

LEITURA, MULTILETRAMENTOS E CRIATIVIDADE: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NOS ANOS FINAIS

Gabriela de Oliveira Zimmermann¹

Instituição: Escola Estadual de Ensino Fundamental Centenário (EEEFC)

Modalidade: Relato de Experiência

Eixo Temático: Linguagens e suas Tecnologias

1. Introdução

A formação do leitor crítico na escola demanda experiências significativas de leitura e produção de textos que dialoguem com as práticas sociais de linguagem. Nesse sentido, o trabalho com diferentes gêneros textuais, conforme defendem Bakhtin (2003) e Dolz e Schneuwly (2004), constitui um caminho privilegiado para promover a compreensão, a autoria e o posicionamento crítico dos estudantes. A abordagem adotada neste projeto fundamenta-se na perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2009), que amplia o conceito de letramento para incluir diversas linguagens, mídias e culturas, aproximando o ensino das realidades vividas pelos alunos.

Este trabalho, assim, foi desenvolvido com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Centenário, durante o ano letivo de 2025 nas aulas de Língua Portuguesa e tem como tema a leitura e a produção de gêneros textuais como estratégias para a formação do leitor crítico. Justifica-se, dessa forma, pela necessidade de aproximar a escola das práticas de linguagem contemporâneas, tornando a leitura e a escrita experiências criativas, contextualizadas e socialmente relevantes.

2. Procedimentos Metodológicos

O projeto foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2025, nas aulas de Língua Portuguesa, com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Centenário. As atividades foram realizadas de forma predominantemente colaborativa, intercalando momentos de trabalho em grupo, para a elaboração das produções, e momentos individuais, voltados para registros reflexivos e organização das ideias.

O ponto de partida foi a leitura de obras literárias e contos selecionados, contemplando diferentes gêneros e temáticas sociais, como desigualdade, diversidade, equidade e questões ambientais. A partir dessas leituras, foram propostas atividades criativas que permitissem aos alunos reinterpretar e representar o conteúdo das narrativas em formatos variados.

3. Resultados e Discussões

¹ Professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Fundamental Centenário, pertencente à 36ª CRE no município de Ijuí – RS.



3.1 A centralidade da leitura e dos gêneros textuais como práticas sociais

A leitura é uma das práticas sociais mais complexas e significativas para a formação humana, não apenas porque possibilita acesso à informação, mas porque constrói identidades, valores e formas de compreender o mundo. Solé (1998, p. 22) define a leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual o primeiro constrói o significado do segundo a partir de seus conhecimentos prévios e do contexto”. Essa perspectiva rompe com a visão mecanicista de leitura como simples decodificação, ressaltando seu caráter ativo, interpretativo e crítico.

Na escola, trabalhar a leitura de maneira significativa implica oferecer ao aluno uma diversidade de textos e gêneros que estejam vinculados às práticas sociais. De acordo com Bakhtin (2003), “os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados” e resultam das condições e finalidades da comunicação em diferentes esferas da atividade humana. Assim, inserir gêneros textuais variados no processo de ensino-aprendizagem permite ao estudante compreender e produzir textos que circulam efetivamente na sociedade, reconhecendo sua função e intencionalidade.

Dolz e Schneuwly (2004), ao proporem o ensino por meio de sequências didáticas, reforçam que a apropriação de um gênero exige mais do que contato superficial: é necessário compreender suas características composicionais, linguísticas e contextuais, bem como praticar sua produção em situações autênticas. Essa abordagem dialoga com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que aponta a competência leitora como eixo estruturante, destacando a importância da compreensão, interpretação e análise crítica de textos em múltiplas linguagens.

Além disso, autores como Freire (1996) defendem que a leitura deve estar ligada à realidade e à experiência do aluno, para que este desenvolva uma consciência crítica. Como afirma o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que a prática de leitura escolar deve promover o diálogo entre texto e contexto, ampliando a capacidade de reflexão e ação do estudante sobre seu entorno.

Portanto, a leitura e o trabalho com gêneros textuais, quando tratados como práticas sociais e não como meros exercícios escolares, têm o potencial de formar leitores críticos, capazes de interpretar e questionar a realidade, apropriando-se das linguagens que circulam na sociedade para expressar ideias, emoções e posicionamentos.

3.2 Fichas de leitura ressignificadas como forma criativa de interação com o texto

Tradicionalmente, as fichas de leitura assumem um formato rígido, servindo como instrumento de avaliação ou registro padronizado da compreensão de um texto. No entanto, essa prática pode ser ressignificada para se tornar um espaço criativo, no qual o estudante não apenas responde a perguntas, mas reinterpreta e reconstrói o texto a partir de sua própria visão. Ao transformar a ficha de leitura em um produto multimodal — como cartazes ilustrados, resumos visuais, podcasts, encenações ou infográficos —, o professor amplia as possibilidades de interação e autoria.

Essa mudança está alinhada à concepção bakhtiniana de linguagem como prática social, na qual cada ato de produção textual é situado e carregado de intencionalidade. Para Bakhtin (2003), a apropriação de um gênero envolve não apenas repetir formas, mas recriá-las em contextos novos. Assim, ao criar fichas criativas, o aluno pratica a seleção de informações relevantes, a síntese de ideias e a reconfiguração do conteúdo em um novo formato, exercitando a leitura crítica e a autoria.

Rojó (2012) destaca que essas práticas dialogam com a perspectiva dos multiletramentos, pois permitem que diferentes linguagens — verbal, visual, digital — se articulem para criar sentidos. Isso também se aproxima da noção de “escrita performática” de Chartier (1998), que compreende o ato de ler e escrever como uma performance cultural, na qual o sujeito manipula e reinterpreta o texto de acordo com seu repertório e contexto.

