



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA

ANA BEATRIZ DA SILVA SIQUEIRA LIMA

PROPOSTA DE CÍRCULO DE LEITURA COM CONTOS BRASILEIROS
CONTEMPORÂNEOS PARA O ENSINO MÉDIO

Brasília

2025

ANA BEATRIZ DA SILVA SIQUEIRA LIMA

**PROPOSTA DE CÍRCULO DE LEITURA COM CONTOS BRASILEIROS
CONTEMPORÂNEOS PARA O ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP/IL da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Língua Portuguesa e respectiva literatura.

Orientador: Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira

Orientando(a): Ana Beatriz Da Silva Siqueira Lima

Brasília/DF
2025

CIP - Catalogação na Publicação

dL732p da Silva Siqueira Lima, Ana Beatriz.
Proposta de Circulo de Leitura Com Contos Brasileiros Contemporâneos para O Ensino Médio / Ana Beatriz da Silva Siqueira Lima;

Orientador: Danglei de Castro Pereira . Brasília, 2025.
36 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVA LITERATURA/LIP - LICENCIATURA - NOTURNO) Universidade de Brasília, 2025.

1. Literatura. 2. Ensino de Literatura. 3. Circulo de leitura. I. de Castro Pereira , Danglei, orient. II. Título.

ANA BEATRIZ DA SILVA SIQUEIRA LIMA

**Proposta De Círculo De leitura Com Contos Brasileiros Contemporâneos Para O Ensino
Médio**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira
(Presidente)
Universidade de Brasília/UnB

Trabalho avaliado no âmbito da disciplina
Monografia em Literatura. Departamento de
Teoria Literária e literaturas. Instituto de
Letras-UnB

Brasília /DF, 18 de junho de 2025

Lima, Ana Beatriz da Silva Siqueira. *Proposta De Círculo De leitura Com Contos Brasileiros Contemporâneos Para O Ensino Médio*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras Português e Respectiva Literatura - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa aborda os desafios do ensino de literatura no Ensino Médio, sobretudo na rede pública, onde métodos tradicionais baseados na memorização afastam os alunos da leitura literária e de sua dimensão crítica. O objetivo é apresentar uma proposta didática fundamentada na metodologia dos círculos de leitura, que incentive a leitura crítica e o protagonismo estudantil, com base em obras da literatura brasileira contemporânea. A pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico e propositivo, sustentada nas ideias de Rildo Cosson (2021). O plano de aula, voltado à 2ª série do Ensino Médio, utiliza contos de Conceição Evaristo e Marcelino Freire, cujos temas incluem racismo, desigualdade e identidade. Ainda que não aplicada, a proposta demonstra potencial para ampliar o repertório cultural, fortalecer a oralidade e posicionar a literatura como ferramenta crítica no contexto escolar.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Círculo de leitura. Literatura Contemporânea.

Lima, Ana Beatriz da Silva Siqueira. *Proposta De Círculo De leitura Com Contos Brasileiros Contemporâneos Para O Ensino Médio*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras Português e Respectiva Literatura - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2025.

ABSTRACT

This research discusses the challenges of literature teaching in High School, especially in public schools, where traditional practices focused on memorization distance students from literary reading and its critical dimension. The objective of this work is to present a didactic proposal based on the methodology of reading circles, aimed at promoting critical reading and student protagonism through works of contemporary Brazilian literature. It is a qualitative, bibliographic, and propositional research, based on the studies of Rildo Cosson (2021). The proposal involves a lesson plan structured for the 2nd grade of High School, using short stories by Conceição Evaristo and Marcelino Freire, which address themes such as racism, inequality, and identity. Although it was not applied in the field, the proposal shows potential to enrich students' cultural repertoire, promote empathy, strengthen orality, and consolidate literature as a critical and formative practice in the school environment.

Keywords: Literature teaching. Reading circles. Contemporary Literature.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	10
2.1 A área de ensino de Literatura.....	10
2.2 O círculo de leitura.....	17
3 METODOLOGIA.....	22
4 PROPOSTA E DISCUSSÃO.....	23
4.1 Plano de aula.....	24
4.1.1 Modelagem.....	24
4.1.2 Prática.....	24
4.1.3 Avaliação.....	25
4.2 Reflexões sobre a proposta.....	25
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29
APÊNDICE A — CARTÕES DE FUNÇÃO.....	31

1 INTRODUÇÃO

A formação de leitores críticos e ativos no ambiente escolar é um dos maiores desafios enfrentados pela educação pública brasileira, especialmente no que diz respeito ao ensino de literatura. Em diversas escolas, a abordagem tradicional das aulas de literatura, muitas vezes centrada na memorização de estilos de época e em resumos históricos, tem afastado os estudantes do prazer da leitura e da compreensão mais profunda das obras literárias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não pretende deixar a literatura em segundo plano no ensino; ao contrário, busca garantir uma formação ampla, contemplando diferentes gêneros textuais e reconhecendo a importância da leitura literária no desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, observa-se que muitos professores, ao colocar em prática as orientações da BNCC, acabam priorizando textos do cotidiano, como crônicas, reportagens e artigos de opinião, em detrimento das obras literárias. Essa escolha, embora compreensível diante das demandas do currículo e das avaliações, contribui para a percepção de que a literatura ocupa uma posição menos relevante no processo educativo.

A BNCC, enquanto documento normativo, está estruturada por meio de competências gerais e específicas para cada área do conhecimento. No caso do componente curricular de Linguagens, as competências específicas visam desenvolver, ao longo do Ensino Médio, a capacidade dos estudantes de compreender, analisar e produzir discursos nos diversos campos de atuação social, de maneira crítica, criativa e ética.

A Competência Específica 1 propõe que os estudantes compreendam o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais, artísticas, corporais e verbais, e mobilizem esses conhecimentos para a recepção e produção de discursos em diferentes mídias. Essa competência enfatiza a importância de uma análise aprofundada das linguagens, incluindo sua articulação em textos híbridos e multissemióticos, bem como a apropriação crítica das tecnologias digitais. Trata-se de uma diretriz que amplia a capacidade de interpretação crítica da realidade e de participação social ativa (Brasil, 2018).

Já a Competência Específica 3 incentiva o uso das múltiplas linguagens de modo a promover o protagonismo estudantil com autonomia, criatividade e responsabilidade social. Espera-se que os jovens sejam capazes de debater temas de relevância social, sustentando argumentos com base em diferentes perspectivas e respeitando os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável (Brasil, 2018).

Nesse contexto, os círculos de leitura surgem como uma proposta metodológica alinhada a essas competências. Ao promoverem um espaço dialógico, horizontal e colaborativo, os círculos possibilitam que os estudantes se tornem sujeitos ativos no processo de leitura, desenvolvendo não apenas o gosto pela literatura, mas também habilidades interpretativas e argumentativas. Essas práticas permitem que a leitura deixe de ser uma obrigação escolar para tornar-se uma experiência de fruição e construção de sentido, conforme preconiza a própria BNCC.

