



NÚBIA TURLÁLIA MOTA DE OLIVEIRA

**CÍRCULOS DE LEITURA NA ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO LITERÁRIA DE
ADOLESCENTES**

**LAVRAS – MG
2025**

NÚBIA TURLÁLIA MOTA DE OLIVEIRA

**CÍRCULOS DE LEITURA NA ESCOLA: UM ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO
LITERÁRIA DE ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

Orientadora
Profa. Dra. Ilsa Do Carmo Vieira Goulart

LAVRAS – MG

2025

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Oliviera, Núbia Turlália Mota de.

Círculos de leitura na escola : um estudo sobre a formação literária de
adolescentes / Núbia Turlália Mota de Oliveira. - 2025.

161 p. : il.

Orientadora: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Letramento literário. 2. Contos. 3. Círculos de leitura. 4. Estratégias de
leitura. 5. Mediação. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Universidade Federal de
Lavras. III. Título.

**CÍRCULOS DE LEITURA NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO
LITERÁRIA DE ADOLESCENTES**

**READING CIRCLES AT SCHOOL: READING CIRCLES AT SCHOOL: A STUDY ON
THE LITERARY DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 19 de dezembro de 2025.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira UFLA

Profa. Dra. Maria das Dores Soares Maziero UNIFACP



Documento assinado digitalmente

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

Data: 02/03/2026 12:12:24-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora
Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

**LAVRAS - MG
2025**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida, pela força e serenidade concedidas nos momentos de dúvida e cansaço, e pela luz que guiou cada etapa desta caminhada.

Claro! Eis o trecho com a agência de fomento integrada de forma elegante e institucional:

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela oportunidade de realização deste mestrado e pela sólida formação acadêmica que me foi proporcionada, bem como à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), por meio do Projeto Trilhas de Futuro, pelo apoio que viabilizou minha participação no curso e o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha orientadora, Professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, por sua orientação sensível e generosa. Agradeço pelas leituras cuidadosas e pelas contribuições sempre inspiradoras. Sua confiança, paciência e incentivo foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA, pelas reflexões e debates que contribuíram para o meu crescimento intelectual e humano. Aos professores membros da banca examinadora, pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Ao meu marido, Rogério, meu companheiro de todas as horas, cuja presença amorosa e apoio incondicional foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Esteve ao meu lado, incentivando-me e celebrando comigo cada pequena conquista. Com amor, paciência e dedicação, tornou esta caminhada mais leve e possível de ser concluída.

Às minhas amadas filhas, Maria Clara e Amanda, minhas maiores incentivadoras e exemplos de mulheres fortes e sensíveis. São elas que me inspiram diariamente e despertam em mim o desejo constante de ser uma pessoa e uma profissional melhor. Com elas aprendo, todos os dias, o verdadeiro significado do amor, da coragem e da superação.

À minha mãe, por me inserir no mundo da educação e ensinar o valor do estudo e ao meu irmão, Eduardo, por acreditar em meu potencial e por compartilhar com alegria cada conquista desta jornada.

À escola que me concedeu total autonomia para a realização dos círculos de leitura e, especialmente, aos meus queridos e queridas estudantes do 8º ano, que participaram das atividades com envolvimento, sinceridade e sensibilidade. Cada diálogo, cada roda de conversa e cada olhar curioso deram sentido e profundidade a esta investigação.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista — com gestos, palavras ou presença —, deixo meu sincero agradecimento. Este trabalho é também fruto da partilha, da escuta e da fé em um ideal comum: a educação como caminho de transformação e humanização.

