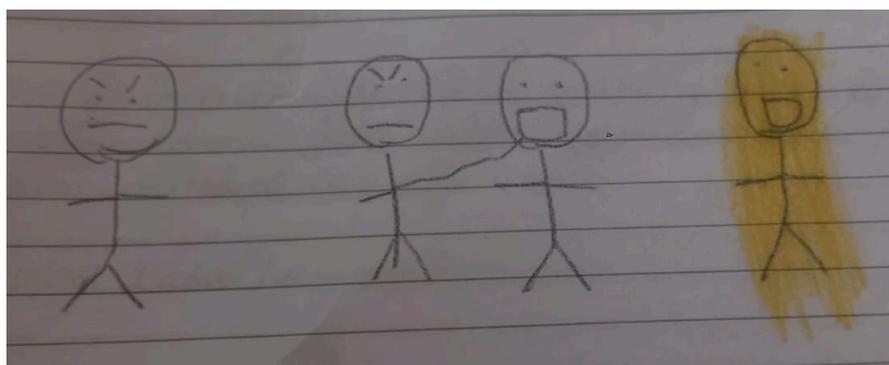
Mais uma vez (talvez principalmente nesta conversa, pelo texto ser mais breve), nem todos os estudantes participaram ativamente da conversa. Mas, como sugere Bajour (2012, p. 20), nas conversas literárias, é preciso respeitar e considerar os silêncios também. É possível que, em experiências futuras, esses alunos se sintam mais confiantes para interagir. Esse processo de leitura e conversa, mais uma vez, não se deu no ambiente e disposição ideal, pelas razões que já comentamos antes.

Para finalizar o processo de leitura deste conto e esta etapa da unidade didática, foi proposta, como atividade de pós-leitura, que os estudantes escolhessem um trecho ou verso do texto e elaborassem uma ilustração a partir dele. No entanto, não houve muito engajamento, pouquíssimos estudantes fizeram a tarefa, e as produções se restringiram mais à superficialidade, fazendo representações literais do título e do texto como um todo, como se vê nas figuras 4 e 5 abaixo.

**FIGURA 4** – Desenho a partir da leitura de *O homem do ouro 1*



**FIGURA 5** – Desenho a partir da leitura de *O homem do ouro 2*



Refletindo sobre as possíveis causas para a falta de engajamento dos estudantes nessa atividade de pós-leitura, concluímos que um dos fatores determinantes para isso pode ter sido o fato deles estarem saturados com atividade, uma vez que esse foi o fim do processo de leitura e conversa literária. Além disso, muitos alegam “não saber desenhar”, o que, somado, talvez, à falta de familiaridade com a literatura indígena (que apresenta outra cosmovisão, outro modo de se entender o mundo), pode ter sido uma razão para a escolha por representações mais literais do texto.

#### **7.4. Segunda etapa: reconhecimento do gênero *podcast***

Após a finalização da leitura e conversa sobre o terceiro conto, passamos para a segunda etapa, para que os estudantes pudessem reconhecer o *podcast* como gênero discursivo. Antes de mais nada, foram discutidos, de maneira informal, os conhecimentos dos estudantes sobre *podcasts*, seguindo as perguntas propostas no livreto, que eram semelhantes àquelas do questionário inicial. Suas respostas confirmaram aquelas que já discutimos ao comentar os dados obtidos a partir do questionário, entretanto, em formato de conversa, foi possível expandir um pouco mais as ideias que os alunos tinham sobre o gênero. Em seguida, foi feita a leitura e conversa sobre uma definição de *podcast*. Somente depois os estudantes foram orientados a se dividir em grupos e escolher um dos três *podcasts* disponibilizados no livreto, para que escutassem e respondessem às questões propostas.

Mais uma vez, problemas em relação ao espaço e aos recursos afetaram negativamente o desenvolvimento das atividades. Como não dispúnhamos de uma sala com aparelhos com acesso à internet e fones de ouvido, a solução foi que os estudantes utilizassem os próprios celulares. Entretanto, sem fones, não seria possível escutar *podcasts* diferentes de maneira simultânea dentro da sala de aula. Não achamos que seria produtivo tocar um *podcast* de cada vez para que todos escutassem porque, primeiramente, seria uma prática desconexa em relação àquilo que acontece de fato na sociedade. Segundo, pois isso exigiria dos estudantes muito tempo de silêncio e concentração de uma só vez, tornando a tarefa cansativa e fazendo com que eles dispersassem. A solução foi levá-los para o pátio, pois, além de ser um espaço amplo no qual os grupos poderiam se espalhar, o acesso à internet disponibilizada pela escola era melhor. Porém, o pátio tampouco foi um espaço adequado, por causa do barulho e da presença de outras pessoas, realizando outras atividades. Além disso, mesmo neste espaço, a internet não funcionou muito bem. Os alunos tiveram que usar suas próprias conexões, e a professora pesquisadora também emprestou seu próprio celular e compartilhou sua internet com alguns estudantes.

De forma geral, apesar dos obstáculos, os estudantes participaram ativamente desta etapa. Após realizarem a escuta e responderem às questões propostas em grupos, retornamos para a sala de aula para que os grupos compartilhassem suas descobertas sobre o gênero *podcast*. Essa troca de espaços atrapalhou um pouco, pois gerou dispersão. No fim, os estudantes demonstraram compreensão parcial do gênero: eles compartilharam suas respostas às questões e conseguiram estabelecer características gerais dos *podcasts*, mas tiveram algumas dificuldades na etapa seguinte, que discutiremos agora.

### **7.5. Terceira etapa: produção de um podcast literário**

A terceira e última etapa da unidade consistiu na produção, em grupos, de um podcast literário sobre um dos contos lidos. Cada grupo escolheu um conto e, primeiramente, foi disponibilizado um roteiro (apêndice B) para que eles planejassem o *podcast*. Nesse momento, alguns alunos apresentaram dúvidas sobre o que deveriam fazer em cada parte, mesmo que isso tivesse sido discutido na etapa anterior. Outros sequer queriam utilizar o roteiro porque alegaram já saber o que era para fazer. De qualquer forma, a professora-pesquisadora os orientou para que realizassem o planejamento através do roteiro, como forma de registro e, também, para se orientarem futuramente.

Após a elaboração do roteiro, os estudantes foram direcionados ao código QR presente no final do livreto para acessar um vídeo-tutorial do aplicativo *Spotify for Podcasters* (antigo *Anchor*) para aprenderem como utilizar a ferramenta que lhes permite gravar, editar e publicar um *podcast* diretamente na plataforma *Spotify*. Optamos por ela por ser popular e por permitir a produção e divulgação de *podcasts* de maneira relativamente simples.

Essa etapa foi bastante desafiadora, por questões que já comentamos: a falta de ambientes adequados e de recursos fez com que ela se estendesse e não ocorresse conforme o previsto. Primeiramente, para a gravação dos *podcasts*, foi preciso encontrar um lugar que fosse o mais silencioso possível, o que foi praticamente impossível. De qualquer forma, a professora-pesquisadora procurou alocar um grupo por vez em uma sala vazia e os deixou sozinhos para realizar a gravação, enquanto realizava outras atividades com o restante da turma, porém, checando de tempos em tempos se estava tudo bem ou se o grupo precisava de alguma ajuda. Alguns grupos tiveram dificuldades para utilizar o aplicativo nos seus celulares, por questões de acesso irregular à internet e incompatibilidade. Outros simplesmente realizaram as gravações de outras formas: um grupo fez em formato de vídeo e dois através de áudios de *Whatsapp*. Apenas um grupo realizou a gravação, edição e publicação no *Spotify*. Por terem realizado as gravações em outros meios diferentes daquele

proposto, os outros três grupos realizaram produções que desviaram um pouco da proposta e das características do gênero *podcast*. Para o grupo que realizou a gravação em forma de vídeo, faltou a publicação final. Para aqueles que gravaram através de áudios de *Whatsapp*, faltou unir as partes em um único arquivo, editá-lo e publicá-lo.

Na situação descrita acima, os estudantes demonstraram, de certa forma, compreender os elementos básicos de um *podcast* e demonstraram, também, conhecer diferentes recursos que permitem a produção de arquivos digitais de áudio que podem ser aplicados para a produção de *podcasts*, porém, faltou finalizar o processo para que suas produções se configurem como *podcasts* propriamente ditos, já que um gênero discursivo não é apenas um conjunto de características formais e estilísticas, e precisa ser considerado na sua forma de materialização e circulação na sociedade. Não podemos afirmar ao certo se os estudantes não concluíram a etapa da publicação por não saberem que era necessário, por não terem entendido como fazê-lo ou por não estarem dispostos, entretanto, acreditamos que a última alternativa é provável, pois eles disponibilizaram os *podcasts* para a professora escutar, mas, com exceção de um grupo, se recusaram firmemente a compartilhar suas produções com o restante da turma.

A falta de espaço adequado e recursos também pode ter gerado estresse e desânimo para a realização da atividade, pois isso fez com que a tarefa se estendesse, alguns estudantes tiveram que repetir ações que já haviam realizado (como regravar trechos que já tinham passado um bom tempo gravando anteriormente, devido a interferências externas ou problemas com a tecnologia) e acabaram se sentindo frustrados. Levando tudo isso em consideração, optamos por não insistir que refizessem as tarefas, até por ser algo relativamente novo para eles no que diz respeito a atividades escolares. Entretanto, discutimos a situação com eles, chamando atenção para os aspectos aqui discutidos, que precisavam ser observados, modificados ou que ficaram faltando.

Além disso, os grupos, de uma forma geral, não empregaram recursos sonoros (como músicas e sons de transição) da forma adequada: de fato, apenas um grupo acrescentou um elemento sonoro (uma música) e, mesmo assim, deixou-a tocando ao longo de todo o *podcast*, no mesmo volume, fazendo com que o som atrapalhasse ou incomodasse na escuta ao diálogo, e não deixando evidente, não marcando a transição entre as partes do *podcast*.

Um ponto positivo da produção dos *podcasts* foi a participação ativa da maioria dos estudantes, mesmo aqueles que optaram por ficar calados ao longo das conversas literárias. Ainda que de forma tímida, a maioria participou e os *podcasts* acabaram se configurando como novas conversas literárias. A partir da escuta e análise das produções de cada grupo,

foi possível notar que eles levaram aos seus *podcasts* questões que foram debatidas nas conversas com toda a turma e se aprofundaram nelas, além de acrescentar novas teorias sobre os textos. Nesse aspecto, o fato de terem tido momentos a sós com seus colegas, num grupo menor e sem a presença constante da professora pode ter sido um fator positivo para que se sentissem mais à vontade em compartilhar suas ideias. O trecho transcrito a seguir é de um dos podcasts produzidos pelos estudantes, no qual podemos observar as colocações que acabamos de fazer. Este podcast foi produzido pelos estudantes num formato de entrevista, com perguntas pré-concebidas e respostas espontâneas sobre o conto *O bife e a pipoca*:

**Estudante A:** Tem alguma cena do Rodrigo que te chamou a atenção? Uma cena não só dele, mas também de familiares.

**Estudante B:** Me chamou a atenção a parte do pai dele ser um pouco, a família dele em si, ser um pouco dependente dos cuidados da empregada, [...] o que mostra muito como eles querem se sentir poderosos, principalmente o pai do Rodrigo, que era só ele virar o pote de talco, que não tinha acontecido nada, não tinha manchado o tapete dele, era só ele ter virado o pote de talco para resolver o problema, mas ele quis entregar para a empregada, que estava na frente dele, para ela jogar na mancha, ajoelhada aos pés dele, porque dá uma sensação de poder ao pai dele, que deixa ele mais, vamos dizer assim, feliz, como se ele estivesse pisando em cima dos outros. Eu acho que é uma sensação de poder, assim. [...]

**Estudante A:** Como que podemos perceber a desigualdade social do Tuca e do Rodrigo?

**Estudante B:** Aquela coisa que eu já falei, né? O local que os dois moram também é um lugar muito diferente, o Tuca mora em um lugar, assim, mais conturbado, que tem tiroteio toda hora, tu vira uma esquina, tem chances de você ser assaltado, essas coisas desse tipo. Já o Rodrigo mora em um lugar fechado, tem quanta comida ele quiser, tem o telefone, tem o dinheiro para ele ir para a escola e pagar a comida dele. Isso é uma coisa que eu ainda não tinha falado, que eles estudam em uma escola particular. Em escola particular, a comida não é dada de graça, você tem que pagar para ter a comida. Isso é uma coisa que afeta muito também o Tuca, porque ele fez amizade com o Rodrigo olhando para o sanduíche do Rodrigo, que o Rodrigo estava comendo, que é uma coisa que você tem que pagar para ter. Então, o Rodrigo, ele já tinha o dinheiro dele para conseguir ter ali como se alimentar na escola, já o Tuca, não. O Tuca não tinha essa verba, por isso que ele ficava mais de olho ali naquelas coisas, entendeu?