Essa abordagem dialoga diretamente com habilidades previstas para o ensino médio, em primeiro lugar, contempla a habilidade EM13LP46, que propõe o compartilhamento de sentidos construídos durante a leitura e escuta de textos literários, considerando as diferenças e possíveis tensões entre interpretações individuais e coletivas, com o objetivo de promover o diálogo cultural e o desenvolvimento de uma perspectiva crítica. Além disso, está em consonância com a habilidade EM13LP51, que estimula os estudantes a selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo com base em suas preferências, constituindo um acervo pessoal que possibilite uma inserção autônoma e crítica no meio cultural. Por fim, a abordagem também atende à habilidade EM13LP53, que incentiva a produção de comentários e apresentações apreciativas e críticas sobre diversas manifestações culturais, como livros, filmes, músicas, espetáculos e exposições, por meio de gêneros variados, como resenhas, podcasts, fanzines, entre outros (Brasil, 2018).

Diante das limitações observadas nas práticas tradicionais de ensino da literatura, torna-se necessário propor metodologias que valorizem o protagonismo do aluno e estimulem a leitura literária de forma mais significativa. Os círculos de leitura, por sua dinâmica colaborativa, demonstram potencial para aumentar o número de leitores ativos e fomentar o gosto pela leitura, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e engajados.

A escolha por realizar esta pesquisa se justifica, portanto, pela urgência de se repensar o ensino de literatura no contexto da escola pública, buscando práticas que promovam o texto literário como objeto de fruição, reflexão crítica e construção de identidades. Trata-se de um esforço para resgatar o valor estético, ético e político da literatura no ambiente escolar, conforme as diretrizes mais amplas da educação contemporânea.

Este trabalho tem como objetivo geral expor uma proposta de círculo de leitura aplicada ao Ensino Médio, com vistas a ampliar o engajamento dos alunos com a literatura e fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico. Como objetivos específicos, busca-se demonstrar de que maneira essa metodologia pode ser aplicada a obras da literatura contemporânea brasileira, com destaque para os contos de *Olhos d'Água* (Evaristo, 2014), *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (Evaristo, 2020) e *Contos Negreiros* (Freire, 2005). Além disso, a proposta articula-se com as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente as habilidades EM13LP46, EM13LP51 e EM13LP53 (Brasil, 2018).

No primeiro capítulo deste trabalho, apresenta-se os principais autores que discutem sobre ensino de literatura e os fundamentos da proposta de círculos de leitura. No segundo capítulo, será apresentada a metodologia, na qual se propõe a aplicação do círculo de leitura, inspirado na proposta de Rildo Cosson (2021). O terceiro capítulo apresenta uma discussão sobre os resultados esperados e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A área de ensino de Literatura

Este trabalho fundamenta-se na área de ensino de literatura, considerando as contribuições teóricas de diversos autores renomados, bem como as orientações expressas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a literatura como um instrumento essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A BNCC reforça, em diversos trechos, a centralidade da literatura na formação dos estudantes, ao afirmar que a literatura é colocada de lado no ensino médio muitas vezes substituindo o estudo aprofundado das obras por práticas simplificadas, como a apresentação de biografias de autores, a exposição de características de épocas ou o uso de resumos e de outros gêneros artísticos substitutivos, como filmes e histórias em quadrinhos (Brasil, 2018). Conforme destaca o texto oficial:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo

que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2018, p. 499).

Para evidenciar o poder e a relevância da literatura, Antonio Candido (2023), renomado crítico literário, professor e ensaísta brasileiro, argumenta, em seu ensaio *O Direito à Literatura*, que a literatura deve ser reconhecida como um direito fundamental e universal. Para o autor, ela é essencial à experiência humana em qualquer tempo ou lugar, pois compreende todas as manifestações de caráter poético produzidas pelo ser humano ao longo da história.

Candido (2023) destaca que a literatura, em seu sentido mais amplo, é uma necessidade universal que vai além das convenções estabelecidas pela sociedade. Ela tem a capacidade de moldar a personalidade, não por meio das normas impostas, mas pela força da realidade que expressa. A literatura tem um poder transformador e sua natureza tem três faces:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (Candido, 2023, p.178).

A natureza complexa da literatura, segundo Candido (2023), explica seu papel humanizador. Ela é simultaneamente uma construção autônoma, uma forma de expressão dos sentimentos e visões de mundo, e uma forma de conhecimento. O efeito humanizador da literatura não se dá apenas pelo conhecimento que transmite, mas pela maneira como é construída, pela forma como organiza e expressa emoções, e pela forma como essas estruturas literárias podem transcender a realidade individual, dessa forma, Antonio Candido (2023) defende que a literatura humaniza o homem.

Além disso, Antonio Candido (2023) argumenta que a literatura pode ser usada para lutar contra as injustiças sociais, como a escravidão, e apoiar os direitos humanos. Ele cita, como exemplo, Castro Alves, que escreveu poesias contra a escravidão e se destacou por unir uma causa justa com um refinamento estilístico, capaz de provocar reflexão entre os leitores.

Candido (2023) também menciona que no século XIX, com a industrialização, a literatura começou a dar mais espaço para experiências das classes populares, mostrando a dura realidade da miséria em contraste com o luxo das elites, e denunciando as desigualdades que

impediam os mais pobres de usufruírem do mundo ao qual tinham acesso apenas como espectadores. Pela primeira vez, a pobreza virou um tema importante, abordado com dignidade, sem a estigmatização recorrente que reduzia os indivíduos das classes subalternas a estereótipos de criminosos ou personagens caricatos. Muitos escritores românticos começaram a narrar o cotidiano das camadas populares, suas dificuldades e vitórias, algo que as classes mais ricas não conheciam.

O socialismo, que surgiu nessa época, também tem muita influência desse lado mais generoso e humanitário do Romantismo. Enquanto os românticos expressavam ideais e esperanças de um mundo melhor, os realistas passaram a realizar uma crítica social mais profunda, quase como se estivessem investigando os problemas que os cercavam. No Brasil, isso se manifestou de maneira evidente em algumas obras do Naturalismo, mas foi na década de 1930 que quando esse compromisso se intensificou. Nesse período, os escritores começaram a destacar o homem comum, colocando as dificuldades do povo no centro de suas narrativas (Candido, 2011).