“O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”
(Freire, 2019)

RESUMO

De acordo com os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA/2022), realizado pela OCDE, cerca de 50% dos estudantes brasileiros encontram-se no nível 1 de proficiência em leitura — o mais baixo em uma escala que vai de 1 a 6. Diante desse cenário, reforça-se o papel central da escola na formação leitora, sendo essa a principal instituição responsável por garantir o acesso sistemático à leitura e à escrita em nossa sociedade. Assim, promover o desenvolvimento da competência leitora deve constituir uma prioridade na prática docente. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo investigar de que forma a leitura de contos pode contribuir para a ampliação da competência leitora de estudantes, a partir da implementação de círculos de leitura inspirados nas propostas de Aidan Chambers (2023) e Rildo Cosson (2014; 2023). Pretendeu-se, com isso, analisar como essas ações pedagógicas podem favorecer o letramento literário de adolescentes. A pesquisa, de natureza qualitativa, descritiva e de caráter participante, será desenvolvida com turmas de 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola da região metropolitana de Minas Gerais. Para a produção dos dados, serão realizadas leituras de contos seguidas por rodas de conversa, avaliações escritas e produções textuais com caráter diagnóstico, considerando as habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As atividades propostas estão fundamentadas nos modelos de círculos de leitura elaborados por Rildo Cosson (2007, 2010, 2014, 2023) e Aidan Chambers (2023), bem como em sequências didáticas voltadas ao desenvolvimento do prazer pela leitura e ao aprimoramento da escrita de textos narrativos. O estudo também se apoia nas contribuições de autores como Cecília Bajour, Graça Paulino (2006) e Felipe Munita (2023), que destacam o papel mediador do professor na construção do vínculo entre o leitor e a literatura. Os diálogos produzidos que demonstram ações de mediação, as quais classificamos como eixos temáticos apontam para a: a) valorização da escuta e da participação; b) a ampliação da resposta dos sujeitos-leitores; c) a diversidade de experiências leitoras. O estudo indica que a leitura de contos, articulada por meio de estratégias fundamentadas nos círculos de leitura, possibilita aos estudantes a compreensão, interpretação e apreciação de textos literários, promovendo, assim, o desenvolvimento da competência leitora e o fortalecimento do letramento literário. Nesse sentido, esta pesquisa pode contribuir para a formação de professores ao evidenciar que a mediação dialógica, estruturada em círculos de leitura, favorece o desenvolvimento de competências profissionais essenciais, como escuta qualificada, condução sensível de processos interpretativos, valorização da diversidade de experiências leitoras e fortalecimento do protagonismo estudantil. Os resultados demonstram que a adoção sistemática dessa abordagem

amplia a capacidade docente de mobilizar práticas literárias que articulam teoria e intervenção pedagógica, promovendo uma atuação mais humanizadora, reflexiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação básica.

Palavras-chave: letramento literário; contos; círculos de leitura; estratégias de leitura; mediação.

ABSTRACT

According to the results of the Programme for International Student Assessment (PISA/2022), conducted by the OECD, around 50% of Brazilian students are at level 1 in reading proficiency—the lowest on a scale from 1 to 6. This scenario highlights the central role of the school as the main institution responsible for ensuring systematic access to reading and writing in our society. Therefore, fostering reading competence must be a priority in teaching practices. In this context, the present study aims to investigate how the reading of short stories can contribute to the development of students' reading competence through the implementation of reading circles inspired by the approaches of Aidan Chambers (2023) and Rildo Cosson (2014, 2023). The goal is to analyze how these pedagogical strategies can promote literary literacy among adolescents. The research is qualitative, descriptive, and participatory in nature and will be carried out with 8th-grade students in a public school located in the metropolitan region of Minas Gerais, Brazil. Data will be collected through the reading of short stories, followed by discussion circles, written assessments, and diagnostic text productions, aligned with the skills outlined in the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The proposed activities are based on the reading circle models developed by Rildo Cosson (2007, 2010, 2014, 2023) and Aidan Chambers (2023), as well as on didactic sequences designed to foster reading enjoyment and develop narrative writing skills. The study also draws on the theoretical contributions of authors such as Cecilia Bajour, Graça Paulino (2006), and Felipe Munita (2023), who emphasize the mediating role of the teacher in building meaningful connections between students and literature. The dialogues produced that demonstrate mediation actions, which we classify as thematic axes, point to: a) the value of listening and participation; b) the expansion of the response of the subject-readers; c) the diversity of reading experiences. The study indicates that reading short stories, articulated through strategies based on reading circles, enables students to understand, interpret, and appreciate literary texts, thus promoting the development of reading skills and strengthening literary literacy. This research seeks to verify whether the reading of short stories, structured through strategies grounded in reading circles, enables students to comprehend, interpret, and appreciate literary texts, thereby enhancing their reading competence and promoting literary literacy. In this sense, this research may contribute to teacher education by showing that dialogic mediation, structured through reading circles, fosters the development of essential professional competencies, such as qualified listening, sensitive guidance of interpretive processes, appreciation of the diversity of reading experiences, and the strengthening of student agency. The results indicate that the systematic