**Estudante A:** Sim. Uma pergunta já quase respondida, que eu ia fazer, como que o local onde eles moram pode influenciar a personalidade deles no futuro?

**Estudante B:** No futuro, é algo que eu acho que fica bem vago, porque na história não se descobriu mais, eu achei que ela acabou muito cedo. Então, eu acho que não dá para ter uma noção muito grande disso. A minha opinião sobre isso, é que o Tuca, ele é um garoto que dá para ver na história que ele é meio revoltado por causa de algumas coisas. Ele tenta se segurar, só que ele acaba às vezes descontando um pouco de raiva nas pessoas, que é uma coisa normal para pessoas que têm esses problemas familiares, esses problemas com o lugar onde moram, problemas em geral. É uma coisa que deixa a gente bem triste também, porque acontece na realidade, é um livro que mostra a realidade para a gente, é uma realidade que deve ser aceita por nós, e deixa a gente meio triste, do Tuca não conseguir controlar os sentimentos dele corretamente. E eu acho que no futuro, o Tuca pode acabar com a amizade do Rodrigo, mudando um pouco esse jeito dele de agir, ficando mais calmo, mais sereno, ou levando para o caminho ruim, quem sempre tem a ideia boa e a ideia ruim, ele pode acabar comprando a briga de alguém, porque ele pode ter aquela coisa, pessoas que têm traumas na vida, às vezes podem adquirir um senso de heroísmo, não querer ver as pessoas passarem pelo que elas passaram, e deixar esse senso de herói passar por cima do que é mais seguro, acabar comprando a briga de alguém e morrendo no processo. E isso é uma coisa que acontece bastante também. E eu acho que o Rodrigo no futuro, ele também pode se espelhar no pai dele, e ser um homem de sucesso. Obviamente dá para ver na história que o Rodrigo fica meio, como é que eu posso dizer, desconfortável com a situação que aconteceu, com o pai dele, colocando a empregada aos pés dele, é algo que deixa ele mais desconfortável, deixa ele triste também. Então, é bem algo assim que eu imagino, o Rodrigo vai virar alguém de sucesso, se espelhando no dinheiro e na inteligência que o pai dele tem, vamos colocar assim.

Nesse trecho do diálogo que aconteceu no *podcast*, percebemos que os estudantes abordaram tópicos que surgiram na conversa literária e se aprofundaram neles: um exemplo disso é a colocação de um dos estudantes de que o pai do personagem Rodrigo “quis entregar [o talco] para a empregada, que estava na frente dele, para ela jogar na mancha, ajoelhada aos pés dele, porque dá uma sensação de poder ao pai dele”. Apesar da cena descrita pelo aluno ter sido discutida no debate com a turma, tal observação da posição dos personagens na cena e o que ela poderia representar não havia sido mencionada anteriormente.

Outro grupo produziu um *podcast* no formato de bate papo, partindo de aspectos que os participantes afirmaram não ter gostado no conto *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos* e debatendo-os, como vemos na transcrição a seguir. Esse foi um procedimento semelhante àquele que se deu nas conversas literárias realizadas com toda turma, e semelhante ao que

Chambers (2023[2011]) afirma ser comum em conversas literárias, conforme já comentamos anteriormente.

[...]

**Estudante A:** Uma coisa que eu não gostei do conto, foi que os personagens foram menos desenvolvidos e a história foi muito rápida.

**Estudante B:** Uma coisa que eu não gostei do conto foi que a mãe é muito agressiva sem motivo, batendo nas crianças porque elas não guardaram brinquedos, sem sentido.

**Estudante C:** Eu concordo com o que o Estudante B disse, que a mãe dela era muito agressiva e pá.

**Estudante D:** Já eu não concordei com nenhum dos pontos apresentados por ambos, né? Por causa que eu achei os personagens bem desenvolvidos com o propósito da história e etc.

**Estudante E:** Agora vamos discutir sobre o assunto. Estudante D por que tu acha que os personagens são bem desenvolvidos?

**Estudante D:** Eu achei que os personagens foram bem desenvolvidos, pois a história queria apresentar um tema, a Zaíta. A Zaíta e a irmã dela. Os outros personagens complementaram a história sim, mas não eram personagens que necessitavam ser explorados, entende? Tipo, no filme do Gato de Botas, você não vai apresentar a história do Shrek, entende? [...]

**Estudante A:** Eu não achei que foi desenvolvido, porque não fala o motivo da mãe deles bater neles, nas crianças. E também não fala o motivo do irmão dela querer ser traficante. [...]

**Estudante D:** Se eu não me engano, tem um trecho que o irmão dela fala, acho que com a mãe, alguma coisa assim, sobre alguma coisa relacionada a... Que as pessoas trabalham a vida inteira e não conseguem ter o... Uma vida boa com o dinheiro, entende?

**Estudante A:** Uma coisa que eu não gostei é que não teve interação entre irmãos. Por exemplo, o irmão militar achar... O que ele acha sobre o irmão dele virar traficante.

**Estudante E:** Eu concordo com a fala do Estudante A, porque, assim, imagina, no tiroteio, realmente o irmão traficante ter atirado na irmã. Se o irmão militar soubesse disso, o que aconteceria? O irmão militar ia fazer uma confusão contra o irmão, batendo nele, ou até mesmo brigando com a própria mãe dele, por a mãe ter literalmente espancado a filha por causa de brinquedos, e ela ter saído em desespero da casa por causa de um brinquedo.

**Estudante C:** Brinquedo ser tão importante assim, ao ponto dela sair de casa, tá ligado, pra ir buscar um brinquedo, né? E morrer.

**Estudante D:** Eu acho que isso é um pensamento da criança, isso daí que você falou, Estudante C. Por quê? Vamos lá. A criança, no mundo da Zaíta... já é apresentado que o

brinquedo é a coisa mais importante que ela tinha. Ela, pra ela, o brinquedo era tudo. Ela não ligava pra mãe, pro irmão, cagava pra tudo. Só ficava com medo do irmão fazer umas merdas à noite estranhas, de pegar revólver, essas coisas. Mas ela só se importava com o brinquedo e discutia com a irmã dela. É por causa disso, porque o mundo dela era só brinquedo e a irmã dela, entende? Todos os outros brinquedos eram tudo ferrado, cagado. E aqueles dois únicos brinquedos eram bonitinhos, eram aceitáveis pra elas.

**Estudante C:** Eram os melhores brinquedos que ela tinha.

**Estudante E:** Depende, eu acho que é mais por causa da importância emocional. Essa cartinha, em específico, foi dada pelo... um dos irmãos dela. [...]

**Estudante A:** Eu acho que foi por causa de que era o melhor brinquedo que elas tinham. Porque ela falou que os brinquedos eram todos quebrados. Até o melhor, o segundo melhor brinquedo, era aquela boneca que estava toda quebrada, que a mãe dela, no final da história, quebrou.

**Estudante E:** Quebrou mais. A mãe dela tinha uma raiva excessiva pelas filhas. Eu não sei exatamente o porquê, porque na história não desenvolve isso, mas eu acredito que o pai deve ter abandonado quando ela estava grávida delas.

**Estudante D:** E eu acho que foi até um estresse, por causa de cuidar dos filhos, né? Aí ela, sei lá, ela deveria não querer ter essas meninas, mas acabou tendo. Que isso é uma situação de muitas pessoas aí.

**Estudante A:** Talvez também, como o Estudante D disse, também pode ser, às vezes, porque ela era pobre, né? Eles tinham uma vida ruim.

[...]

**Estudante E:** A frustração dela é não ter exatamente o dinheiro. E o dinheiro que ela consegue ou é um dinheiro sujo, ou é um dinheiro de um filho que já não tem muito e está dando para ela. Então, ela acha que se ela aceitar o dinheiro, ela está concordando. E se acha uma submissa por causa disso.

**Estudante C:** A frustração dela é quando os dois filhos dela estão fracassados por causa disso. Um filho ser traficante e não ganhar muito dinheiro, e outro não ganhar muito dinheiro no exército.

**Estudante E:** Mas o outro é militar, então, não é exatamente um fracasso ser militar.

**Estudante C:** Não, mas eu estou falando de um fracasso no... dinheiro. Conseguir o dinheiro.

**Estudante D:** Já eu acho que é por causa desse bagulho dela não querer ter as filhas. Ela já estava numa fase ruim. Sem dinheiro. Os filhos já estavam tentando se esforçar para ter um pouco mais de dinheiro. E ela acabar tendo essas filhas e tendo que, sei lá, que cuidar delas

sem nem querer ter elas. Que nem... Alguém aqui já viu Matilda? Matilda tem um bagulho tipo isso? [...] Matilda, ela... Os pais dela não queriam ela e tratavam ela mal.

Nesse trecho do podcast produzido por um dos grupos de estudantes, é possível perceber que eles realizaram uma nova conversa literária, nos moldes das que vivenciaram anteriormente em sala de aula, mas, dessa vez, sem a necessidade da mediação da professora. Observamos que existe um foco no tema e que, às vezes, os comentários dos alunos fogem um pouco do alcance do texto. Ainda assim, eles discutem e negociam possibilidades de sentidos, levantam hipóteses coerentes a partir da leitura e estabelecem relações com outros textos e o contexto. O diálogo com o contexto foi algo muito presente nas falas dos estudantes sobre os textos, como vemos, no trecho abaixo, transcrito de outro *podcast* produzido pelos estudantes, também em forma de conversa, mas, desta vez, sobre o conto *O homem do ouro*:

**Estudante A:** Eu acho que o poema é muito curto, mas objetivo, e retrata uma cena clara da obsessão pelo ouro do garimpo. O poema é um ponto de vista da filha dele, e é interessante analisar como as pessoas próximas desse garimpeiro também sofrem mais do que os próprios garimpeiros.

**Estudante B:** E é muito interessante, Estudante A, que a gente percebe que, como você falou, as pessoas em volta, como filhos, primos, claro, que não concordam com essa ação, elas sofrem muito, porque elas vão ver a desgraça que é fazer isso, sabe? E dói, né? Imagino que dói saber que uma pessoa próxima, você comete esse tipo de atrocidade, né? E quando a gente fala do próprio garimpeiro, ele, na maioria das vezes, ele não se importa, ele quer saber do que ele vai ganhar, do ouro, da riqueza. E no caso do conto, a gente percebe que ele era muito obsessivo, ele perdeu a noção de consequência, tanto que ele enriqueceu, enriqueceu, enriqueceu, mas aí ele teve um ponto de loucura, não é?

**Estudante A:** Sim, Estudante B, e, no final, com ele morrendo pela culpa de ter matado muita gente, é muito interessante, devido a ele ter feito um mal gigante, ter matado pessoas, animais, destruindo uma infraestrutura inteira, para só no final ele se arrepender. Porque ele não matou, tipo assim, só um, ele matou rios, matou animais, matou peixes, matou gente, matou árvores, matou um ecossistema inteiro. E tipo assim, isso é uma crítica social muito forte, porque isso ainda acontece nas regiões... norte do Brasil, principalmente no Acre e na Amazônia também, onde se é explorado muito, o garimpo.

**Estudante B:** Estudante A, você falou um ponto muito interessante, porque esses tipos de contos, quando a gente vê, né, esses contos que são apresentados em escolas também, é bom

para a gente ver como é que é impactante, porque acontece isso até hoje, a gente mesmo viu que no ano passado a gente teve um grande genocídio do povo Yanomami [...].

Vimos nesse trecho que os estudantes estabeleceram um paralelo entre o que leram no texto e a realidade, partindo de observações gerais até chegarem em aspectos específicos que se relacionam ao contexto da história e da realidade geográfica, social e cultural na qual ela foi produzida, ao mencionarem a região norte do Brasil e casos então recentes do impacto da atividade garimpeira na natureza e na vida de povos indígenas.