Hoje em dia, na literatura pós-moderna, essa tradição crítica se mantém. Muitas obras contemporâneas trazem como protagonistas personagens que representam as camadas mais pobres e marginalizadas da sociedade. Exemplos disso incluem *Torto Arado* de Itamar Vieira Junior (2019), *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus (1960) e *Olhos d'Água* de Conceição Evaristo (2014). A principal mudança ao longo do tempo é que o romance com foco social deixou de ser apenas uma denúncia ou descrição dos fatos para se tornar uma crítica incisiva e contundente da sociedade, e em relação a isso Antonio Candido (2023) diz que:

Isso foi devido sobretudo ao fato do romance de tonalidade social ter passado da denúncia retórica, ou da mera descrição, a uma espécie de crítica corrosiva, que podia ser explícita [...] ou implícita [...], mas que em todos eles foi muito eficiente naquele período, contribuindo para incentivar os sentimentos radicais que se generalizaram no país (Candido, 2023, p. 191).

Contudo, a realidade da sala de aula, especialmente no ensino médio, reflete outro desafio, o desinteresse dos alunos pela leitura de obras literárias, pois muitos preferem assistir a filmes e séries, que, embora possam abordar os mesmos temas sociais da literatura romântica, são consumidos pelos alunos de maneira mais fácil e prazerosa que os livros. Afinal, ler e interpretar um texto é uma tarefa considerada difícil por muitos, porque exige uma série de

processos neurológicos, como aponta Cocenza (2011). Entre esses processos, destacam-se a decodificação grafo-fonológica das palavras, feita por áreas do cérebro responsáveis pela fala e linguagem, e a decodificação da forma visual das palavras, que ocorre na região occipito-parietal, parte do cérebro que processa o que vemos. Além disso, estão envolvidas a percepção visual, a decodificação semântica (área de Wernicke) e a atenção, que permitem ao cérebro focar nas informações relevantes para a interpretação (Cocenza 2011).

Para reforçar a centralidade do ensino de literatura na escola, o livro *Entre literatura e o ensino*, composto por onze ensaios da especialista em literatura e educação Maria do Rosário Mortatti (2018), que discute sobre a formação do gosto pela leitura, especialmente a leitura literária, argumentando que esse gosto é aprendido e não é um atributo inato, ele é construído socialmente e historicamente, sendo resultado de um processo de aprendizagem que se dá tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. O gosto pela leitura é moldado por fatores históricos, culturais e sociais, e a escola desempenha um papel crucial nesse desenvolvimento.

Além disso, Mortatti (2018) defende que o gosto pela leitura deve ser intencionalmente ensinado na escola, através de uma pedagogia que desperte o desejo e o prazer pela leitura. Isso envolve não apenas a adequação dos livros ao gosto dos alunos, mas também a ampliação de seus horizontes literários e o desenvolvimento de critérios e opiniões de leitura.

Começemos pelas obviedades: aprende-se a ler e a gostar de ler; aprende-se a ter satisfação com a leitura; aprende-se a acompanhar modismos de leitura; aprende-se a ter critérios e opiniões de leitura; aprende-se a julgar valores estéticos. Tudo isso se aprende lendo. Dentro e fora da escola. Em outras palavras, o gosto (como sabor, ou prazer, ou moda, ou opinião, ou faculdade de julgamento) pela leitura, em particular a da literatura, não é um dado da “natureza humana”, imutável e acabado[...] (Mortatti, 2018).

A leitura deve ser inserida na vida escolar de maneira que os alunos possam apreciar esteticamente os textos, refletindo sobre suas experiências e contextos sociais. O papel do professor é fundamental nesse processo. Ele deve articular princípios e práticas que promovam a leitura, criando condições para que os alunos encontrem prazer e satisfação na leitura literária. O professor precisa ir além do que é estabelecido e buscar formas de desafiar e estimular os alunos, problematizando o conhecido e incentivando a reflexão crítica.

Nesse mesmo viés, Durão e Cechinel (2019), em *Ensinando Literatura*, defendem a centralidade do objeto literário no processo de ensino-aprendizagem. Os autores enfatizam a

importância de se trabalhar diretamente com a obra literária em sala de aula, por meio da prática do *close reading*, ou leitura atenta e analítica, realizada de forma coletiva entre professor e alunos. Tal abordagem permite a construção compartilhada da interpretação, em contraposição à prática tradicional em que o docente apresenta uma leitura fechada do texto, esvaziando seu potencial formativo.

Durão e Cechinel (2019) argumentam que o conhecimento oriundo da literatura está intrinsecamente vinculado à prática interpretativa centrada no texto, e não à simples reprodução de resumos, sinopses ou contextualizações externas. A leitura compartilhada, mediada por perguntas norteadoras, estimula a autonomia interpretativa e o protagonismo estudantil. Nessa perspectiva, o ato de interpretar constitui, ele próprio, um conteúdo a ser ensinado, uma habilidade específica que o profissional de Letras domina e deve desenvolver sistematicamente em sua prática pedagógica.

A centralidade da literatura no contexto escolar justifica-se, portanto, não apenas por seu conteúdo, mas pela exigência de uma postura interpretativa qualificada que contribui para a formação de leitores críticos e sensíveis à linguagem. A valorização da forma e da construção estética distingue o trabalho do professor de literatura, que, ao enfatizar a dimensão artística do texto, promove o desenvolvimento de competências interpretativas essenciais à cidadania letrada (Durão, Cechinel, 2019).

Ademais, quando o trabalho pedagógico com o texto literário é efetivamente realizado, o aluno adquire, muitas vezes de modo implícito, a autonomia necessária para lidar com textos complexos, habilidade crucial para avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa de Avaliação Seriada (PAS), que requerem domínio da leitura e da interpretação textual. A adoção de práticas reducionistas, como a antecipação de significados por meio de resumos ou aulas expositivas, compromete a formação do leitor literário e impacta negativamente o desempenho discente nessas avaliações.

Quando o professor apresenta previamente as interpretações ou fornece respostas prontas, o aluno é privado da experiência autêntica de leitura, na qual ele próprio poderia construir sentidos a partir de sua relação com o texto. Essa antecipação interfere no momento mais crucial do processo, o contato direto e autônomo do leitor com a obra literária.

O leitor entra em contato com o texto literário no momento da leitura, mas esse contato não se limita ao aspecto físico ou mecânico. É necessário, portanto, problematizar quando e como o aluno estabelece efetivamente esse contato no ambiente escolar. Como afirma Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, lemos o mundo antes mesmo de passarmos pelo processo formal de alfabetização. Nesse sentido, Zilberman (2016), em entrevista à *Revista Cerrados*, destaca:

[...] somos leitores desde que nascemos e começamos a tomar consciência do mundo que nos rodeia. Esse mundo aparece mediado pela linguagem, sobretudo a linguagem verbal, e é essa que pode nos conduzir aos textos escritos. A palavra mimetiza o mundo e, ao mesmo tempo, sintetiza-o, tornando-o compreensível e assimilável. A literatura absorve com muita facilidade essa propriedade da linguagem verbal e, por extensão, da palavra escrita. Ela pode trazer o universo dentro de si, portanto, estimular e fortalecer o leitor ou a leitora que necessariamente somos (Zilberman, 2016, p. 22).