adoption of this approach enhances teachers' ability to mobilize literary practices that connect theory and pedagogical intervention, promoting a more humanizing, reflective, and contemporary-oriented practice in basic education.

Keywords: literary literacy; short stories; reading circles; reading strategies, mediation.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa intitulada *Círculos de leitura na escola: um estudo sobre a formação literária de adolescentes* teve como objetivo investigar os impactos da leitura de contos mediada por círculos de leitura, fundamentados nos modelos de Rildo Cosson e Aidan Chambers e na concepção dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin, sobre o desenvolvimento da competência leitora e do letramento literário de quatro turmas de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Betim, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, envolvendo diretamente aproximadamente 120 estudantes, uma docente pesquisadora e a equipe pedagógica da escola. Os impactos sociais, educacionais e culturais diretos evidenciaram-se pelo aumento da participação discursiva dos estudantes nas rodas de conversa, pela ampliação da capacidade de justificar interpretações com base nos textos, pelo aprimoramento da construção de inferências e pela valorização da escuta e do diálogo como práticas constitutivas do processo de leitura, em consonância com o princípio bakhtiniano de que o sentido se constrói na interação entre vozes, indicando avanços qualitativos na formação de leitores mais críticos, sensíveis e responsivos. A mediação literária estruturada nos círculos de leitura consolidou-se como prática pedagógica humanizadora, favorecendo a construção coletiva de sentidos, o reconhecimento da diversidade de experiências leitoras e o fortalecimento da literatura como direito cultural, alinhando-se às áreas temáticas 2 (Cultura) e 4 (Educação) da Política Nacional de Extensão. No campo da formação de professores, os resultados demonstram impactos concretos ao promover o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à escuta qualificada, à condução de diálogos interpretativos, à seleção criteriosa de textos literários e à reflexão sobre a própria prática docente, contribuindo para uma atuação mais crítica, sensível e fundamentada teoricamente. Em termos tecnológicos e pedagógicos, o produto educacional gerado — um caderno pedagógico de círculos de leitura — constitui um recurso replicável de baixo custo, com potencial de aplicação em outras escolas públicas, ampliando o alcance da metodologia. Do ponto de vista econômico, o uso de contos e de acervos já disponíveis torna a proposta viável em contextos de restrição orçamentária. Os impactos observados estão alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, especialmente aos ODS 4 (Educação de Qualidade), ODS 10 (Redução das Desigualdades) e ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), evidenciando impactos concretos no contexto escolar investigado e impactos potenciais de médio e longo prazo para a formação leitora, a formação docente e as políticas públicas de leitura na educação básica.