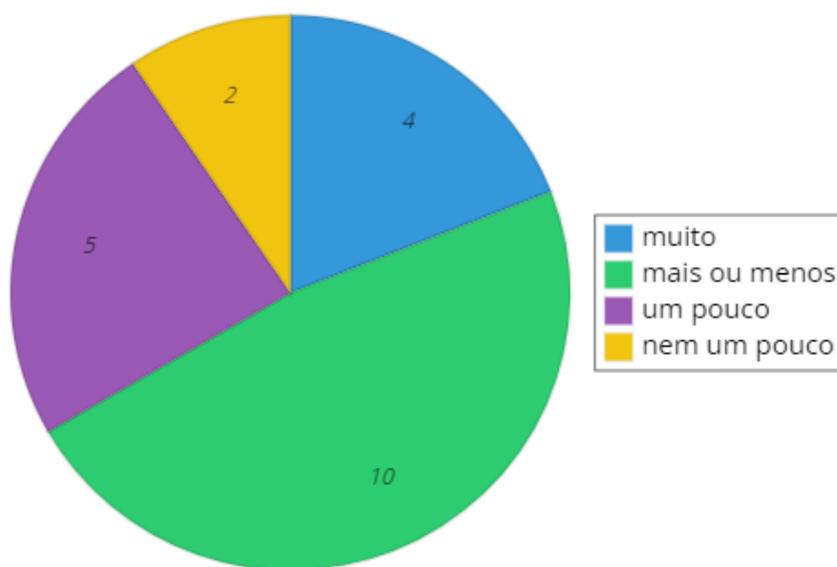
#### **7.6. Reflexão e avaliação dos alunos sobre a atividade**

Após a aplicação da unidade didática, foi disponibilizado aos estudantes um questionário final (apêndice D) para que eles pudessem refletir e expressar suas impressões acerca das atividades e de seu desenvolvimento. Além disso, o questionário também serviu como autoavaliação para os alunos, pois, através dele, puderam se colocar na posição de alguém que pensa sobre seu próprio processo de aprendizagem. Vinte e um estudantes responderam esse questionário, cuja primeira parte conteve perguntas sobre o processo de leitura e conversa literária.

As primeiras questões pretenderam verificar a motivação inicial dos alunos para a leitura e possíveis mudanças nessa motivação ao longo das conversas sobre os textos lidos. Conforme mostra o gráfico 10, a maioria dos estudantes já demonstrava, antes do início das atividades, uma certa predisposição para a leitura.

**GRÁFICO 10** – Inicialmente, o quão motivado você estava para ler os contos propostos?

Inicialmente, o quão motivado você estava para ler os contos propostos?



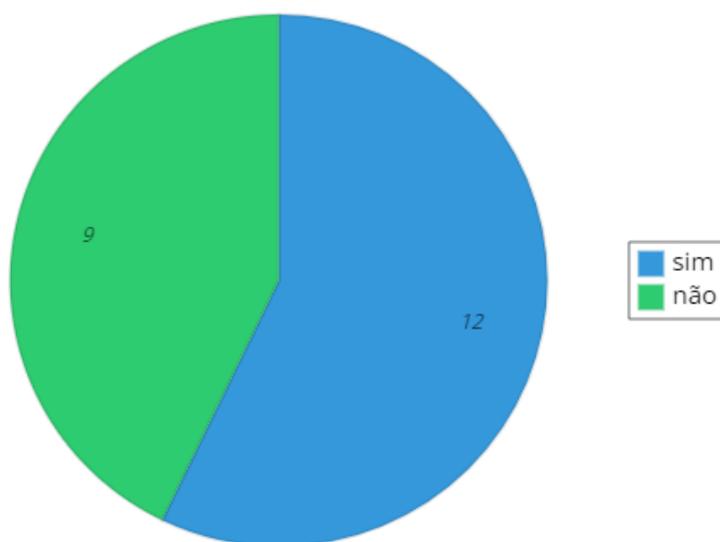
Made with Livegap Charts

Fonte: Elaboração própria

Sobre possíveis mudanças nessa motivação, o resultado foi equilibrado, como é possível perceber no gráfico 11:

**GRÁFICO 11** – A motivação para a leitura mudou ao longo das conversas?

A motivação para a leitura mudou ao longo das conversas?



Made with Livegap Charts

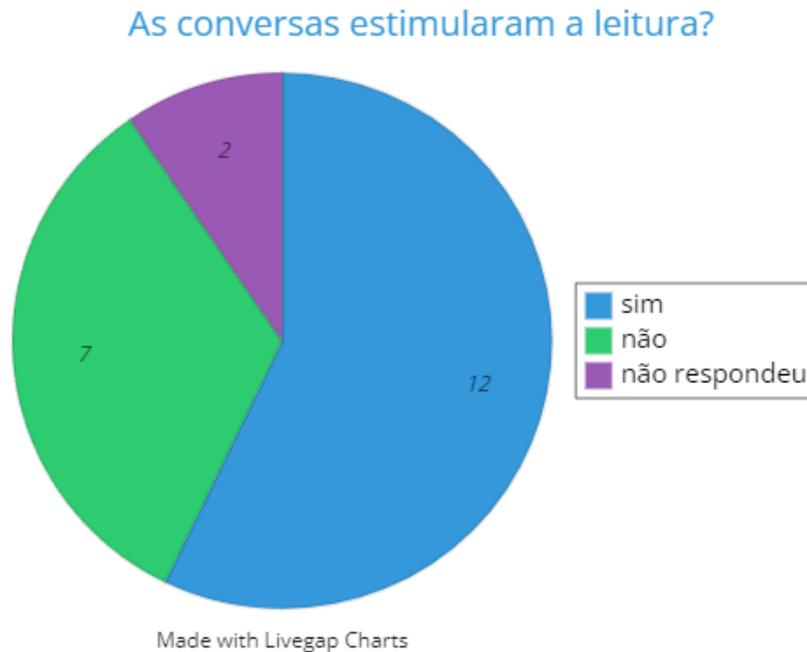
Fonte: Elaboração própria

Entre as justificativas apresentadas pelos estudantes que responderam de forma afirmativa para esse questionamento, destacamos “fui descobrindo olhares diferentes sobre o conto”, “achei estimulante e legal”, “consegui falar e me soltar”, “a gente vai sabendo mais da história”, e “acaba interagindo com o professor sobre o que falar no *podcast*”. A partir de tais respostas, podemos concluir que esses estudantes perceberam a conversa literária como um fator relevante para a construção de sentidos a partir do texto, e também como um processo que pode estimular a leitura, uma vez que promove a socialização dos pensamentos sobre o texto. Para além da questão da leitura em si, vemos que a conversa literária também foi uma forma de promover a interação dos estudantes, de forma que eles puderam, também, desenvolver habilidades socioemocionais.

Entre os estudantes que responderam a questão sobre o impacto da conversa literária na motivação para a leitura de forma negativa, alguns apontaram como justificativa o fato de ser um processo cansativo (“a atividade pareceu cansativa”, “é meio cansativo e ao mesmo tempo legal”). Isso nos faz questionar se o que os alunos consideraram cansativo foi a conversa literária ou o processo como um todo, especialmente pelo fato de terem lido três contos e de um deles ser relativamente grande. A partir desse questionamento, refletimos sobre o formato da atividade e também sobre o intervalo de aplicação: os contos e conversas sobre os três contos foram realizados em sequência ininterrupta, o que pode ter contribuído para a sensação de cansaço em relação ao processo. Talvez, uma leitura e conversa por mês fosse uma opção melhor para o desenrolar das atividades de forma menos densa. Outros estudantes apontaram como razão para não terem mudado de motivação com as conversas o fato de não estarem com vontade, de acharem os contos e o ato de ler chatos e, também, a vergonha de participar. Apesar de não ter havido uma cobrança dos estudantes para que falassem, obrigatoriamente, durante a conversa (seguindo o que defende Bajour [2012] sobre a importância de respeitar os silêncios dos participantes da conversa), poderia ter havido uma orientação mais clara sobre isso, e sobre a importância da escuta na conversa literária. Dessa forma, a percepção dos estudantes sobre sua própria participação e envolvimento no processo poderia ter sido outra.

A pergunta seguinte pretendeu verificar, de forma mais direta, se as conversas estimularam a leitura. É possível ver no gráfico 12 abaixo que a maioria dos estudantes respondeu de forma positiva, porém, boa parte deles apontou que não se sentiram mais estimulados com as conversas.

**GRÁFICO 12** – As conversas estimularam a leitura?



Fonte: Elaboração própria

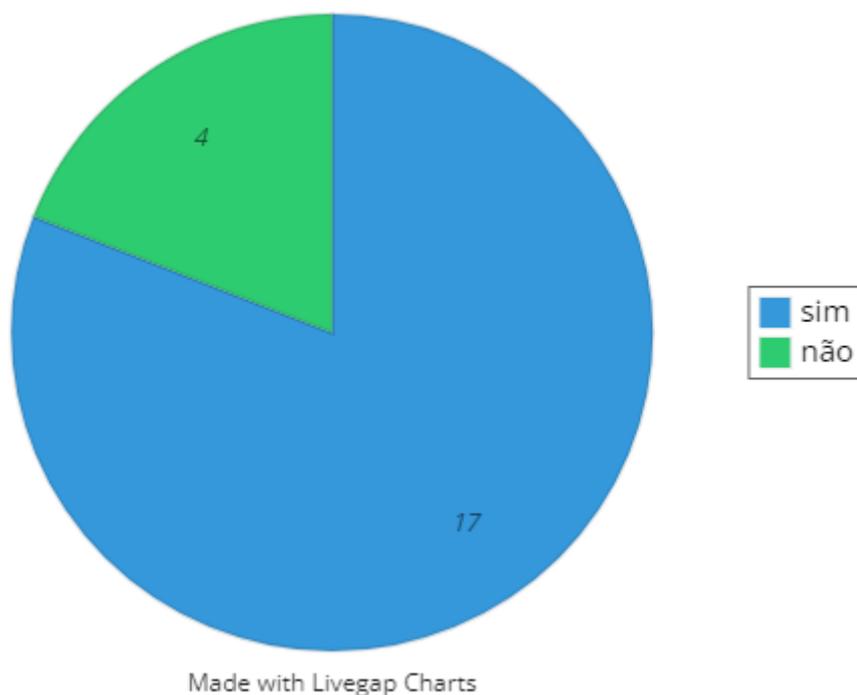
Quase todos os que se sentiram mais estimulados a ler a partir das conversas literárias indicaram o fato das conversas ajudarem na compreensão do texto como a razão pela qual se sentiram mais estimulados a partir delas (“me fizeram entender mais sobre o conto, “nos fez entender mais sobre a leitura”, “facilitou o entendimento da história” e “fica mais fácil de entender do que se trata” foram algumas das respostas dadas como justificativa). O esclarecimento de pontos do texto realizado de forma coletiva nas conversas parece ter sido fundamental para que os estudantes se engajassem em prosseguir na leitura até o fim, assim como os debates acerca de questões levantadas a partir da leitura.

Entre as principais justificativas daqueles que não se sentiram estimulados está a falta de apreço pelo ato de ler (“ler me deixa desmotivado” e “não gosto de ler”, por exemplo). Um estudante relatou, ainda, achar que a “leitura solo é mais interessante”. Para esses estudantes, a conversa literária parece ter tido pouco ou nenhum impacto no que diz respeito à transformações na sua relação com a leitura.

Em relação à participação ativa nas conversas, a maioria alegou ter participado, conforme demonstra o gráfico 13:

**GRÁFICO 13** – Você participou das conversas, compartilhando suas impressões dos contos?

Você participou das conversas, compartilhando suas impressões dos contos?

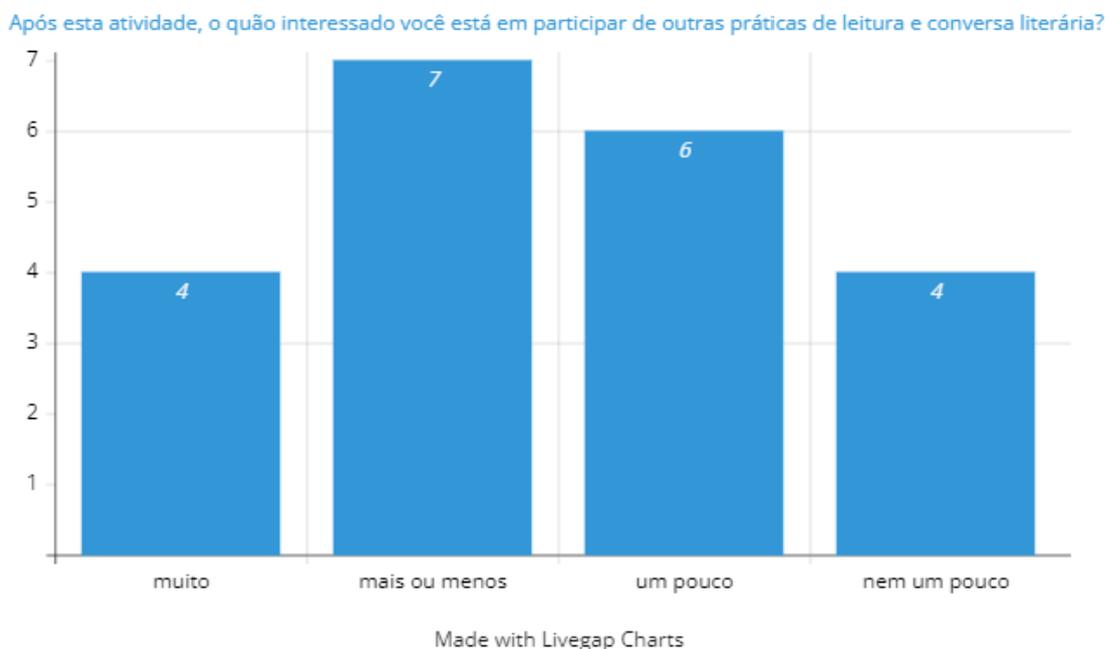


Fonte: Elaboração própria

Os motivos ressaltados pelos alunos para não terem feito comentários durante as conversas foram “achei chato”, “preguiça”, “os que tinham mais entendimento do assunto que falaram” e “não me senti à vontade para compartilhar minhas opiniões e acho que esse tipo de conversa é um atraso na aula e força o aluno a socializar”. Ao ler essas duas últimas declarações, observamos que esses estudantes se sentiram pouco à vontade para se envolver nas conversas. É possível que não tenha ficado claro o caráter democrático e os objetivos da conversa, assim como é possível que crenças vindas de uma perspectiva tradicional sobre tarefas escolares (como a existência de respostas certas ou erradas, o medo e a vergonha de errar e a desvalorização das colocações dos alunos, por exemplo) tenham influenciado a perspectiva desses estudantes sobre a atividade.