Portanto, antes mesmo de decodificar letras e sílabas, o sujeito já observa, interpreta e dá sentido ao que vive. A formação do leitor, nesse olhar, começa nas experiências cotidianas, nas interações sociais, na escuta atenta e na linguagem oral, que antecede e prepara o caminho para a linguagem escrita. As palavras, quando chegam, tentam representar o mundo, simplificam-no, organizam-no, tornando-o mais compreensível (Freire 1989).

A literatura, nesse contexto, aproveita esse poder das palavras para criar um espelho do mundo. Ela permite ao leitor entrar em contato com diferentes formas de ver, sentir e pensar. Mas esse encontro nem sempre acontece de forma espontânea, muitas vezes, é preciso uma mediação. Essa ponte entre leitor e texto pode ser feita por meio de livros acessíveis, narrativas orais, conversas, debates ou experiências compartilhadas (Zilberman, 2016).

Durante décadas, os textos literários foram instrumentalizados para o ensino da gramática e da estrutura linguística, esvaziando sua dimensão estética e humana. Práticas tradicionais priorizaram a análise formal e desconsideraram a escuta do aluno como leitor. Esse modelo reduziu a literatura a um objeto frio de estudo, sem espaço para o afeto, o conflito ou a imaginação que a leitura pode despertar.

É nesse cenário que o estudo de Adriana Lins Precioso e Rosana Rodrigues da Silva (2016), intitulado *Avanços e processos do ensino de literatura: práticas interventivas do Profletras*, propõe uma discussão sobre essa área. As autoras defendem a criação de práticas

escolares que respeitem a liberdade interpretativa do estudante, rompendo com o modelo rígido e normativo ainda presente em muitas salas de aula. A proposta é formar leitores que se sintam convocados a dialogar com os textos, participando da construção de sentidos e se reconhecendo como sujeitos da leitura.

Uma das saídas sugeridas é a articulação de diferentes formas de leitura, a analítica, a subjetiva e a de invenção. Essa proposta busca ampliar a autonomia do estudante e fomentar um vínculo mais profundo com a literatura. A leitura analítica foca na compreensão estrutural do texto, analisando elementos como linguagem, forma e conteúdo de maneira mais objetiva. Já a leitura subjetiva valoriza a experiência pessoal do leitor, permitindo múltiplas interpretações influenciadas por sua identidade, emoções e contexto sociocultural. A leitura de invenção, por sua vez, é uma reação criativa ao texto, na qual o leitor escreve ou produz algo inspirado na obra, revelando sua leitura de forma mais livre e pessoal. Essas formas de leitura não são excludentes, podendo ser conjugadas para uma compreensão mais rica e completa do texto literário (Precioso; Silva, 2016).

Essas três formas de leitura não se anulam, mas se complementam. Quando articuladas em sala de aula, elas oferecem ao leitor múltiplas possibilidades de aproximação com a obra literária. O estudante deixa de ser mero reprodutor de interpretações alheias e se torna produtor de sentidos, capaz de construir sua leitura a partir da fusão entre texto, contexto e vivência. Nesse sentido, ganha destaque o conceito de leitor empírico, aquele que interpreta o texto com base em suas experiências, identidade e relações socioculturais. Ele não é um receptor passivo, mas alguém que reinterpreta e reinventa o texto em contato com seu mundo interior e social (Precioso; Silva, 2016).

A partir dessa perspectiva, o leitor se estabelece como agente central na produção de sentido. A teoria da recepção literária aponta para a presença implícita do leitor no próprio texto, sugerindo que o significado emerge da relação entre obra e leitura. A proposta da leitura subjetiva desloca o foco da obra em si para o processo de leitura, privilegiando o percurso individual de quem lê. Isso não significa abandonar a análise formal, mas reconhecer que a literatura também pulsa nas interpretações livres, nos sentidos não previstos, nas respostas afetivas (Precioso; Silva, 2016).

Esse debate está presente nas reflexões de Annie Rouxel (2012), autora que investiga a leitura literária na escola. Em seus estudos, ela critica a rigidez técnica da leitura analítica, frequentemente usada como única via de acesso ao texto, e propõe a valorização de práticas mais livres, como os diários de leitura e a escrita de invenção.

Para Rouxel (2012), a literatura só se realiza plenamente quando mobiliza emoções, imaginação e memória. A leitura deve ser um espaço de projeção do sujeito, de construção da identidade e de fruição. Por isso, a autora recomenda a leitura cursiva por ser uma prática mais dinâmica, rápida e autônoma, que busca apreender o sentido do texto a partir do todo, permitindo uma relação pessoal e subjetiva com a obra. Ela favorece a expressão das reações do leitor e a elaboração de uma compreensão mais subjetiva, muitas vezes abandonando a estrutura canônica e hierarquizada da leitura analítica.

Diante dos pesquisadores da área de literatura mencionados, torna-se claro que há uma crítica recorrente às abordagens que reduzem o ato de ler a um procedimento estritamente técnico e mecânico. Frequentemente, as atividades propostas em materiais didáticos padronizados negligenciam a complexidade inerente à experiência leitora, bem como o contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos, convertendo a leitura em uma prática artificial e previsível. Nesse sentido, Lajolo (2011) adverte quanto aos impactos de tal concepção restrita, que desconsidera os níveis simbólicos e interpretativos do texto, empobrece a trajetória formativa do leitor e reduz o papel docente à simples execução de conteúdos previamente estabelecidos, sem contemplar as demandas formativas do próprio professor.

Conforme concluem Durão e Cechinel (2019), o ensino de literatura deve ser orientado pela prática acumulada da leitura e pela constante vivência da interpretação, fundamentos indispensáveis à constituição de sujeitos críticos e atuantes.

2.2 O círculo de leitura

No campo do ensino de literatura, diversas propostas didáticas têm sido elaboradas com o objetivo de tornar a leitura literária mais significativa, colaborativa e crítica no contexto escolar. Entre essas propostas, destaca-se o trabalho de Rildo Cosson (2021), que, em sua obra *Como criar círculos de leitura*, apresenta uma metodologia sistematizada e acessível,

fundamentada na ideia de que a leitura, enquanto prática social, deve ser promovida por meio de ações compartilhadas que estimulem a formação de leitores autônomos e críticos. Logo no início da obra, o autor enfatiza que, embora os processos de letramento tenham início fora da escola e se estendam por toda a trajetória de vida dos indivíduos, é à instituição escolar que cabe a tarefa de estruturar, de forma sistemática, o ensino da leitura e da escrita.

Nesse sentido, a leitura escolar deve ser compreendida como um exercício de diálogo público, em que professores e estudantes participam conjuntamente da construção de sentidos, por meio de práticas interpretativas que valorizem a diversidade de olhares e o contexto sociocultural de cada leitor (Cosson, 2021).