IMPACT INDICATORS

The research entitled *Reading Circles at School: A Study on the Literary Development of Adolescents* aimed to investigate the impacts of short story reading mediated through reading circles, grounded in the models proposed by Rildo Cosson and Aidan Chambers and in Mikhail Bakhtin's dialogical conception of language, on the development of reading competence and literary literacy among four 8th-grade classes in a public school in the municipality of Betim, in the Metropolitan Region of Belo Horizonte, directly involving approximately 120 students, one teacher-researcher, and the school's pedagogical team. The direct social, educational, and cultural impacts were evidenced by increased discursive participation in discussion circles, an enhanced ability to justify interpretations based on the texts, improvements in inferential construction, and the appreciation of listening and dialogue as constitutive practices of reading, in accordance with the Bakhtinian principle that meaning is constructed through the interaction of voices, indicating qualitative advances in the formation of more critical, sensitive, and responsive readers. The literary mediation structured through reading circles was consolidated as a humanizing pedagogical practice, fostering the collective construction of meaning, the recognition of diverse reading experiences, and the strengthening of literature as a cultural right, in line with Thematic Areas 2 (Culture) and 4 (Education) of Brazil's National Extension Policy. In the field of teacher education, the results demonstrate concrete impacts by promoting the development of professional competencies related to qualified listening, the facilitation of interpretive dialogue, the careful selection of literary texts, and reflection on teaching practice, contributing to a more critical, sensitive, and theoretically grounded professional performance. In technological and pedagogical terms, the educational product generated — a pedagogical handbook of reading circles— constitutes a low-cost, replicable resource with potential for application in other public schools, thereby expanding the reach of the methodology. From an economic perspective, the use of short stories and already available collections makes the proposal viable in contexts of budgetary constraint. The observed impacts are aligned with the United Nations Sustainable Development Goals, especially SDG 4 (Quality Education), SDG 10 (Reduced Inequalities), and SDG 16 (Peace, Justice and Strong Institutions), demonstrating concrete impacts in the investigated school context and potential medium- and long-term impacts on reading development, teacher education, and public policies for reading in basic education.

SUMÁRIO

1	PREÂMBULO	15
2	INTRODUÇÃO.....	17
3	A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: ENTRE TEXTOS E A AÇÃO LEITORA	23
3.1	O texto e o texto literário	23
3.2	A leitura como prática dialógica: da decodificação à experiência literária.....	26
3.3	Letramento literário	33
3.4	Como criar Círculos de Leitura	36
4	MEDIAÇÃO NA PROMOÇÃO DA LEITURA	44
4.1	Promoção da leitura nas escolas	44
4.2	A mediação da leitura no contexto escolar	48
4.3	Competência leitora descrita pela BNCC	51
5	METODOLOGIA.....	55
5.1	Procedimentos de produção de dados	55
5.2	Caracterização da região, da escola e da turma pesquisada.....	62
6	ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	67
6.1	Círculo de leitura	67
6.2	Rodas de conversa	68
6.3	Análise das Rodas de Conversa sobre Hábitos de Leitura	70
6.4	Análise da roda de conversa sobre o conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector	73
6.4.1	<i>O Círculo de Leitura com o conto “Felicidade Clandestina”.....</i>	<i>74</i>
6.4.2	<i>Análise dos diálogos nas rodas de conversa.....</i>	<i>74</i>
6.5	Análise da roda de conversa do livro “Nas pernas da mentira”, de Cecília Vasconcellos	81
6.5.1	<i>O Círculo de Leitura.....</i>	<i>82</i>
6.5.2	<i>Análise das rodas de conversa.....</i>	<i>82</i>
6.6	Análise do conto “Beijos Mágicos”, de Ana Maria Machado	89
6.6.1	<i>O Círculo de leitura sobre o conto.....</i>	<i>90</i>
6.6.2	<i>Análise dos diálogos nas rodas de conversa.....</i>	<i>90</i>
6.7	Análise do conto “O Retrato Oval”, de Edgar Allan Poe.....	95
6.7.1	<i>Círculo de leitura.....</i>	<i>96</i>

6.7.2	<i>Análise das rodas de conversa</i>	97
6.8	Análise do conto “Maria” de Conceição Evaristo.....	103
6.8.1	<i>Círculos de Leitura</i>	105
6.8.2	<i>Análise das rodas de Conversa</i>	105
6.9	Conclusão	112
7	REFLEXÃO DOS CÍRCULOS DE LEITURA E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA	115
7.1	Análise da avaliação.....	118
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	123

1 PREÂMBULO

Sou filha de professora, mas meu primeiro contato com a literatura se deu por meio da oralidade. A contação de histórias fez parte da minha primeira infância e despertou em mim o gosto pelo imaginário. Em 1981, aos sete anos, ingressei na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, em Betim, onde hoje atuo como professora efetiva. Foi lá que tive meu primeiro contato com a literatura escrita, encantando-me com as ilustrações que prendiam por minutos meu olhar infantil e curioso. Jamais me esquecerei do poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, que até hoje me remete à memória afetiva do meu primeiro ano escolar.