A próxima questão indagou os alunos sobre seus interesses em participar novamente de processos de leitura e conversa literária. Como mostra o gráfico 14, as respostas foram diversificadas, mas é possível afirmar que boa parte da turma demonstra alguma predisposição para realizar atividades como esta novamente.

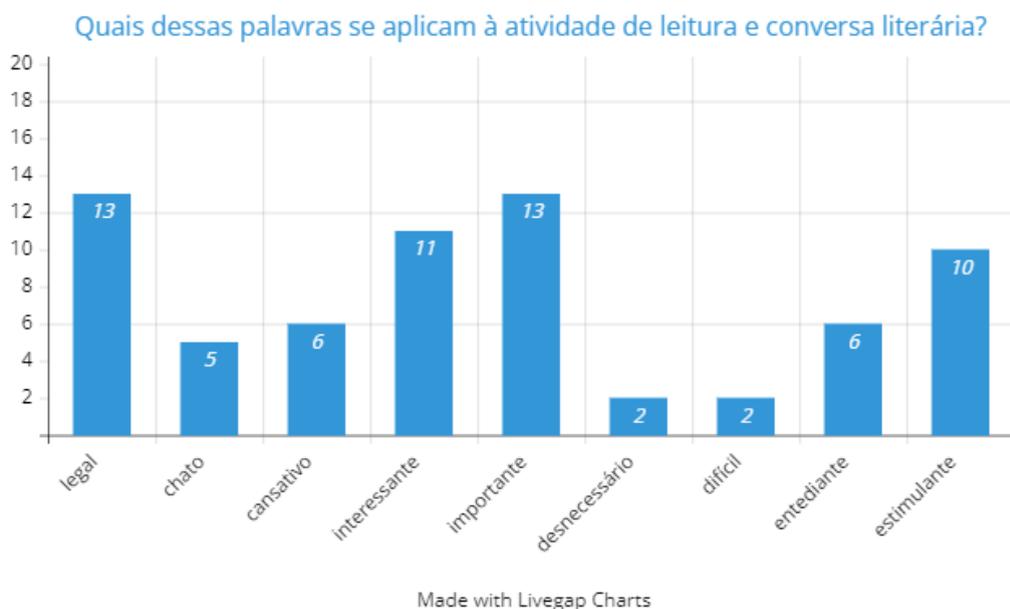
**GRÁFICO 14** – Após esta atividade, o quão interessado você está em participar de outras práticas de leitura e conversa literária?



Fonte: Elaboração própria

A questão seguinte do formulário apresentou aos estudantes algumas palavras e pediu que marcassem aquelas que eles julgassem condizentes com o processo de leitura e conversa literária. Os resultados estão no gráfico 15 a seguir:

**GRÁFICO 15** – Quais dessas palavras se aplicam à atividade de leitura e conversa literária?



Fonte: Elaboração própria

Percebemos que boa parte dos estudantes reconhecem a atividade como importante e a veem a partir de um ponto de vista positivo (há muitas menções às palavras “legal”, “interessante” e “estimulante”). Entretanto, a visão da atividade como cansativa e entediante, já apontada pelos alunos em outras questões do formulário, volta a ser ressaltada por alguns. Foi proposto que os estudantes compartilhassem outras palavras para descrever o processo, caso julgassem necessário, porém, nenhuma outra palavra foi mencionada.

Posteriormente, foi pedido que os alunos apontassem pontos positivos e negativos da parte de leitura e conversa literária da unidade didática. Os pontos positivos apontados pelos estudantes seguem na lista abaixo (nas palavras dos próprios):

- “a gente conversa sobre o livro”;
- “me fez entender melhor e entender o ponto de vista de outras pessoas”;
- “nos ensina diversas coisas, melhora nossa dicção”;
- “é estimulante e dinâmico”;
- “gostei de participar das conversas sobre o conto”;
- “somente para alunos mais sociáveis, a leitura e a conversa dos contos foram mais interessantes, os textos melhores compreendidos”;
- “a conversa sem barulho de rua ou ruídos”;
- “achei legal porque é uma coisa nova e estimulante. Chama atenção e pode incentivar alguns alunos a ler”;
- “ajuda no desempenho”;
- “ajuda a ler melhor, nos mostra novas histórias”;
- “você aprende mais e melhora a leitura”;
- “você lê”;
- “conversa interativa, ajuda na leitura e na escrita”;
- “foi rápido”;
- “interessante, diversidade com comunicação”;
- “legal e interessante”.

Percebemos que os aspectos positivos indicados retomam algumas respostas dadas a perguntas anteriores, como aquelas que abordam o papel da conversa literária na compreensão dos textos e aquelas que utilizam palavras como “interessante” e “legal”. Além disso, destacamos que algumas respostas apontam que a conversa literária ajuda no processo da leitura, tanto no que diz respeito ao estímulo quanto ao próprio ato de ler em si.

Já os pontos negativos apontados pelos alunos foram os seguintes:

- “é meio entediante, chato, cansativo e exige muito foco e atenção”;

- “ler o livro”;
- “muitos barulhos ao fundo e pessoas interrompendo suas falas”;
- “é difícil”;
- “cansativo, atraso nos conteúdos, se tornou um motivo para faltar a aula”;
- “pessoas falando alto e barulhos”;
- “é meio cansativo”;
- “alguns não tiveram vontade de ler, então, não quiseram falar sobre o conto”;
- “demora muito, dependendo do texto, é cansativo”;
- “você lê”;
- “no meio de muita leitura começa a dar sono”;
- “foi cansativo”;
- “é chato”;
- “cansativo”;

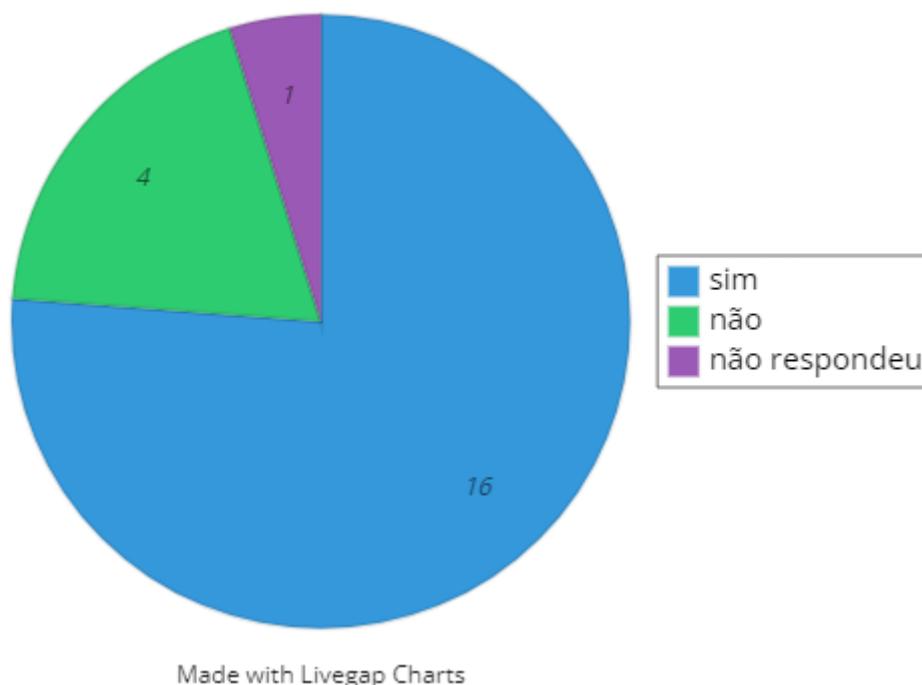
Percebe-se que “cansativo” foi uma resposta recorrente, assim como já havia surgido nas perguntas anteriores. Além disso, os barulhos externos, que já foram mencionados na descrição que fizemos do transcorrer da aplicação da unidade didática, também foram indicados como algo negativo. Observamos, ainda, o fato de um estudante ter apontado as atividades como “atraso de conteúdo”, o que indica que, possivelmente, ele não reconhece a leitura literária como parte do conteúdo da disciplina de língua portuguesa e/ou não reconhece os procedimentos desenvolvidos nesta parte da unidade didática (a leitura coletiva e a conversa literária) como atividades próprias de uma aula de língua portuguesa. Isso pode estar relacionado às crenças (tanto individuais quanto coletivas) que se tem sobre o ensino em geral, o ensino da língua, especificamente e o papel da escola.

Para finalizar esta primeira parte do questionário final, os estudantes foram indagados sobre sugestões que eles tivessem para a parte de leitura e conversa literária da unidade didática, porém, nenhuma ideia foi apresentada.

A segunda parte do questionário abordou a fase de escuta e reconhecimento do gênero *podcast*, assim como a produção de um *podcast* literário. O gráfico 16 apresenta as respostas apresentadas para a primeira pergunta, acerca da importância de se fazer um trabalho de reconhecimento do gênero textual antes de se produzir um exemplar dele.

**GRÁFICO 16** – Você considerou importante escutar exemplos e refletir sobre aspectos relacionados ao gênero *podcast*?

Você considerou importante escutar exemplos e refletir sobre aspectos relacionados ao gênero *podcast*?



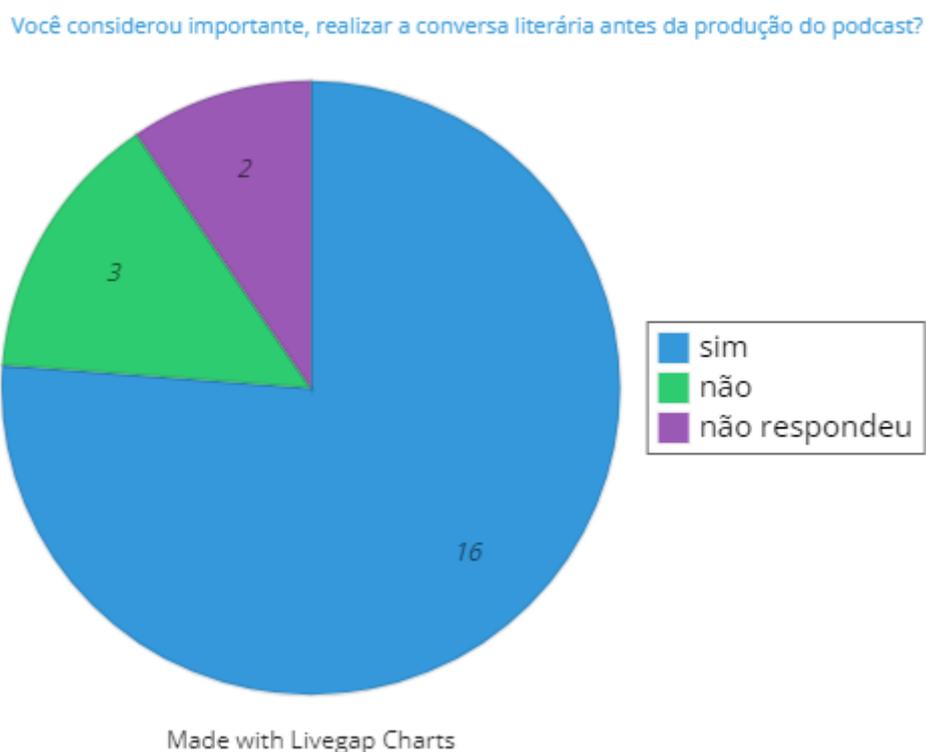
Fonte: Elaboração própria

A maioria dos estudantes respondeu de forma afirmativa, e boa parte das justificativas apresentadas para julgarem essa atividade importante se refere ao fato de terem tido referências, exemplos, ideias, enfim, uma orientação para a produção textual (“para ter um caminho”, “ajuda a desenvolver e dá ideias legais”, “porque tínhamos um exemplo”, “para ter uma referência”, “porque e se a pessoa não soubesse como fazer *podcast*?” e “porque nos faz entender como fazer e como começar e terminar” são alguns exemplos das justificativas apresentadas).