Cosson (2021) compreende o círculo de leitura como uma estratégia pedagógica de caráter coletivo e dialógico, voltada para o aprimoramento da competência leitora, com ênfase na leitura literária. Trata-se de uma dinâmica sistematizada em que pequenos grupos de leitores, geralmente compostos por três a cinco integrantes, se reúnem para discutir uma obra, atribuindo-se a cada participante uma função específica no processo. A mediação do educador é fundamental, pois cabe a ele orientar, modelar e acompanhar cada etapa da atividade, desde a leitura individual até o compartilhamento de impressões e interpretações.

No contexto escolar, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, o círculo de leitura se apresenta como uma atividade eficiente de alfabetização literária, porque promove não apenas a decodificação textual, mas também o exercício da leitura crítica e autônoma. Sua flexibilidade metodológica permite adaptações conforme as especificidades de cada turma, os textos podem ser lidos em sala ou em casa, os encontros podem ocorrer ao longo de um semestre ou se concentrar em uma única aula, e a finalização dessa proposta pedagógica envolve uma etapa de registro, na qual os alunos formalizam suas reflexões.

Essa proposta é organizada em três etapas fundamentais: modelagem, prática e avaliação. A primeira, denominada modelagem, é descrita por Cosson (2021, p. 35) como “a parte essencialmente centrada no professor, que apresenta o círculo de leitura e prepara os alunos para participarem dele produtivamente.”. Trata-se, portanto, de uma fase introdutória e formativa, na qual o docente explica detalhadamente a dinâmica da atividade, seu propósito e sua estrutura. Recomenda-se que essa etapa ocorra, preferencialmente, um dia antes da realização prática, pois envolve a demonstração sequencial de cada componente do círculo.

Nessa ocasião, o professor deve esclarecer como será feita a leitura, como os alunos deverão se organizar em grupos e de que forma utilizarão os cartões de função, que definem os papéis de cada integrante durante a discussão.

Para tornar esse processo mais concreto, é indicado que o docente selecione um texto breve como exemplo, a fim de ilustrar como realizar uma leitura atenta, como elaborar questões interpretativas e como preencher os cartões de função de maneira adequada. Após essa demonstração, os alunos podem receber um segundo texto curto, com o qual colocarão em prática a leitura e o uso dos cartões, sob supervisão do professor (Cosson, 2021).

Outro aspecto essencial da modelagem consiste em orientar os estudantes sobre como conduzir as discussões em grupo. Nessa fase, o professor deve explicitar as regras básicas do diálogo interpretativo, demonstrar como os registros devem ser feitos e ensaiar, com a turma, o funcionamento de cada função atribuída aos membros do grupo. Esse exercício de simulação é importante para garantir que os alunos compreendam suas responsabilidades e se sintam preparados para a etapa seguinte da atividade (Cosson, 2021).

Concluída a etapa de modelagem, dá-se início à fase prática do círculo de leitura, estruturada em seis momentos distintos: seleção das obras, formação dos grupos, elaboração do cronograma, encontro inicial, encontros intermediários e encontro final.

A seleção das obras literárias deve ser realizada preferencialmente no dia anterior ao início formal da atividade, configurando-se como um momento dialógico em que professores e estudantes colaboram na escolha dos textos (Cosson, 2021).

Idealmente, o professor apresenta um conjunto inicial de obras, a partir do qual os alunos podem sugerir outras leituras, acompanhadas de breves justificativas. Em seguida, cada estudante indica suas preferências individuais, e as obras mais mencionadas são selecionadas para compor o acervo do círculo de leitura. Apesar da ênfase na autonomia discente, é responsabilidade do professor estabelecer critérios objetivos, como a extensão e a acessibilidade do texto, além da relevância temática para garantir que a proposta seja viável do ponto de vista pedagógico (Cosson, 2021).

A formação dos grupos no círculo de leitura deve favorecer a interação entre os alunos. Recomenda-se que cada grupo tenha entre três e cinco integrantes, sendo temporário e reorganizado a cada nova obra, de modo a promover o rodízio entre os participantes. Essa

dinâmica contribui para a integração da turma como comunidade leitora e para o desenvolvimento das habilidades sociais dos estudantes. A composição dos grupos pode ser orientada pela ordem de preferência das obras escolhidas pelos alunos, assegurando diversidade de posições dentro de cada grupo e evitando repetição de membros. É fundamental que os critérios de formação sejam claros e, quando necessário, discutidos coletivamente com a turma (Cosson, 2021).

Cada integrante do grupo assume uma função específica, conforme o modelo proposto por Harvey Daniels (2002). Cosson (2021) também recomenda, em sua obra, um conjunto de dez funções, com o objetivo de oferecer ao professor liberdade para selecionar aquelas que melhor se adequam aos objetivos de sua aula. As funções sugeridas incluem: questionador, iluminador de passagens, conector, dicionarista, sintetizador, pesquisador, analista de personagem e registrador.

No primeiro encontro dos grupos de um círculo de leitura, pensado para se estender por vários meses, os alunos devem seguir quatro etapas: explorar a obra por meio de seus elementos paratextuais, ilustrações e dados do autor; definir funções entre os membros escolher um tópico de discussão para o próximo encontro, com mediação do professor, se necessário; e elaborar um cronograma de leitura, cuja responsabilidade é do próprio grupo. Mesmo em turmas experientes, essas etapas devem ser seguidas a cada novo ciclo (Cosson, 2021).

Em relação ao cronograma, devem ser elaborados dois: um coletivo, sob responsabilidade do professor com a turma, e outro individual, elaborado por cada grupo. O cronograma coletivo estabelece o número de obras a serem lidas no semestre, a frequência dos encontros por obra e um calendário fixo de datas e horários, que deve ser rigorosamente seguido para assegurar o compromisso dos alunos e a seriedade da proposta. Já o cronograma individual organiza a divisão da leitura entre os encontros e é uma das tarefas fundamentais do primeiro encontro dos grupos. Ambos são essenciais para o bom andamento e a organização do círculo de leitura (Cosson, 2021).

Os encontros mediais de um círculo de leitura são estruturados em cinco momentos: orientação, discussão, registro, organização e comentário. A leitura individual da obra deve ser feita previamente, fora do encontro, embora possa ser realizada em aula, conforme a necessidade e o perfil dos alunos (Cosson, 2021).

O momento de orientação inaugura o encontro, com uma breve intervenção do professor abordando um único tema relevante para toda a turma, seja conceitual ou comportamental com base nas observações do encontro anterior. A discussão, eixo central do encontro, visa ao compartilhamento pelos membros dos grupos das interpretações individuais sobre a obra que pode ser conduzida com cartões de função, questões abertas ou diários de leitura, conforme o nível de maturidade da turma. Na etapa do registro, os alunos sintetizam os principais pontos discutidos, e, no momento de organização, planejam o próximo encontro e definem novas funções. O encerramento se dá com reflexões finais do grupo e do professor.