Nos anos seguintes, tive o privilégio de conhecer autores como Vinícius de Moraes, Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa. A leitura dessas obras tornou-se uma janela para outros universos e despertou em mim a admiração pela arte escrita.

Ao ingressar no ensino fundamental II, lembro-me de aulas centradas no ensino da gramática normativa, enquanto a leitura literária tornou-se praticamente ausente nesse período. No entanto, ganhei alguns livros usados e, pelo simples fato de tê-los à disposição, embarquei na leitura de romances e, mais uma vez, vivenciei o prazer que a literatura pode proporcionar.

No ensino médio, em 1993, cursei o magistério e voltei a experienciar a literatura escolarizada. Nessa fase, comecei a direcionar meu olhar para a docência. Considero que o magistério foi a base da minha formação profissional. Foi nesse período que fui apresentada às ideias de Paulo Freire e compreendi, com clareza, que a educação é um caminho poderoso para promover justiça social.

Após concluir o magistério, lecionei para turmas da educação infantil e do ensino fundamental I, inclusive na alfabetização. Iniciei o curso de Ciências Sociais em 1998, mas, por razões pessoais, não pude concluí-lo. Com o nascimento de minhas filhas, afastei-me da sala de aula por um tempo, mas iniciei a graduação em Letras. Durante esse período, criei um ambiente doméstico propício às práticas de letramento literário com minhas filhas. Esse incentivo constante e o compartilhamento de momentos especiais de leitura cultivaram nelas um amor duradouro pelos livros, um hábito que levam consigo para a vida adulta.

Embora não tenha concluído o curso de Ciências Sociais, essa formação me levou a revisar conceitos, questionar valores e refletir criticamente sobre história, sociedade e política. Os conhecimentos adquiridos foram significativos tanto para minha prática docente quanto para minha trajetória pessoal.

O curso de Letras ampliou minha compreensão sobre a importância da prática pedagógica em sala de aula. Cresceu em mim o desejo de permanecer na docência,

especialmente na escola pública. Além da necessidade de trabalhar, fortalecia-se a certeza de que a educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, capaz de promover mudanças significativas na vida dos estudantes.

Após concluir a licenciatura em Letras, em 2005, fui aprovada em concurso público da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e iniciei minha atuação como professora do ensino médio. Trabalhar com os cânones literários junto a adolescentes tem se revelado uma experiência surpreendentemente enriquecedora, e assumir o papel de mediadora nesse processo tem sido, para mim, uma vivência profissional e pessoal extremamente significativa.

Anos depois, fui aprovada também no concurso da Secretaria Municipal de Educação de Betim, passando a lecionar no ensino fundamental II. Com isso, tive a oportunidade de atuar com duas faixas etárias distintas, ambas abertas a experiências significativas de leitura literária. Ao longo dessa trajetória, mesmo em turmas mais indisciplinadas, os momentos de contação de histórias mostraram-se envolventes. As aulas tornavam-se experiências prazerosas, capazes de provocar múltiplas emoções.

Tenho plena consciência de que a escola teve um papel fundamental no meu encantamento pela literatura. Por meio de leituras curtas, porém ricas – como poemas, crônicas e contos –, descobri meu apreço pelos textos literários e me aventurei em obras mais extensas, que contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento integral.

Após a licenciatura, concluí algumas especializações, mas o desejo de cursar o mestrado em Educação permaneceu latente. Por diversos motivos, cheguei a considerar esse objetivo inalcançável. No entanto, ao me deparar com a oportunidade de estudar na Universidade Federal de Lavras, não hesitei em me inscrever. Logo concebi um projeto de pesquisa voltado à formação leitora e, considerando minha experiência com a literatura escolarizada, optei por investigar a leitura de contos como estratégia pedagógica.