Os que responderam negativamente explicaram suas respostas da seguinte forma: “eu já fazia essas conversas naturalmente”, “o *podcast* já estava quase completo (faltando apenas gravar) quando fomos escutar exemplos” e “achei que era muito chato participar/ouvir *podcast*”. A primeira dessas três justificativas indica que o estudante provavelmente já tinha algum conhecimento prévio sobre o gênero. A segunda aponta para a mesma direção, além de sugerir que esse estudante se antecipou às etapas posteriores da unidade didática, pensando na produção antes do reconhecimento do gênero discursivo.

A questão seguinte questionou os alunos sobre a importância de realizar as conversas literárias antes da produção dos *podcasts* literários sobre os contos lidos. Os resultados estão representados no gráfico 17 a seguir:

**GRÁFICO 17** – Você considerou importante realizar a conversa literária antes da produção do *podcast*?



Fonte: Elaboração própria

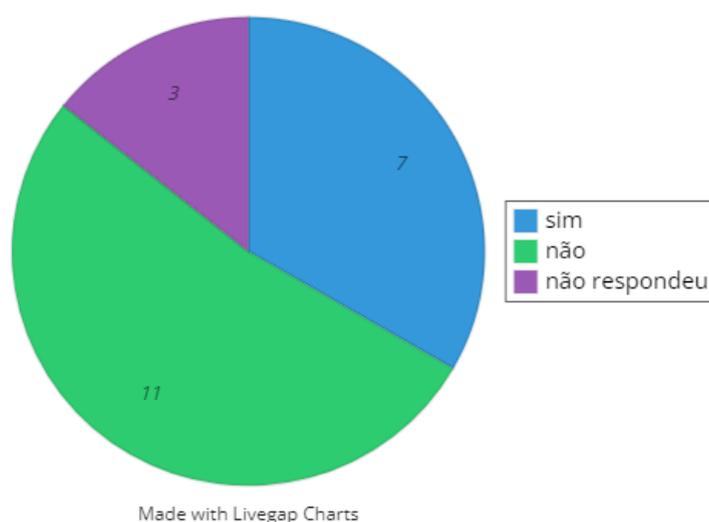
Mais uma vez, os estudantes responderam, majoritariamente, que sim. De forma geral, as justificativas apresentadas (como, por exemplo, “foi mais fácil produzir o *podcast*, com a conversa deu pra saber ao certo o que se falar no *podcast*”, “porque foi dando ideias”, “para poder esclarecer e entender como falávamos e como seria se trocássemos palavras ou perguntas”, “para desenvolver ideias” e “a gente soube que coisas iria falar na hora do *podcast*”) apontam para o fato das conversas terem os ajudado a se preparar e desenvolver ideias para serem discutidas nos *podcasts*. Consideramos esse aspecto importante especialmente pelo foco da unidade didática no desenvolvimento da leitura literária, pois caso os estudantes tivessem sido orientados apenas a lerem os textos e produzirem *podcasts* sobre eles, sem mediações ou conversas sobre o texto, é possível que discussões sobre aspectos propriamente literários dos contos fossem deixadas de lado.

Os estudantes que responderam que não consideraram importante ter realizado as conversas antes da produção dos *podcasts* justificaram suas respostas da seguinte forma: “não curto *podcast*”, “poderia saber sozinha” e “eu acho que não é necessário”.

As perguntas seguintes abordaram as intenções futuras dos estudantes de ouvir mais *podcasts*, produzir mais *podcasts* e ouvir e/ou produzir *podcasts* literários novamente. As respostas estão expostas, respectivamente nos gráficos 18, 19 e 20 abaixo:

**GRÁFICO 18** – Você pretende ouvir mais *podcasts*?

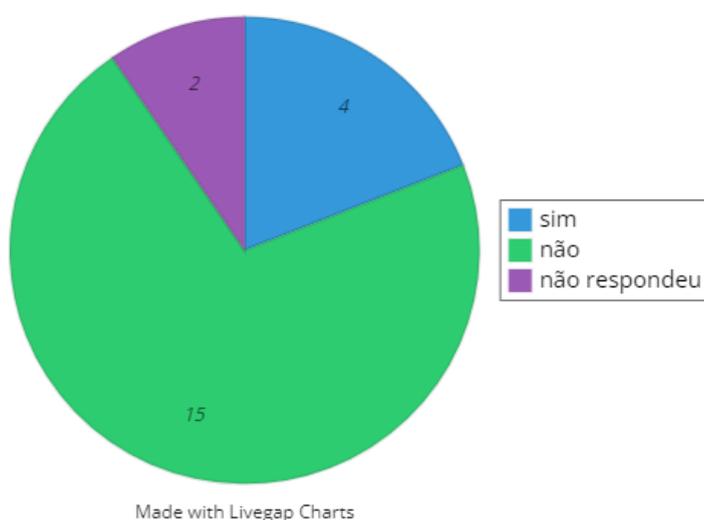
Você pretende ouvir mais *podcasts*?



Fonte: Elaboração própria

**GRÁFICO 19** – Você pretende produzir mais *podcasts*?

Você pretende produzir mais *podcasts*?



Fonte: Elaboração própria

**GRÁFICO 20** – Pretende ouvir ou produzir *podcasts* literários?



Fonte: Elaboração própria

As respostas a essas três perguntas indicam que a maioria dos alunos não demonstra maior interesse em ouvir e, principalmente, produzir *podcasts* após participarem da aplicação da unidade didática. Encontramos possíveis razões para isso nas respostas à questão seguinte, que solicitou aos estudantes que comentassem aspectos positivos e negativos do processo de escuta e produção de *podcasts* literários. Os pontos positivos apontados foram os seguintes:

- “legal de se fazer”;
- “consegui mais informações, entendimento melhor dos assuntos e é um pouco relaxante de ouvir”;
- “foi interessante”;
- “gostei de ter produzido esse podcast”;
- “você consegue entender melhor e ver os pontos mais importantes”;
- “pude conversar outros temas, e saber diferentes opiniões de meu grupo”;
- “aprender, atividade diferente e divertido”;
- “trabalho em grupo, processo divertido”;
- “é legal e divertido”;
- “é mais fácil de se interpretar e entender sobre o assunto devido às críticas”.

Fora apontamentos como “legal” e “divertido” (que já tinham sido feitos em questões anteriores), os aspectos positivos indicados pelos alunos indicam que alguns perceberam o processo de escuta e produção dos *podcasts* literários sobre os contos lidos como relevante para o desenvolvimento, a ampliação e o compartilhamento de ideias sobre os textos literários em questão.

Já os pontos negativos foram:

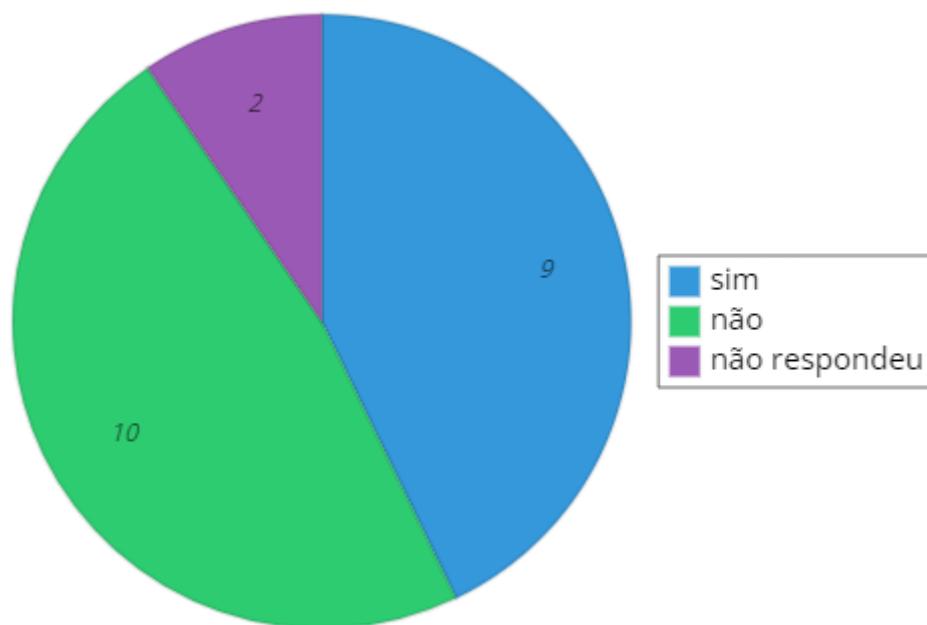
- “entediante porque tem que ficar falando toda hora”;
- “é chato”;
- “foi difícil ter criatividade”;
- “poderia ter sido diferente a forma de produzir”;
- “produzir, pensar, falar”;
- “demora muito e precisa de bastante recurso”;
- “várias pessoas faltaram diversos dias, atrasando a produção”;
- “difícil”;
- “cansativo”;
- “ouvir é meio chato”;
- “por conta do barulho não dá pra ouvir a voz do áudio”.

Percebemos, a partir dos aspectos negativos indicados, que as dificuldades relatadas ao descrevermos o desenrolar da parte de escuta e produção de *podcasts* da unidade didática (como recursos precários e o ambiente inapropriado), também tiveram impacto na experiência dos alunos com as atividades.

Na penúltima pergunta do questionário, foi indagado se os estudantes tinham sugestões, desta vez, para as etapas correspondentes à escuta e produção de *podcasts* literários. Entretanto, mais uma vez, nenhuma sugestão foi feita. Finalizando, a última questão perguntou se eles teriam interesse em participar de um projeto que envolvesse o mesmo processo de leitura e conversa literária, com a produção de *podcasts* sobre os textos lidos. O resultado foi equilibrado, conforme mostra o gráfico 20, o que sugere que parte da turma desenvolveu interesse pelo processo trabalhado ao longo da unidade didática, e a outra parte não.

**GRÁFICO 20** – Você teria interesse em participar de um projeto de leitura e conversa literária e produção de podcasts?

Você teria interesse em participar de um projeto de leitura e conversa literária e produção de podcasts?



Made with Livegap Charts

Fonte: Elaboração própria

## 8. Considerações finais

Encerrando este trabalho, revisaremos o trabalho desenvolvido até aqui e discutiremos aspectos que nos permitem retomar e responder a pergunta proposta para esta pesquisa: como os estudantes são afetados pelo emprego do gênero podcast como um recurso no processo de leitura literária na escola?

Nesta dissertação, desenvolvemos uma unidade didática propondo a articulação do ensino de literatura com os multiletramentos através do gênero discursivo *podcast*. Tal proposta foi pensada a partir da observação, na realidade das salas de aula Brasil afora, inclusive na prática docente da própria professora pesquisadora, das dificuldades de se articular diferentes saberes nas aulas de língua portuguesa. O foco foi em dois saberes específicos: a literatura, que muitas vezes é ignorada ou abordada de forma inadequada, e os multiletramentos, cuja abordagem é dificultada por uma série de fatores aqui discutidos, entre eles, a desigualdade de acesso a recursos tecnológicos. Pensado nisso, revisamos e discutimos a forma como a literatura vem sendo tratada em sala de aula, adotamos a perspectiva da leitura como diálogo, ressaltamos a relevância da conversa literária e, assim, estabelecemos um paralelo entre o ensino de leitura literária e a teoria dos multiletramentos. Nesse contexto, o gênero podcast surgiu como um articulador em potencial para os dois saberes com os quais pretendemos trabalhar. Foi a partir dessa revisão e articulação teórica que desenvolvemos a unidade didática, cuja aplicação evidencia, na prática, dificuldades que os professores e estudantes enfrentam no dia a dia das aulas de língua portuguesa, ao tentarem dar conta de todos os saberes necessários de forma adequada e integrada. Ao mesmo tempo, revela possibilidades em aspectos exitosos e outros que podem ser aprimorados.