No encontro final, os grupos revisam internamente a leitura realizada e apresentam publicamente suas interpretações, por meio de formatos diversos, desde sínteses orais até propostas criativas como dramatizações ou júris simulados. Esses momentos podem ser adaptados conforme as necessidades de cada turma.

A terceira etapa é dedicada à autoavaliação da leitura, realizada individualmente por meio de um formulário previamente elaborado pelo professor. Essa avaliação pode, alternativamente, ocorrer em formato coletivo, desde que orientada por critérios explícitos (Cosson, 2021).

No que diz respeito à avaliação, é fundamental que se priorize a efetivação da leitura literária como experiência significativa, evitando que os estudantes a percebam apenas como uma exigência escolar voltada à obtenção de notas. Assim, o foco deve estar na experiência leitora compartilhada, não nos instrumentos avaliativos em si. Trata-se de uma avaliação contínua, baseada principalmente na observação das discussões em grupo e nos produtos escritos gerados pelos alunos, contando também com a autoavaliação como recurso fundamental.

Durante as atividades, o professor pode utilizar breves comentários formativos, promovendo reflexões sobre a aprendizagem sem interromper o fluxo do círculo. O momento mais formal da avaliação ocorre no terceiro momento do encontro final, com a aplicação de questionários ou formulários de autoavaliação, que podem abordar tanto aspectos da leitura da obra quanto competências sociais desenvolvidas na dinâmica grupal. Além disso, apresentações públicas, como feiras literárias ou eventos escolares, podem funcionar como formas complementares de avaliação, desde que o foco esteja na qualidade das reflexões e

interpretações dos alunos acerca das obras lidas. Nesses casos, o mais relevante é o diálogo entre leitores, e não os recursos midiáticos utilizados (Cosson, 2021).

3 METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e propositiva, que busca compreender os desafios no ensino de literatura no Ensino Médio e, a partir disso, elaborar uma proposta didática. A proposta concentra-se na promoção da leitura crítica, da interpretação textual e da reflexão social por meio da metodologia do círculo de leitura, conforme delineada por Rildo Cosson (2006), e aqui adaptada ao contexto da 2ª série do Ensino Médio.

O plano de aula desenvolvido neste estudo tem como base o modelo do círculo de leitura e visa fomentar, entre os estudantes, práticas de leitura colaborativa e dialógica, articuladas à construção de sentidos e à problematização das questões sociais presentes nos textos literários.

A proposta também se apoia nas reflexões de Antonio Candido (2023), especialmente em sua obra *O direito à literatura*, na qual o autor defende o acesso à literatura como um direito fundamental, por seu papel na formação ética, crítica e humanística dos sujeitos. Para Candido, “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual[...]” (Candido, 2023, p. 186).

Essa abordagem dialoga diretamente com as competências previstas na BNCC para o Ensino Médio, ao contemplar o compartilhamento de sentidos na leitura de textos literários (habilidade EM13LP46), a formação de um acervo pessoal a partir de obras contemporâneas escolhidas pelos estudantes (habilidade EM13LP51), e a criação de produções críticas e apreciativas sobre diversas expressões culturais, utilizando variados gêneros textuais (habilidade EM13LP53) (Brasil, 2018).

Foram escolhidos sete contos curtos, priorizando obras que abordam temas como desigualdade, racismo, gênero e identidade, a fim de fomentar reflexões sociais a partir da leitura. Quatro desses textos, *Olhos d'Água*, *Maria*, *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*, *Duzu-Querença*, integram a obra *Olhosd'água* de Conceição Evaristo (2014). Outros dois

contos da mesma autora, *Shirley Paixão* e *Natalina Soledad*, são do livro *Insubmissas Lagrimas de Mulheres* (Evaristo, 2020). O sétimo conto, *Solar dos Príncipes*, pertence ao livro *Contos Negreiros* de Marcelino Freire (2005). A escolha dos textos teve como critério a possibilidade de provocar discussões relevantes e promover o reconhecimento de experiências diversas por parte dos alunos.

Com base no modelo do círculo de leitura, foi estruturado um plano de aula com duração estimada de 1h30, dividido em três momentos: Modelagem, Prática e Avaliação. Essa estrutura foi pensada de forma flexível, permitindo sua adaptação a diferentes contextos de ensino de literatura, em especial em situações em que os alunos são convidados a realizar leituras colaborativas e reflexões críticas a partir de textos literários. A proposta prevê a formação de grupos, a atribuição de funções específicas aos alunos, a leitura coletiva dos textos e a apresentação dos resultados das discussões. Os cartões de função (questionador, registrador de passagens, sintetizador, iluminador, dicionarista e conector) foram elaborados com base nas diretrizes de Cosson (2021) e adaptados à realidade do público-alvo e estão disponíveis no Apêndice A. A avaliação prevista é qualitativa, levando em conta a participação oral e a entrega dos registros produzidos pelos grupos.

4 PROPOSTA E DISCUSSÃO

Esta pesquisa tem como objetivo a elaboração de uma proposta pedagógica voltada ao ensino de Literatura. Contudo, a aplicação prática da proposta não foi possível durante o período de desenvolvimento do trabalho. Enquanto estudante de licenciatura, ainda não atuando como docente em sala de aula, dependo de instituições escolares parceiras para realizar a aplicação de propostas pedagógicas. No decorrer da pesquisa, busquei estabelecer contato com escolas públicas do Distrito Federal com o intuito de aplicar a atividade proposta. Porém, enfrentei dificuldades para conseguir essa abertura. O principal obstáculo identificado foi o rígido planejamento das escolas para o semestre letivo, que impossibilitou a inclusão de atividades externas à grade curricular.

Diante desse cenário, é importante ressaltar que as análises, inferências e reflexões apresentadas a partir do plano de aula devem ser entendidas como hipotéticas e especulativas.

Elas se fundamentam em pressupostos teóricos e metodológicos da área da Educação e da Didática da Literatura, mas não resultam de observações empíricas nem da mediação concreta da proposta com estudantes.

Apesar disso, apresento a seguir o plano de aula estruturado a partir do modelo do círculo de leitura, com o detalhamento de cada etapa.

4.1 Plano de Aula

4.1.1 Modelagem

Na fase de Modelagem (até 20 minutos), o professor introduz o conceito do círculo de leitura, explica seus objetivos, funções e dinâmicas, e apresenta aos alunos uma lista de contos selecionados, priorizando obras que abordam temáticas sociais e culturais relevantes. Foram escolhidos sete contos: seis da autora Conceição Evaristo (2014): *Olhos d'Água*, *Maria*, *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*, *Duzu-Querença*, *Shirley Paixão* (Evaristo, 2020), *Natalina Soledad* (Evaristo, 2020) e um de Marcelino Freire (2005): *Solar dos Príncipes*, autores cuja produção literária possibilita o desenvolvimento de reflexões sobre desigualdade, racismo, gênero e identidade.