Em síntese, acredito que a mediação da leitura de contos pode despertar em meus alunos o gosto pela literatura escrita e representar um ponto de partida para que desenvolvam práticas leitoras que ultrapassem os limites do ambiente escolar.

2 INTRODUÇÃO

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) em 2024, constatou que 53% dos brasileiros não leem livros, sejam impressos ou digitais, e que houve uma diminuição de 6,7 milhões de leitores no Brasil. O objetivo da pesquisa foi identificar o comportamento do leitor brasileiro, a partir dos cinco anos de idade. Além disso, a pesquisa revelou que pessoas com Ensino Superior, pertencentes às classes A e B e com renda acima de 10 salários-mínimos, leem mais. Entretanto, a leitura diminuiu entre os jovens de 11 a 17 anos e nas classes sociais mais altas. Também foi constatado que o tempo livre da população está sendo dedicado a assistir televisão, filmes, usar a internet e redes sociais. Esse levantamento é fundamental para refletir sobre como a leitura se efetiva, de fato, em âmbito nacional. Os dados podem estimular e orientar a elaboração de políticas públicas, como, por exemplo, o fortalecimento de bibliotecas, campanhas de promoção da leitura e ações em escolas.

Diante disso, tornar o espaço escolar um ambiente em que o aluno vivencie práticas de letramentos capazes de promover a formação leitora é um grande desafio para a educação brasileira. A formação de leitores deveria ser prioridade na educação básica. A ação mais assertiva para elevar a qualidade da educação no Brasil é investir na leitura.

Apesar das políticas públicas voltadas para o incentivo à leitura e da presença da literatura nos currículos escolares, os índices de leitura no Brasil continuam preocupantes. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (IPL, 2024) revelou uma queda significativa no número de leitores, o que reforça a necessidade de repensar as práticas escolares que promovem a formação leitora. Na educação básica, a leitura literária ainda enfrenta desafios como a falta de acervo adequado, a ausência de estratégias eficientes de mediação e a dificuldade de despertar nos alunos o prazer pela leitura.

Nesse sentido, é pertinente lembrar que, para Antônio Candido (2004), a literatura não deve ser vista como um luxo ou privilégio, mas como um direito humano fundamental. Em seu ensaio *O direito à literatura*, o autor afirma que a literatura deveria ser um direito básico de todo ser humano, pois, ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, “ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Candido, 2004, p. 6). Assim, assegurar o acesso à literatura é também garantir o direito à humanização e à ampliação da sensibilidade, da imaginação e da consciência crítica.

Nesse contexto, um problema recorrente nas escolas brasileiras é como tornar a leitura literária uma prática significativa, que vá além da decodificação do texto e contribua para a

construção do letramento literário e da competência leitora dos estudantes. Muitas vezes, as atividades de leitura são aplicadas de maneira fragmentada, desvinculadas do interesse e da participação ativa dos alunos, o que compromete seu engajamento e sua autonomia como leitores. Além disso, observamos que, no Ensino Fundamental II, especialmente no 8º ano, a leitura literária tende a ser reduzida em favor de abordagens mais pragmáticas e voltadas para o ensino de gramática e interpretação de textos de caráter instrumental.

Diante desse cenário, este estudo busca responder à seguinte questão central: Como a leitura de contos, mediada pelos círculos de leitura propostos por Rildo Cosson, pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e favorecer o letramento literário de quatro turmas de 8º ano do Ensino Fundamental?

Nesse sentido, compreendemos que é a escola, e não outra instituição, a responsável pela leitura e escrita em nossa sociedade, conforme ressalta Magda Soares (2003). Por isso, temos a necessidade de que a escola invista em reflexões, estratégias e práticas para o efetivo desenvolvimento da alfabetização e dos letramentos do aluno. Considerando que é a partir da alfabetização, de um processo de aprendizagem da leitura e escrita consolidado, tem-se as ferramentas básicas para que o letramento escolar se efetive a cada ano e, a partir dele, o aluno obtenha recursos para desenvolver a escrita, amplie a sua leitura, estimule seu pensamento crítico, seu repertório cultural, e desenvolva sua autonomia.