A experiência de leitura e conversa literária, apesar de ter sido encarada inicialmente com desconfiança, se mostrou positiva pelo envolvimento dos estudantes no processo e pelas suas demonstrações de compreensão do que seria uma leitura propriamente literária. Fomos surpreendidos pelos seus desempenhos nas conversas literárias e nos *podcasts* produzidos posteriormente, pois, nas experiências de leitura anteriores, não haviam demonstrado desenvoltura semelhante, provavelmente por essas experiências, com textos fragmentados e atividades pouco reflexivas, críticas e literárias em si, não terem lhes proporcionado oportunidades adequadas de formação e não terem levado em consideração o potencial dos estudantes como leitores literários. Nesse sentido, a conversa literária, especialmente, foi bastante produtiva e foi o momento no qual os estudantes se mostraram mais à vontade, confirmando as afirmações de Bajour (2012) e Chambers (2023[2011]) sobre seus benefícios.

Em relação às etapas de reconhecimento do gênero e produção dos *podcasts*, dificuldades que os estudantes enfrentaram reforçam, além dos problemas persistentes de desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos, a necessidade da escola considerar essas novas práticas de linguagem, e não tomar como certo que, por terem nascido e crescido num mundo inserido na cultura digital, os alunos já sabem naturalmente como participar delas. Entretanto, a experiência também revelou a resistência por parte dos estudantes na realização de atividades que fujam do padrão tradicional. Logo, é preciso repensar as formas de se introduzir tais práticas no ensino, de forma que os estudantes, de uma forma geral, se sintam mais confortáveis. Também observamos que esta parte da unidade didática não foi totalmente bem sucedida no que diz respeito ao desenvolvimento dos multiletramentos: por um lado, os estudantes conseguiram reconhecer o gênero *podcast*, entretanto, tiveram dificuldades que impactaram no resultado final dos seus exemplares do gênero.

Sendo assim, após a análise da realização da unidade didática na prática, observamos vários aspectos que poderiam ter sido realizados de outras formas. Primeiramente, apesar de defendermos a leitura dos três contos com base nos argumentos já apresentados, concluímos que, especialmente no caso de *O bife e a pipoca*, que é um texto mais longo, tais leituras e seus consecutivos debates poderiam ter sido “diluídos” e intercalados com outras atividades, de forma a dinamizar a proposta e torná-la menos cansativa, conforme alegação dos estudantes.

Para as conversas literárias, observamos que é fundamental um ambiente adequado, algo, que na maioria das vezes não está sob o controle do professor. Além disso, estabelecer uma estrutura e rotina para as conversas, para que os estudantes se organizem melhor, pode ajudar no seu desenvolvimento.

A questão do ambiente e dos recursos é fundamental para o desenvolvimento das etapas de escuta e produção de *podcasts*. Como já falamos neste trabalho, a unidade didática foi pensada de forma a abordar os multiletramentos e práticas digitais de linguagem da forma mais acessível possível, com os recursos tecnológicos mais simples, considerando a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras. Ainda assim, os obstáculos foram grandes e reforçam a necessidade do debate e da reivindicação de acessibilidade tecnológica nas escolas brasileiras. Além disso, para a produção efetiva de *podcasts*, é necessário um aprofundamento no processo, com mais experimentação antes da produção final.

Respondendo à pergunta desta pesquisa (como os estudantes são afetados pelo emprego do gênero *podcast* como um recurso no processo de leitura literária na escola?), a partir dos relatos dos próprios estudantes, no questionário final, sobre a experiência com a

unidade didática, pudemos observar que, de uma forma geral, no que diz respeito às conversas literárias, alguns alunos indicaram que elas os estimularam no processo de leitura, porque os fizeram entender melhor as leituras e porque ficaram sabendo as opiniões dos demais. Outros alegaram ser cansativo e chato, e preferiram realizar leituras individuais. Muitos destacaram como pontos negativos o barulho externo. As opiniões da turma, de forma geral, ficaram bem divididas. Alguns alunos, inclusive, de forma individual, alegaram ser interessante e chato ao mesmo tempo. Porém, de uma forma geral, foi possível notar que, apesar de terem se interessado e acharem a atividade relevante, consideraram ela cansativa, provavelmente por causa de suas várias etapas e pela extensão de cada uma delas. Não são procedimentos com os quais estejam acostumados. Um estudante alegou que considerou a unidade didática como “atraso nos conteúdos”, provavelmente não reconhecendo os temas abordados como parte dos saberes englobados pela disciplina de língua portuguesa.

As respostas às questões que falam sobre as etapas relacionadas ao gênero *podcast*, de forma semelhante, apresentaram uma mistura de sentimentos e perspectivas. Os estudantes não se aprofundaram em explicações ao responder, porém, mais uma vez, generalizando, reclamaram das dificuldades já mencionadas aqui, como a falta de recursos, da extensão das atividades e disseram ser chato. Entretanto, ao mesmo tempo, afirmaram ser interessante, e conheceram que foi uma oportunidade para compartilhar conhecimento com outros colegas e apontaram como ponto positivo, também, o fato de ser uma atividade diferente da habitual. É possível notar que alguns estudantes não se identificaram com a proposta e preferem atividades mais tradicionais, enquanto outros estavam mais abertos e envolvidos com as tarefas.

No geral, concluímos que a atividade impactou os estudantes de diferentes formas: despertando maior interesse pela leitura literária, tendo suas crenças sobre o que é o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa desafiadas, tendo suas primeiras experiências com a produção de um gênero textual multimodal e digital, desenvolvendo habilidades de interação e se reconhecendo como construtores do sentido dos textos a partir do diálogo com ele e com sua comunidade de leitores. A unidade didática foi, para a turma na qual ela foi aplicada, uma primeira experiência com conversas literárias e produção de *podcasts*, num contexto de muitos desafios estruturais e técnicos, no que diz respeito à escassez de recursos.

Além disso, as atividades foram aplicadas em sequência, num período de tempo relativamente curto. Acreditamos que se for trabalhada a longo prazo, talvez como um projeto contínuo, através do qual os estudantes vão se desenvolvendo e amadurecendo tanto como

leitores literários quanto como *designers* de textos multimodais e digitais, o processo pode ser aperfeiçoado e apresentar resultados positivos.

Com um desenvolvimento mais minucioso e com mais recursos do trabalho com o gênero podcast, acreditamos que a unidade didática desenvolvida representa um trabalho interdisciplinar positivo entre a literatura e os multiletramentos, pois não negligencia nem um nem outro saber e representa uma possibilidade para os professores de língua portuguesa integrarem esses dois (entre os muitos) saberes englobados pela disciplina, algo que se faz necessário frente às múltiplas demandas atribuídas às aulas de português na educação básica brasileira. Esta pesquisa traz, como contribuição, um relato de uma experiência prática de articulação entre esses dois saberes, evidenciando complicações, porém, destacando que é possível realizar tal trabalho e os impactos positivos que ele pode ter no processo de ensino e aprendizagem e nos estudantes. Além disso, o livreto que foi distribuído aos estudantes (e que consta nesta dissertação como o Apêndice A), junto com nossas observações e reflexões posteriores à aplicação da unidade didática, ficam também como contribuição para professores que se interessem em desenvolver ou adaptar a unidade didática que desenvolvemos em suas próprias salas de aula.

## Referências

- ABREU, L. G. Circuito do *Podcast* Literário: uma proposta didática para o uso do *Podcast* no ensino de literatura. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.11, p. 105596-105576, 2021.
- AMORIM, M. A. de; SOUTO, V. A. G. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, v. 15, n. 4, p. 98-121, 2020.
- ANDRADE, E. O. Práticas de leitura e escrita por meio do gênero digital *podcast*. Itabaiana, 2022, 117 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Sergipe, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/17761>. Acesso em 30 jun. 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PODCAST. O que é um Podcast. abPod, 2019. Disponível em: <https://abpod.org/o-que-e-podcast/>. Acesso em 30 jun. 2023.
- BAJOUR, C. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Trad.: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1953].
- BRASIL.MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- \_\_\_\_\_. Lei Federal Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em 30 jun. 2023.
- CHAMBERS, A. Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2023 [2011].
- COSSON, R. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2018.
- \_\_\_\_\_. Tal BNCC, qual ensino de literatura? **Entrelaces**, Fortaleza, v. 12 n. 24, p. 34-52, ago. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/62680>. Acesso em: 22 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 35, p. 73-92, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690>. Acesso em: 30 jun. 2023.

EAGLETON, T. Como ler literatura: um convite. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

FREIRE, E. P. A. Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação. Natal, 2013d. 338 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: [http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6532](http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6532). Acesso em: 30 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Aprofundamento de uma estratégia de classificação para podcasts na educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 391 – 411, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015391>. Acesso em 30 jun. 2023.

GRUPO DE NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021 [1994].

MOLINA, M. A. G.; LOBÃO, I. L. D.; COELHO, P. M. A. G. Estudo do gênero *podcast*. In: CATAPAN, B. L. S. F. (Org.). O papel da educação no desenvolvimento da sociedade. Curitiba: Editora Reflexão Acadêmica, 2021. Disponível em: <https://reflexaoacademica.com.br/assets/ebooks/V23TM4y897eEqLYI713iPx64KRac0v6m.pdf#page=138>. Acesso em: 22 jul. 2023.

NETO, A. S.O que são os PCN? O que afirmam sobre a literatura? **Debates em Educação**, Maceió, vol. 6, n. 12, p. 112-128, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/797/1076>. Acesso em: 22 jul. 2023.

PRADO, M. R.; SILVA, C. H. M. “Não corra tanto, tartaruga!”: *podcasts* e leitura contemporânea. **Desenredo**, v. 16, n. 2, p. 225-241, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/10940>. Acesso em: 30 jun. 2023.

RIO DE JANEIRO. Língua portuguesa: currículo. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretária Municipal de Educação – Subsecretaria de ensino: Rio de Janeiro, 2020.

\_\_\_\_\_. Rio Integral: Documento Orientador - Parte diversificada. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretária Municipal de Educação – Subsecretaria de ensino: Rio de Janeiro, 2025.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

- ROJO, R.; MOURA, E. Letramentos, mídias, linguagens. São Paulo: Parábola, 2019.
- ROJO, R. MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.
- ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino de literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução: Samira Murad. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- SANTOS, C. A. C. Estratégias didáticas para a produção de podcasts no nono ano do ensino fundamental. Juiz de Fora, 2021. 99 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/13556/1/cassiaaparecidacostasantos.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). Escolarização da leitura literária. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SZUNDY, P. T. C.; NASCIMENTO, L. M. Leitores-navegantes de texto e hipertextos da literatura. **Gragoatá**, v. 21, v. 40, p. 354-379, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33388>. Acesso em: 28 jul. 2023
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.
- WONG, W. Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.
- ZILBERMAN, R. A leitura e o ensino da literatura. Curitiba: Ibpex, 2012. E-book.

## Apêndice A

Livreto da unidade didática



## A LEITURA LITERÁRIA

A princípio, quando nos deparamos com um texto literário (isto é, textos criados com função artística ou estética), podemos ter como objetivo o prazer da leitura: admirar ou se divertir com a história narrada ou um belo poema, por exemplo, pode ser uma forma de lazer. Segundo Rildo Cosson, em *Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação*, para isso basta que saibamos ler, interpretar e compreender o texto. Entretanto, para realizar uma leitura literária desses mesmos textos, é preciso ir um pouco mais além do que o texto diz e pensar sobre como ele diz o que diz, como os sentidos são construídos no texto. Em *Círculos de leitura e letramento literário*, Cosson chama atenção para o fato de que essa construção de sentidos ocorre no diálogo entre o texto, o autor e o leitor, considerando não apenas o que está presente no texto em si, mas também no contexto em que está inserido e nos intertextos, isto é, no diálogo do texto em questão com outros textos. Mas como fazemos isso? Ele sugere que levemos em consideração os seguintes aspectos ao fazer essa leitura, pensando sempre nos sentidos que cada um deles provoca ou nos permite construir a partir do texto:

### RELACIONAR A OBRA...

- COM A VIDA DO AUTOR;
- COM NOSSAS PRÓPRIAS VIDAS;
- COM SABERES OU QUESTÕES SOCIAIS QUE NOS RODEIAM;
- COM SUA PARTE VISUAL E MATERIAL (CAPA, IMAGENS, DIAGRAMAÇÃO, PARATEXTOS ETC);
- COM A BAGAGEM CULTURAL E INTELCTUAL DO AUTOR;
- COM OUTROS TEXTOS COM OS QUAIS ELA POSSA TER UM DIÁLOGO, UMA RELAÇÃO DE INTERTEXTUALIDADE.
- COM OUTRAS REFERÊNCIAS NOSSAS, COMO OUTROS LIVROS, SÉRIES, FILMES ETC.