4.1.2 Prática:

A fase Prática pode durar até 70 minutos é dividida em dois momentos, leitura e organização das funções e apresentação dos grupos.

Na etapa de leitura e organização das funções (30 minutos), os alunos são divididos em grupos de até cinco integrantes, e cada membro assume uma das seguintes funções: o questionador conduz a discussão e propõe questões interpretativas; o registrador de passagens anota os principais pontos debatidos; o sintetizador escreve uma síntese concisa do texto lido; o iluminador seleciona trechos relevantes para discussão; o dicionarista identifica e explica termos desconhecidos; e o conector relaciona o texto com outros contextos ou experiências.

Todos os cartões de função foram adaptados a partir da proposta apresentada por Rildo Cosson (2021) e estão disponíveis no Apêndice A.

Na apresentação dos grupos (até 30 minutos), cada equipe compartilha com a turma suas reflexões, os registros e trechos escolhidos, compartilhando os aprendizados obtidos com os colegas.

4.1.3 Avaliação:

Por fim, a Avaliação será qualitativa, considerando a entrega dos cartões de função e a participação nas apresentações orais. O objetivo principal da proposta é promover o protagonismo dos estudantes, estimular o pensamento crítico e o diálogo coletivo, alinhando-se às competências gerais da BNCC, como a valorização da cultura, o exercício da empatia e o desenvolvimento da argumentação.

4.2 Reflexões sobre a proposta

O que se espera com a implementação deste plano de aula, em contextos futuros, é a ampliação da autonomia leitora, o fortalecimento da oralidade, o estímulo ao pensamento reflexivo e o desenvolvimento da empatia por meio do contato com narrativas que tratam de temas sociais relevantes. O círculo de leitura, ao promover a escuta ativa, a cooperação entre colegas e a diversidade de interpretações, contribui de forma significativa para a formação integral do sujeito, em consonância com os princípios da educação humanizadora.

Apesar da impossibilidade de realizar a aplicação do plano de aula neste momento, considero fundamental destacar a importância do círculo de leitura como uma estratégia metodológica que ultrapassa os limites do ensino tradicional de literatura. Essa prática dialoga com o artigo 35, inciso III, da Seção IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), ao contribuir para a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos estudantes, objetivos centrais da educação brasileira.

Além disso, o círculo de leitura rompe com a lógica hierárquica do ensino, ao descentralizar a figura do professor como única fonte de autoridade interpretativa. Ao atribuir

aos estudantes papéis ativos na leitura, como os de iluminador, questionador, sintetizador ou dicionarista, a prática permite a valorização de diferentes formas de inteligência e expressão.

Outro aspecto que considero central na escolha por essa metodologia é a sua capacidade de fomentar o pertencimento e a valorização da identidade dos estudantes, especialmente quando o corpus literário contempla vozes historicamente marginalizadas. A seleção de contos de Conceição Evaristo (2014) e Marcelino Freire (2005) não foi casual, são autores cujas obras tratam de questões como desigualdade social, racismo e resistência, temáticas que ressoam com a experiência cotidiana de muitos alunos da escola pública. A leitura desses textos em grupo cria um espaço de reconhecimento e acolhimento, possibilitando que os estudantes se vejam representados nas narrativas e percebam que suas histórias de vida também têm valor estético, ético e político.

A discussão sobre o papel da literatura no currículo escolar e sua relevância na formação discente é essencial para compreender de que maneira essa disciplina pode contribuir para o desenvolvimento das competências interpretativas dos estudantes. A leitura literária, nesse contexto, não deve ser encarada apenas como uma exigência escolar, mas como uma prática que amplia o repertório simbólico, crítico e linguístico dos alunos.

Em um cenário social cada vez mais orientado por lógicas utilitaristas, onde se valoriza prioritariamente aquilo que oferece retorno financeiro imediato, torna-se urgente refletir sobre a função da literatura em uma sociedade regida pelo capital. No âmbito do sistema educacional contemporâneo, observa-se uma tendência crescente à instrumentalização do ensino, voltada quase exclusivamente à preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Muitos estudantes são seduzidos pela promessa de ascensão econômica, o que contribui para a marginalização de práticas culturais que não se alinham diretamente a esse objetivo. Nesse contexto, a leitura literária perde espaço, já que demanda tempo, um recurso escasso para aqueles que vivem sob a pressão constante da produtividade e da busca por resultados imediatos. A leitura passa, então, a ser percebida como uma atividade secundária, desnecessária ou até mesmo como um desperdício de tempo, sobretudo em uma cultura que valoriza o acúmulo de bens materiais e o retorno financeiro.

Essa perspectiva se estende ao ambiente das escolas públicas brasileiras, onde é possível identificar uma prática pedagógica precária recorrente, na qual um único professor de Língua

Portuguesa é responsável por ensinar conteúdos de redação, literatura e gramática. Essa configuração muitas vezes leva o docente a se especializar em apenas uma ou duas dessas áreas, o que pode resultar em um ensino fragmentado e desequilibrado.

No caso específico das aulas de literatura, nota-se que o enfoque pedagógico tende a se concentrar na explicação superficial da biografia do autor ou na classificação do gênero literário, em detrimento de uma análise aprofundada do texto literário. Esse método, limita o desenvolvimento das habilidades interpretativas dos alunos, que acabam priorizando conteúdos que oferecem retorno prático e imediato, como aqueles cobrados em vestibulares e concursos, relegando a literatura a um papel secundário. Nesse cenário, a literatura passa a ser percebida como uma disciplina enfadonha e desprovida de aplicabilidade direta no mercado de trabalho.

Essa situação reflete uma orientação tecnicista predominante na sociedade, que considera o conhecimento como um meio para alcançar objetivos utilitaristas, como a aprovação em exames ou a inserção no mercado de trabalho. Assim, muitos estudantes recorrem a resumos ou pesquisas superficiais sobre autores e obras, sem se dedicarem à leitura integral e ao estudo aprofundado dos textos literários. Dessa forma, a obra literária, enquanto espaço de reflexão, de imaginação e de formação crítica, acaba sendo desvalorizada no processo educativo.

Quando a literatura ocupa uma posição central e o processo interpretativo é vivenciado em sala, o aluno, muitas vezes sem perceber, adquire a capacidade de interpretar textos de forma autônoma. É fundamental compreender que é mais vantajoso o discente ler a obra completa, seja um livro ou um poema, com o auxílio da mediação do professor, que recorrer a resumos encontrados na internet ou depender de aulas que entregam o significado pronto de um poema. Essa compreensão é especialmente relevante, considerando que provas como o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são estruturadas com base na interpretação de textos. Se esse o trabalho interpretativo não for desenvolvido em sala, o aluno enfrentará dificuldades no vestibular, pois terá que lidar com textos complexos sem a bagagem interpretativa necessária (Durão, Cechinel, 2019).