Assim, as aulas de língua portuguesa ganham um olhar diferenciado nessa pesquisa, não apenas porque isso irá contribuir para a qualidade do ensino da leitura e da escrita, oferecendo práticas de letramentos¹, mas também promoverá a inserção social e a identificação com a cultura escrita ali presente. Dentre as práticas de letramentos oferecidas, o letramento literário é essencial, pois é essa prática que possui um espaço privilegiado para a formação leitora, pois é capaz de democratizar o acesso às obras através das bibliotecas, criar um ambiente estimulante à leitura, em que o aluno descubra que ler é prazeroso, através de uma mediação qualificada do professor.

Cosson (2014) entende que o letramento literário pode ser compreendido como um processo contínuo de apropriação da literatura como linguagem, que se inicia ainda na infância, com as cantigas de ninar, e se prolonga ao longo da vida por meio de diferentes experiências estéticas, como a leitura de romances ou o contato com narrativas audiovisuais. Trata-se de um

¹ Práticas e Eventos de letramento são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem (Street, 2010).

movimento de internalização, no qual o leitor se apropria do texto de tal forma que ele passa a Seguindo essa perspectiva, o presente estudo concentra-se na formação literária de adolescentes, alinhando-se a investigações desenvolvidas no Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE-UFLA). Um exemplo é a pesquisa de Oliveira (2019), que analisou iniciativas das redes públicas de ensino de Lavras voltadas à formação de leitores proficientes, com ênfase no projeto institucional *Lavras Lê*.

O trabalho de Oliveira (2019) investiga o impacto dos projetos de incentivo à leitura na rede municipal de ensino de Lavras, Minas Gerais, no ano de 2017. A pesquisa aborda o processo de idealização, planejamento e implementação do projeto *Lavras Lê*, cujo objetivo foi fomentar práticas de leitura entre os alunos e ampliar o contato com a literatura. Com abordagem qualitativa, fundamenta-se em análise documental e entrevistas com os idealizadores do projeto, buscando compreender como a leitura foi promovida dentro e fora do ambiente escolar. O projeto parte da concepção de que a leitura constitui instrumento de emancipação social e cidadania, ao incentivar o contato prazeroso com textos literários e a valorização da literatura na formação educacional.

A autora estrutura sua análise em quatro momentos da execução do projeto: idealização, planejamento, concretização e produto. A pesquisa revela que o *Lavras Lê* promoveu diversas ações nas escolas, como atividades voltadas à leitura literária, incentivo ao hábito da leitura e estratégias para envolver a comunidade no processo educativo. Entre os principais eventos do projeto, destaca-se o Cortejo Literário, uma mobilização que levou a literatura aos espaços públicos e estimulou o engajamento da população. Os resultados apontam para avanços e desafios, como a necessidade de formar mediadores de leitura e a importância de um planejamento mais estruturado para fortalecer a cultura leitora no município.

O estudo enfatiza a relevância de projetos institucionais de incentivo à leitura como instrumentos de transformação do ambiente escolar e de democratização do acesso ao livro e à literatura. A dissertação contribui para o debate sobre políticas públicas de leitura e formação de leitores, evidenciando o papel essencial da escola na construção de uma sociedade letrada. Ao analisar os impactos do *Lavras Lê*, a pesquisa destaca a importância de ações contínuas e bem planejadas para que a leitura se consolide como uma prática significativa na educação.

No mesmo núcleo de pesquisa, Silva (2025) desenvolveu a dissertação intitulada *O ensino de leitura literária: uma relação entre experiência e formação*, na qual investiga a relação entre leitura literária e experiência no contexto escolar. A pesquisa analisa como a literatura é abordada no currículo e as dificuldades enfrentadas por professores e alunos nesse processo. Parte da premissa de que o ensino da literatura deve ir além da transmissão de conteúdos

históricos e técnicos, proporcionando vivências que favoreçam uma experiência estética e subjetiva com o texto literário.