### ANALISAR...

- O TEMA E A ESTRUTURA DO TEXTO;
- AS MARCAS DE AUTORIA E ESTILO DE ESCRITA DO AUTOR NO TEXTO;
- OS EFEITOS (SENTIMENTOS, IMPRESSÕES, IMAGENS...) QUE A OBRA TEM SOBRE NÓS;
- A MANEIRA COMO A LINGUAGEM FOI EMPREGADA, OS RECURSOS LINGÜÍSTICOS DE ESTILO UTILIZADOS NO TEXTO;
- ASPECTOS RELACIONADOS AOS GÊNEROS E AOS ESTILOS.

## A CONVERSA LITERÁRIA

Você costuma conversar com outras pessoas sobre suas leituras? Compartilhar aquilo que lhe chamou atenção, ouvir o que os outros têm a acrescentar? Sabe qual é a importância de falar sobre a leitura de um texto literário?

Cecilia Bajour, em *Ouvir nas entrelinhas*, por exemplo, afirma que ler é como escutar e que as conversas que temos sobre os textos que lemos fazem parte do processo da leitura. Isso porque, segundo Bajour, o compartilhamento da leitura proporciona a oportunidade de evidenciar, materializar, objetivar significados sugeridos nas palavras e silêncios do texto e também socializar os significados que construímos a partir da leitura.

Cada conversa que temos sobre um texto lido é como se fosse uma releitura, e a partir do compartilhamento dos significados que cada um construiu durante a leitura, novos significados são construídos coletivamente.

Cada conversa que temos sobre um texto lido é como se fosse uma releitura, e a partir do compartilhamento dos significados que cada um construiu durante a leitura, novos significados são construídos coletivamente.

A conversa literária, como o próprio nome sugere, é um bate papo sobre a leitura de um texto literário, no qual as pessoas compartilham aquilo que acham relevante sobre o texto, considerando-o a partir de uma perspectiva literária. Os participantes interagem conforme se sentem à vontade, porém, é preciso saber ouvir e respeitar o que os outros dizem, mesmo discordando. Assim, coletivamente, todos vão negociando e construindo significados a partir do texto lido.

Agora que você já sabe um pouco sobre o que considerar ao realizar uma leitura literária e sobre como funciona uma conversa literária, você e toda a turma farão a leitura de três contos, e, em seguida, uma conversa literária sobre cada um. Relembre com seus colegas os conhecimentos que já possuem sobre esse gênero textual antes de seguir em frente.

## LEITURA 1

### O BIFE E A PIPOCA, DE LYGIA BOJUNGA

Sobre a autora e o livro no qual o conto foi publicado.



Lygia Bojunga Nunes nasceu em 26 de agosto de 1932 em Pelotas, Rio Grande do Sul.

Começou a carreira como atriz em novelas de rádio e nos palcos gaúchos até o início dos anos 1970, quando passou a se dedicar à literatura. [...]

Traduzida e adaptada para vários países hoje ela mora tempos em Londres e tempos no Rio de Janeiro.”

Fonte: <https://www.museudatv.com.br/biografia/lygia-bojunga-nunes/>

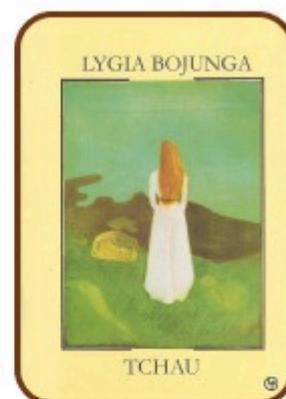
“No que se refere à singularidade da obra de Lygia Bojunga, uma das principais características é o aspecto social, recorrente em todas narrativas. Por meio de sua escrita, a autora busca denunciar a sociedade sem privar as crianças da realidade. Com uma linguagem peculiar, ela mistura fantasia e veracidade, trata de assuntos sérios [...].”

Fonte: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/11159/7987>

Tchau é um livro composto por quatro contos: “Tchau”, “O bife e a pipoca”, “A troca e a tarefa” e “Lá no mar”. [...]

O livro Tchau possui linguagem simples, e os temas abordados possibilitam a reflexão do leitor quanto às situações vivenciadas pelos personagens (representados por crianças), que lidam com questões familiares, sociais e de amizade.”

Fonte: <https://www.bibliotecapublica.mg.gov.br/resenha-da-semana-tchau-de-lygia-bojunga-nunes/>



### Antes da leitura...

Pense sobre o título do conto O bife e a pipoca, e levante hipóteses: sobre o que se trata a história? Quem podem ser os personagens? Onde a história se passa? Onde o bife e a pipoca se encaixam? Compartilhe qualquer outra hipótese que vem à sua cabeça a partir desse título.

### Durante a leitura...

Siga as instruções da professora para realizar a leitura. Lembre-se do que aprendeu sobre a leitura literária e faça anotações sobre aspectos da leitura que achar relevantes, para servirem de referência durante a conversa literária.

### Hora da conversa!

Siga as instruções da professora, retome as anotações que fez durante a leitura e participe da conversa sobre o conto. Comente sobre o que achar relevante e conforme se sentir confortável. Ouça o que seus colegas têm a dizer e comente ou acrescente aquilo que considerar relevante. Não esqueça de incluir observações sobre aspectos literários do texto.

### Após a leitura e a conversa...

Agora que você já conhece o texto, pensando novamente no título do conto O bife e a pipoca, converse com os colegas sobre o que o bife e a pipoca representam e sugira novos títulos para essa história.

## LEITURA 2:

### Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos, de Conceição Evaristo

Sobre a autora e o livro no qual o conto foi publicado:



“Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro [...] e Doutora em Literatura Comparada [...].”

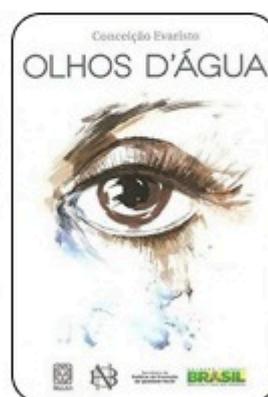
Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série Cadernos Negros. [...] Desde então, seus textos vêm angariando cada vez mais leitores. A escritora participa de publicações na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Seus contos vêm sendo estudados em universidades brasileiras e do exterior [...].”

Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>

“A análise da escrita de Evaristo evidencia o atravessamento de sua condição de mulher negra nascida em uma favela. Da dificuldade enfrentada pela escritora e por sua família na infância, Evaristo lança um olhar para a condição do negro na sociedade brasileira, marcada pela escravidão, exclusão, preconceito e exploração por meio do trabalho subalterno e mal pago. Nesse contexto, Evaristo cunha o termo *escrevivência* para nomear uma escrita que se mescla com a sua vivência, com o relato das suas memórias e das de seu povo.”

“Em Olhos d’água, [...] Conceição remete às origens da cultura negra, “que tem como raiz o continente africano”, referência em seus escritos, ou em suas “*escrevivências*”, para relatar, registrar e documentar, dar voz a essa escritora negra, militante, poeta e crítica literária que, por meio de sua escrita, relata o “percurso histórico-social dos afrodescendentes no Brasil” e assim se correlaciona aos contextos sociais contemporâneos.”

Fonte: <https://jornal.usp.br/ciencias/literatura-de-conceicao-evaristo-resgata-a-ancestralidade-negro-brasileira/>



## Antes da leitura...

O título do conto *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos* já nos revela uma personagem e um evento da história. Pensando nisso, levante hipóteses: quem é *Zaíta*? Por quê ela esqueceu de guardar os brinquedos e quais seriam possíveis desdobramentos desse evento na história?

## Durante a leitura...

Assim como fez na leitura do conto anterior, tenha em mente os que levar em consideração para realizar uma leitura literária e tome notas ao longo do processo.

## Hora da conversa!

Vamos repetir o processo feito com o conto anterior. Agora você já sabe como funciona. Siga as instruções da professora e lembre-se das suas anotações!

## Após a leitura e a conversa...

Crie um novo desfecho para a história de *Zaíta* e compartilhe com a turma.

# LEITURA 3:

## O homem do ouro, de Julie Dorrico

Sobre a autora e o livro no qual o conto foi publicado:

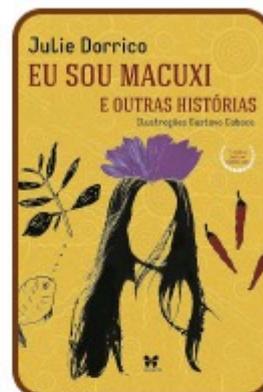


“Julie Dorrico pertence ao povo Macuxi. Doutora em Teoria da Literatura na PUCRS. Mestre em Estudos Literários e licenciada em Letras Português pela UNIR. É poeta, escritora, palestrante, pesquisadora de literatura indígena. Venceu em 1º lugar o concurso Tamoios/FNLIJ/UKA de Novos Escritores Indígenas em 2019.”

Fonte: <https://www.casamariodeandrade.org.br/programacao-literatura-indigena->

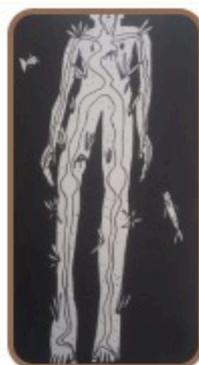
Sobre *Eu sou macuxi e outras histórias* Julie Dorrico afirma que escreveu esse livro, objeto que foi usado por não indígenas para contar a história dos povos originários por séculos, a fim de ocupar um espaço de autoria, para que narrativas sobre os povos indígenas sejam contadas partindo de dentro desses espaços. Seus escritos possuem como pano de fundo essa procura por raízes, se constituindo por várias histórias extremamente poéticas e que são carregadas da subjetividade da autora. [...]"

Fonte: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/article/view/14447/10784>



## Antes da leitura...

Considere o título *O homem do ouro* e a ilustração do conto. Levante hipóteses sobre a história do conto e a relação entre o título e a ilustração.



## Durante a leitura...

Chegou a hora de ler texto numa perspectiva literária e fazer anotações!

## Hora da conversa!

Mais uma vez, tenha em mãos suas anotações e siga as instruções da professora para participar da conversa sobre o conto.

## Após a leitura e a conversa...

Escolha uma passagem do conto da sua preferência, faça uma ilustração e compartilhe com a turma.

# O PODCAST LITERÁRIO

## Antes da escuta...

Converse e compartilhe com a turma o que você sabe sobre as questões a seguir:

- **O que são *podcasts*? Costuma ouvi-los? Se sim, quais?**
- **E *podcasts* literários? O que você sabe sobre? Caso não os conheça, em que você imagina que eles consistem?**

“*Podcast* é um arquivo digital de áudio transmitido através da internet, cujo conteúdo [e formato] pode ser variado [...].

As publicações dos arquivos *podcast* são feitas através de [...] um sistema que [...] permite que os internautas possam subscrever determinado post de seu interesse e acompanhar automaticamente todas as recentes atualizações deste. [...]

Em suma, o *podcast* é parecido com um programa de rádio, mas a diferença está no fato desta mídia digital ser disponibilizada na internet, podendo assim ser acessada a qualquer momento.

Adaptado de: <https://www.significados.com.br/podcast/>

Os *podcasts* literários, como o próprio nome sugere, são aqueles que têm como tema a literatura, isto é, nos quais se fala sobre livros e textos literários no geral.

## Escutando...

### Etapa 1

Agora você e seus colegas se organizarão em grupos. Cada grupo escutará um *podcast* literário. Após a realização de um sorteio para decidir por qual *podcast* cada grupo ficará responsável, acesse o QR code ou siga as instruções da professora para escutar o *podcast* do seu grupo.

## PODCAST 1



←

### Juliana Borges sobre 'Olhos d'água', de Conceição Evaristo

Rádio Batuta

13 abr. 2020 • 8min

+ ↓ ↻ ⋮

“Escrever é uma maneira de sangrar” é uma frase marcante do conto “A gente combinamos de não morrer”, um dos 15 de Olhos d'água, livro que ganhou um Prêmio Jabuti em 2015. A escritora e pesquisadora em antropologia Juliana Borges diz que jamais conseguira falar dessa obra de Conceição Evaristo, tantas são as personagens que lhe atravessam, como mulher negra. Para ela, os olhos das protagonistas dos contos retratam o presente e projetam o futuro.

## PODCAST 2



←

### Episódio 2 - Força e Sensibilidade em “Olhos d'Água” de Conceição Evaristo

Clube do Livro

13 mai. 2023 • 15min

+ ↓ ↻ ⋮

Nesse episódio, Enzo Manoel e Gabriele Dias falam sobre “Olhos d'água” e a beleza da escrita costurada em fios de ferro de Conceição Evaristo. Achou interessante? Que tal seguir a gente lá no insta: @ajulepcj

## PODCAST 3



## Etapa 2

Ainda em grupo, responda as questões abaixo em relação ao *podcast* que você escutou.

1) Localize o *podcast* que você escutou dentro de cada um dos continuum a seguir, desenhando uma bolinha onde você considera que ele se encaixa.