Assim, ao desenvolvermos nos alunos a habilidade de interpretar textos literários, estamos formando leitores ativos na sociedade, capazes de adotar um olhar crítico e reflexivo,

especialmente ao lidar com textos de caráter conotativo, o que é essencial para uma vida letrada plena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito a elaboração de uma proposta pedagógica voltada ao ensino de Literatura no Ensino Médio, com base na metodologia do círculo de leitura, adaptada da proposta de Rildo Cosson (2006). A proposta visa à promoção da leitura crítica, da interpretação textual e da reflexão social, com ênfase em textos da literatura contemporânea brasileira. Foram selecionados contos de Conceição Evaristo e Marcelino Freire, autores cujas obras abordam temas relevantes como desigualdade, racismo, gênero e identidade, alinhando-se às demandas sociais e às competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora a aplicação prática do plano de aula não tenha sido possível durante o desenvolvimento do trabalho, as análises e fundamentações aqui expostas permitem concluir que a metodologia proposta contribui para ampliar o repertório cultural dos estudantes, fortalecer a oralidade e fomentar a empatia. O círculo de leitura não apenas atende às competências previstas na BNCC, como também oferece uma via de resistência à lógica tecnicista predominante no sistema educacional contemporâneo, que tende a marginalizar a literatura enquanto prática formativa.

Portanto, ressalto que minha adesão ao círculo de leitura como proposta pedagógica é resultado de uma reflexão crítica ao longo da graduação, construída tanto pelas leituras teóricas quanto pelas experiências de estágio e observação em escolas. O objetivo final da proposta é formar leitores capazes de interpretar textos de maneira autônoma, atribuindo sentidos plurais às narrativas e desenvolvendo uma postura crítica diante do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 15 jun. 2025.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Todavia, 2023.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Da Argila ao Cristal Líquido**: os processos neurobiológicos da escrita. In: __. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando Literatura**: A sala de aula como acontecimento. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. 4. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

FREIRE, Marcelino. **Contos negreiros**. São Paulo: Editora Record, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 19-32.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo, **Entre a literatura e o ensino**: A formação do leitor. Florianópolis: Editora Unesp, 2018.

PRECIOSO, Adriana Lins; SILVA, R. R. D. Avanços e processos do ensino de literatura: práticas interventivas do Proletras. **Revista Cerrados Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura**, Brasília, v. 25, n. 42, p. 267-282, jul./2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25324/22310>. Acesso em: 15 jun. 2025.

Rouxel, Annie. **Práticas de leitura**: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de pesquisa**. v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCCYxjFYf93P4Kwq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ZILBERBAN, Regina. Entrevista com Regina Zilberman. **Revista Cerrados Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura**, Brasília, v. 25, n. 42, p. 267-282, jul./2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25324/22310>. Acesso em: 15 jun. 2025.

APÊNDICE A — CARTÕES DE FUNÇÃO

QUESTIONADOR

Sua função é fazer perguntas sobre o texto para seus colegas. Você precisa de um mínimo de 3 questões e elas devem ser capazes de iniciar e manter a discussão. Por isso, não faça perguntas cuja resposta seja sim ou não.

Por meio das questões, você deve fazer com que todos os membros do grupo participem. Não se incomode se sobrar alguma pergunta, pois o que importa é que o grupo discuta o texto. Mesmo que você tenha uma resposta, deixe o colega falar primeiro.

Exemplos de perguntas: Qual o problema que a personagem x precisa enfrentar? O que a personagem x precisa fazer para resolver o problema x? Se você fosse a personagem x, o que faria nessa situação?

Escreva agora suas perguntas:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface.

DICIONARISTA

Há no texto palavras que são pouco usadas ou mesmo desconhecidas e cujo sentido depende do que se está lendo.

Selecione duas ou mais palavras que tenham essas características, procure seu significado no dicionário ou na internet e faça relação com o sentido com que foi empregada no texto, explicando a passagem de um sentido para outro.

No momento da discussão do grupo, apresente as palavras a seus colegas lendo o trecho onde elas aparecem e peça que digam qual o sentido delas. Ouça as definições de todos os colegas e depois apresente a sua para discussão.

Atenção! Se a palavra não for realmente difícil, não haverá discussão e seu trabalho será perdido.

Escreva aqui as frases com as palavras e suas definições:

REGISTRADOR

Toda discussão precisa ser registrada para que aquilo que o grupo já descobriu sirva para novas descobertas.

Seu trabalho é anotar as várias contribuições dos colegas durante a discussão. Ao final, faça uma síntese do que foi discutido no grupo para ser lida por você na apresentação dos grupos. A sua síntese deve se apoiar em anotações suas e dos colegas no final da discussão.

Seja o mais fiel possível aos acontecimentos e não se esqueça de anotar o nome de todos os colegas participantes.

Para não se perder na elaboração dessa síntese, você pode se guiar por três perguntas: o que o grupo sabia do texto antes de começar a discussão? O que o grupo aprendeu com a discussão?

Escreva aqui suas observações:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

SINTETIZADOR

Para começar a discussão, é preciso que se tenha uma visão comum do texto, que todos estejam mais ou menos de acordo sobre o que o texto diz. Para chegar nesse acordo, escreva um pequeno texto, de umas cinco frases, sintetizando o texto (ou a parte do texto) que você leu. Não precisa entrar em detalhes. Fique apenas com os acontecimentos mais marcantes.

Sua síntese deve ter o começo, o meio e o fim da história. No momento da discussão, leia para os colegas a sua síntese e pergunte se alguém gostaria de complementar algo que você esqueceu ou excluir alguma coisa que colocou a mais.

Escreva aqui sua síntese:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface.

ILUMINADOR DE PASSAGEM

Identifique uma ou duas passagens que você acha interessante por alguma razão.

Por exemplo, ter sido bem escrita, ser importante para a história, precisar de uma explicação para ser entendida, ser emocionante, engraçada ou alguma outra coisa que só quem ler com atenção essa passagem consegue perceber.

No momento da discussão, leia a passagem em voz alta. Depois, diga por que a escolheu e pergunte aos colegas o que eles pensam sobre isso.

Escreva aqui as passagens:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

CONNECTOR

Muitas vezes, quando lemos um texto, ele nos lembra de alguma coisa que havíamos lido antes ou algum acontecimento que tomamos conhecimento em notícias nos jornais, na televisão e mesmo em uma conversa com os amigos ou em casa com alguém da nossa família.

Escolha uma parte do texto que foi lido e diga como ele pode ser conectado a outro acontecimento. Você também pode relacionar o texto com uma música que ouviu ou com um filme ou série que assistiu.

Depois pergunte para seus colegas de grupo se eles concordam ou se o trecho lembra coisas diferentes para eles ou se há outra parte do texto que pode ser conectada dessa mesma maneira. Quanto mais detalhes você oferecer da conexão que fez, melhor para a discussão.

Escreva aqui o trecho escolhido:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.