Além de fomentar a criatividade, as fichas de leitura ressignificadas contribuem para a motivação e o engajamento dos estudantes, que passam a perceber a atividade como um desafio de expressão e não apenas como uma tarefa avaliativa. Como aponta Freire (1996), a aprendizagem se torna mais significativa quando o estudante se reconhece como autor de seu próprio conhecimento, participando ativamente da construção dos sentidos.

Portanto, transformar a ficha de leitura em um espaço criativo é também transformar a relação do aluno com a leitura, incentivando-o a se apropriar dos textos de forma crítica, autoral e reflexiva, e não apenas como um consumidor passivo de informações.

3.4 Descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas

O projeto articulou diferentes práticas de leitura e produção textual, explorando gêneros variados e propostas criativas que estimulassem a interpretação, a autoria e a leitura crítica. As atividades foram planejadas para que os alunos vivenciassem experiências de multiletramentos (Rojó, 2009), associando linguagens verbais, visuais e performáticas, e para que reconhecessem a leitura como prática social, em consonância com o que afirma Freire (1996, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. As atividades realizadas estão detalhadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Descrição das práticas de leitura realizadas

Produção de mapa literário	A atividade consistiu na elaboração de um mapa literário dos livros lidos, representando graficamente o percurso dos personagens pelos diferentes lugares da narrativa. O objetivo era transformar a compreensão espacial e temporal do texto em um registro visual, integrando leitura e produção cartográfica. Essa proposta dialoga com a perspectiva de que a compreensão textual envolve múltiplos modos de representação. Kress e van Leeuwen (2006, p. 2) afirmam que “os significados não são construídos apenas pela linguagem verbal, mas por uma variedade de modos semióticos, cada um com suas próprias potencialidades e restrições”. Ao localizar geograficamente os eventos narrativos, os estudantes não apenas fixaram informações da trama, mas também refletiram sobre a ambientação e o deslocamento dos personagens como elementos construtores de sentido.
-----------------------------------	---

Pizza Literária	Inspirada em estratégias de leitura criativa, a pizza literária foi composta por fatias representando os elementos da narrativa — espaço, tempo, enredo, personagens e narrador — enquanto os “ingredientes” escolhidos simbolizavam o gênero e o tom da história. Essa metáfora visual e gustativa aproximou o conteúdo literário do universo cotidiano dos estudantes, promovendo envolvimento lúdico sem perder o rigor conceitual. Para Solé (1998, p. 69), “a motivação é um fator determinante no processo de compreensão leitora, e atividades que relacionam o conteúdo do texto à experiência pessoal do aluno favorecem o engajamento e a aprendizagem”. A pizza literária, ao propor uma releitura criativa dos elementos narrativos, incentivou os estudantes a reorganizarem e sintetizarem informações, articulando compreensão e expressão visual.
Charges	As charges foram elaboradas a partir de temáticas discutidas em contos lidos em sala, tais como desigualdade social, degradação ambiental, equidade social e respeito à diversidade. O gênero foi escolhido por sua força argumentativa e caráter crítico, pois combina humor, ironia e denúncia. Segundo Bakhtin (2003, p. 282), “a compreensão de um enunciado é sempre responsiva”, e a produção de charges configura-se como uma resposta discursiva aos textos lidos, uma vez que o estudante seleciona elementos relevantes e os reorganiza com intencionalidade comunicativa. Além disso, como lembra Rojo (2009, p. 107), “as práticas de multiletramentos requerem a leitura e a produção de textos que articulem linguagens diversas”, o que se concretizou no uso simultâneo de elementos verbais e visuais para expressar posicionamentos críticos sobre temas sociais.
Contação de histórias para alunos dos anos iniciais	Por fim, a contação de histórias foi realizada por alunos do 9º ano para crianças dos anos iniciais, estabelecendo um intercâmbio interséries e reforçando a função social da leitura. A oralidade, nesse contexto, foi trabalhada como forma de mediação cultural e afetiva, permitindo que os narradores adaptassem linguagem, ritmo e entonação ao público infantil. Essa prática dialoga com o que afirma Cunha (1991, p. 17): “Contar histórias é criar um espaço mágico em que palavras e gestos se transformam em imagens, emoções e lembranças”. Além de promover a empatia e a consciência do papel do leitor como mediador, essa atividade reforçou a noção freireana de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção” (FREIRE, 1996, p. 22), já que os alunos-narradores se tornaram sujeitos ativos no processo de formação leitora dos colegas mais novos.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

4. Conclusão

O conjunto de práticas desenvolvidas evidenciou que o trabalho com gêneros textuais e produções multimodais pode potencializar o engajamento e a aprendizagem significativa dos estudantes. Ao transformar atividades tradicionais — como a ficha de leitura — em propostas criativas e autorais, foi possível ampliar as formas de interação com o texto, fortalecendo a autonomia e a criticidade dos alunos. Produções como o mapa literário, a pizza literária e as charges revelaram a capacidade dos estudantes de reinterpretar conteúdos



e expressar-se de modo singular, enquanto a contação de histórias mostrou o valor da oralidade e da mediação cultural entre diferentes faixas etárias.

Essas experiências confirmam a afirmação de Freire (1996) de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, pois cada atividade partiu de um olhar atento à realidade e ao repertório dos alunos. Ao integrar diferentes linguagens e contextos, o projeto atendeu às demandas da BNCC (2018) e promoveu um ensino de língua portuguesa conectado às práticas sociais contemporâneas. Conclui-se que propostas como essa contribuem para a formação de leitores e produtores de textos mais conscientes, críticos e participativos, capazes de compreender e intervir no mundo por meio da linguagem.

5. Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2018.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.