- a) + FORMAL - FORMAL  
|-----|
- b) + ESPONTÂNEO - ESPONTÂNEO  
|-----|
- c) + LITERÁRIO - LITERÁRIO  
|-----|
- d) + SUBJETIVO - SUBJETIVO  
|-----|
- e) + INFORMATIVO - INFORMATIVO  
|-----|

## **2) Responda, em relação ao tema do podcast:**

- a) Sobre o que fala o *podcast* ?
- b) Que abordagem ele faz do assunto?
- c) Ele apresenta fatos, opiniões ou os dois? Qual é o posicionamento dos participantes dos *podcasts* sobre o livro? Justifique.
- d) Você considera que o podcast fala da obra numa perspectiva literária? Explique.

## **3) Agora, responda sobre a forma do podcast:**

- a) Como o podcast é organizado (em que partes/sessões)?
- b) Quantas pessoas participam dele? Qual é o papel delas?
- c) Qual é o seu formato?

## **4) Por fim, responda sobre o estilo do podcast:**

- a) Qual é o público-alvo do podcast?
- b) Como é a linguagem utilizada?
- c) Com qual finalidade ele foi produzido? Em que contexto?
- d) Existem elementos não verbais nos podcasts? Se sim, quais? Qual é a função deles?

**5) Faça uma breve apresentação para a turma, junto com seu grupo, apresentando o podcast que você escutou e resumindo as suas características, levando em consideração as suas respostas às atividades de 1 a 4 acima.**

## **Após a escuta...**

Seguindo as instruções da professora, seu grupo irá sortear novas características para o podcast que você escutou. Pode ser uma nova finalidade, um novo público-alvo, outro ponto de vista... O grupo deverá dizer que modificações faria no podcast para que ficasse de acordo com essa nova característica.

## **Produzindo um podcast literário**

Agora, você e seu grupo produzirão um *podcast* literário para compartilhar com os demais colegas da sua escola a experiência de leitura e conversa literária de um dos três contos lidos nessa unidade. Para isso, siga o passo a passo abaixo.

### 1) Reúnam-se em grupo e tomem as seguintes decisões

- Escolham um dos três contos lidos para ser abordado no *podcast*.
- Definam o formato: será uma entrevista, uma mesa redonda, um monólogo, uma conversa...?
- Definam a estrutura, isto é, as partes que irão compor o *podcast* (apresentação, vinheta inicial e final, saudação inicial, despedida, vinheta final...)
- Definam o estilo, tendo em mente o público-alvo e a finalidade do *podcast*. Pense na linguagem que será empregada, nos elementos sonoros não verbais, no tom...
- Deem um nome para o *podcast*;
- Distribuam funções no grupo, definindo o papel de cada um na produção do *podcast*.

2) Hora de fazer o roteiro, o planejamento do *podcast*. Nesta etapa, o grupo precisa detalhar o que será falado. Definam a vinheta e como será cada parte do *podcast*. Definam também o que vocês irão falar sobre o conto lido e a experiência de leitura. Idealmente, é preciso que o conto e sua autora sejam apresentados. Dependendo do formato, o *podcast* pode ser mais ou menos planejado, mais ou menos espontâneo(lembram-se dos exemplos que vocês escutaram).

3) Assistam o tutorial para produção e publicação de um *podcast* no *Anchor*, da plataforma *Spotify*. Basta escanear o QR code abaixo. Façam testes e, em seguida, sigam as orientações da professora para gravar o *podcast*.



4) Por fim, compartilhem o *podcast* produzido com seus colegas de escola.

## Referências

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BOJUNGA, Lygia. Tchau. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2024.

CONCEIÇÃO EVARISTO. **Literafro - O portal da literatura Afro-Brasileira**, 16 de abril de 2024. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 26 de maio, 2024.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão-SE, v. 35, n. 1, p. 73–92, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690>. Acesso em: 26 maio, 2024.

DE MORAIS UBA E BARBOSA, Ana Laura; CÂMARA, Maria Eduarda. RESENHA DO LIVRO: "EU SOU MACUXI E OUTRAS HISTÓRIAS", DE JULIE DORRICO. **Revista Hydra: Revista Discente de História da UNIFESP**, [S. l.], v. 6, n. 12, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/article/view/14447>. Acesso em: 26 maio, 2024.

DORRICO, Julie. **Eu sou Macuxi e outras histórias**. Nova Lima: Caos e Letras, 2019.

Episódio 2 - Força e sensibilidade em "Olhos d'água" de Conceição Evaristo. Locução de: Enzo Manoel e Gabriele Dias. Clube do Livro. [S. l.]: Maio de 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7qO40kzkrQPSk4cdGTkM1x?si=53d608da314846b7&nd=1&dlsi=b9b73284296049a9>. Acesso em: 26 de maio, 2024.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2023.

HOKI, Érica de Assis Pereira; FERNANDES, Célia Regina Delácio. A OBRA DE Lygia Bojunga no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 11, n. 21, p. 91–114, 2014. DOI: 10.48075/rt.v11i21.11159. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/11159>. Acesso em: 26 maio, 2024.

Juliana Borges sobre 'Olhos d'água', de Conceição Evaristo. Locução de: Juliana Borges. [S. l.]: Abril de 2020. Rádio Batuta. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0FGyL68klbeVt7u20tkRu>. Acesso em: 26 de maio, 2024.

LYGIA BOJUNGA NUNES. **MBRTV – Museu Brasileiro de Rádio e Televisão**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.museudatv.com.br/biografia/lygia-bojunga-nunes/>. Acesso em: 26 de maio, 2024.

ME AJUDA, NICK. **COMO fazer PODCAST pelo CELULAR – Anchor**. Youtube, 12 de novembro de 2020.

Olhos d'água. Locução de: Sofia Fernandes. [S. l.]: Abril de 2020. Sofia Fernandes. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/6z9g76EcM2FwytTWHopYr?si=02dc1dc1alc84fb3&nd=1&dlsi=943d7b5b49054b7f>. Acesso em: 26 de maio, 2024.

PALESTRA - LITERATURA INDÍGENA Com Julie Dorrico. **Casa Mário de Andrade**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.casamariodeandrade.org.br/programacao-literatura-indigena->. Acesso em: 26 de maio, 2024.

RIBEIRO, Debora de Paula. Resenha da Semana: Tchau, de Lygia Bojunga Nunes. **Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.bibliotecapublica.mg.gov.br/resenha-da-semana-tchau-de-lygia-bojunga-nunes/>. Acesso em: 26 de maio, 2024.

SOUSA, Rayron Lennon Costa; DE FREITAS, Risoleta Viana. Literatura de Conceição Evaristo resgata a ancestralidade negro-brasileira. **Jornal da USP**, 13 de agosto de 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/literatura-de-conceicao-evaristo-resgata-a-ancestralidade-negro-brasileira/>. Acesso em: 26 de maio, 2024.

## Apêndice B

Roteiro para a produção de um *podcast*

### Roteiro de planejamento do *podcast* literário

Nome do *podcast*: \_\_\_\_\_

Formato do *podcast*: \_\_\_\_\_

Tema do *podcast*: \_\_\_\_\_

Público alvo: \_\_\_\_\_

Linguagem: \_\_\_\_\_

#### Partes do *podcast*:

##### 1- Vinheta de abertura

---

---

---

---

---

---

##### 2- Saudação e apresentação dos participantes e do tema

---

---

---

---

---

---

##### 3- Conteúdo (coloquem em tópicos ou questões o que vocês pretendem falar sobre o conto escolhido – lembrem-se de que o *podcast* deve abordar aspectos literários do conto):

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### **4- Despedida**

---

---

---

---

---

---

---

---

#### **5- Vinheta de encerramento**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Elementos sonoros (músicas e outros sons), suas funções e momentos em que serão utilizados.**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Membros dos grupos e suas funções (roteirização, direção, apresentação, edição...)**

<b>Membro</b>	<b>Função</b>


## Apêndice C

### Questionário inicial

#### Questionário inicial

##### Sobre internet e aparelhos tecnológicos:

1) Na sua casa, você tem acesso à internet?

( ) Sim ( ) Não

2) Que aparelho(s) você costuma usar para acessar a internet?

( ) Computador ( ) *Laptop* ( ) Celular ( ) *Tablet*

3) Quais são as principais atividades que você realiza na internet?

( ) Jogos ( ) Estudo/pesquisas ( ) Redes sociais ( ) Leituras  
( ) Assistir filmes/séries ( ) Assistir vídeos ( ) Escutar *podcasts*

##### Sobre *podcasts*:

1) Você sabe o que é um *podcast*? Se sim, diga o que é com suas palavras.

( ) Sim ( ) Não

---

2) Você já ouviu um *podcast*?

( ) Sim ( ) Não

3) Você ouve *podcasts* com que frequência?

( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Frequentemente

4) Que formato de *podcast* você costuma ouvir?

( ) Bate-papo / Debate ( ) Documentário / Jornalismo  
( ) Entrevistas ( ) Jogos / Game Show

Monólogos / Palestras / Ensaios       Storytelling / Audiodrama

5) Quais são os temas abordados nos *podcasts* que você costuma ouvir?

---

6) Já ouviu um *podcast* sobre literatura? Se sim, qual(is)?

Sim       Não

---

**Sobre a leitura:**

1) O que você costuma ler?

Livros       HQs       Jornais e revistas       Jornais e revistas online

Contos       Crônicas       Poesia       Outros

2) Você lê os livros e outros textos literários propostos pela escola? Se não, por quê?

Sim       Não

---

3) Você lê livros e outros textos literários por conta própria em casa? Se não, por quê?

Sim       Não

---

4) Entre as opções a seguir, marque todas aquelas que se aplicam à leitura, na sua opinião.

Legal       Chato       Cansativo       Interessante       Importante

Desnecessário       Difícil       Entediante       Estimulante

5) Usaria outra(s) palavra(s) para descrever o ato de ler? Se sim, qual(is)?

Sim       Não

---

## Apêndice D

### Questionário final

#### Questionário final

##### Sobre a leitura e a conversa literária

1) Inicialmente, o quão motivado você estava para ler os contos propostos?

( ) Muito ( ) Mais ou menos ( ) Um pouco ( ) Nem um pouco

2) Essa motivação mudou ao longo das conversas? Explique.

( ) Sim ( ) Não

---

---

---

---

3) As conversas estimularam, para você, a leitura do livro? Explique.

---

---

---

---

4) Você participou das conversas, compartilhando suas impressões dos contos? Se não, poderia explicar o motivo?

( ) Sim ( ) Não

---

---

---

---

5) Após esta atividade, o quão interessado você está em participar de outras práticas de leitura e conversa literária?

( ) Muito ( ) Mais ou menos ( ) Um pouco ( ) Nem um pouco

4) Entre as opções a seguir, marque todas aquelas que se aplicam à leitura e à conversa literária, na sua opinião.

Legal       Chato       Cansativo       Interessante        
Importante

Desnecessário       Difícil       Entediante       Estimulante

5) Usaria outra(s) palavra(s) para descrever a experiência de leitura e conversa literária? Se sim, qual(is)?

Sim       Não

5) Escreva, de acordo com a sua opinião, pontos positivos e negativos do processo de leitura e conversa literária:

Pontos positivos:

---

---

---

---

Pontos negativos:

---

---

---

---

6) Alguma(s) sugestão(ões) para esta etapa da unidade didática?

---

---

---

---

---

---

**Sobre a escuta e a produção de um *podcast* literário:**

1) Você considerou importante, antes da produção do *podcast*, escutar exemplos e refletir sobre aspectos relacionados a esse gênero? Por quê?

Sim       Não

---

---

---

---

2) Você considerou importante, realizar a conversa literária antes da produção do *podcast*?

Por quê?

(  ) Sim      (  ) Não

---

---

---

---

3) Após a realização da atividade...

a) Você pretende ouvir mais *podcasts*?

(  ) Sim      (  ) Não

b) Você pretende produzir mais *podcasts*?

(  ) Sim      (  ) Não

c) E *podcasts* literários? Pretende ouvir ou produzir?

(  ) Sim, pretendo ouvir e produzir.      (  ) Pretendo apenas ouvir.

(  ) Pretendo apenas produzir.      (  ) Não pretendo ouvir nem produzir.

4) Escreva, de acordo com a sua opinião, pontos positivos e negativos do processo de escuta e produção do *podcast* literário:

Pontos positivos:

---

---

---

---

Pontos negativos:

---

---

---

---

5) Alguma(s) sugestão(ões) para esta etapa da unidade didática?

---

---

---

---

---

6) Você teria interesse em participar de um projeto de leitura e conversa literária e produção de podcasts literários sobre essas leituras?

(    ) Sim      (    ) Não