A autora busca compreender como docentes e estudantes percebem a literatura no ambiente escolar e quais estratégias podem ser mais eficazes na formação de leitores. O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos sobre experiência literária, letramento literário e subjetividade do leitor, refletindo sobre como a escola pode aprimorar suas práticas pedagógicas nesse campo. A pesquisa aponta que muitos alunos concluem o ensino básico sem estabelecer uma relação significativa com a literatura, muitas vezes em razão de abordagens que privilegiam resumos e provas em detrimento da fruição do texto. Como produto educacional, propõe a elaboração de um caderno didático com sugestões metodológicas voltadas ao engajamento dos estudantes com a leitura literária de forma mais envolvente e reflexiva.

Em síntese, a dissertação defende que a literatura não deve ser apenas conteúdo escolar, mas um direito cultural com potencial transformador. Ressalta a necessidade de repensar o ensino da leitura literária, assegurando que o contato com os textos seja enriquecedor e contribua para a formação crítica dos estudantes. O estudo propõe mudanças nas práticas pedagógicas, destacando a importância de valorizar a leitura como experiência, e não apenas como obrigação escolar.

Dessa forma, o presente estudo dialoga diretamente com as pesquisas de Oliveira (2019) e Silva (2025), ao compartilhar preocupações centrais relacionadas ao incentivo à leitura e à formação de leitores no contexto escolar. Assim como a dissertação Lavras Lê, este trabalho enfoca a implementação de estratégias pedagógicas voltadas à promoção da leitura, ressaltando seu impacto na educação básica. Além disso, as reflexões presentes em O ensino de leitura literária: uma relação entre experiência e formação articulam-se com esta pesquisa ao tratar da importância da experiência estética na construção de uma relação significativa entre os estudantes e a literatura.

Apesar da crescente preocupação com a formação de leitores e das iniciativas que buscam incentivar a leitura literária nas escolas, ainda há um desafio significativo na efetiva construção do letramento literário no Ensino Fundamental. Estudos como o de Oliveira (2019) e Silva (2025) evidenciam a relevância de projetos institucionais voltados à leitura, mas apontam dificuldades na consolidação dessas práticas, especialmente no que diz respeito à mediação docente e à participação ativa dos estudantes no processo de leitura. Além disso, muitas pesquisas sobre formação leitora concentram-se nos anos iniciais da educação básica, havendo um espaço a ser explorado quanto às práticas de mediação da leitura literária com

alunos do 8º ano.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta dissertação é identificar como a leitura literária pode contribuir em relação à competência leitora, a partir dos círculos de leitura propostos por Rildo Cosson, a fim de verificar como tais ações contribuem para o letramento literário de leitores adolescentes.

Como objetivos específicos estabelecemos:

- a) realizar um estudo teórico a respeito de leitura literária, letramento literário, competência leitora e de formação de leitores;
- b) analisar a relação entre leitura literária, competência leitora e letramento literário, com base nos modelos teóricos de Rildo Cosson e Aidan Chambers;
- c) observar e registrar as interações dos estudantes com os textos literários, identificando como interpretam e constroem sentidos a partir da leitura literária.

Para isso, propõe-se uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, de cunho exploratório, em que serão executados círculos de leitura que objetivam despertar o prazer e o interesse pela leitura no estudante e desenvolver habilidades nas produções de textos narrativos através de atividades organizadas baseadas nos referenciais teóricos mencionados.

Os círculos de leitura foram organizados a partir da leitura de contos realistas, fantásticos e populares, ancorados nos modelos de leitura de Rildo Cosson (2014, 2023) e inspirados nas proposições de Aidan Chambers (2023). Essa proposta buscou criar um ambiente dialógico que busca despertar o prazer e o interesse pela leitura, favorecendo a construção compartilhada de sentidos e contribuindo para o fortalecimento e a ampliação do letramento literário dos estudantes.

O gênero conto foi escolhido devido ao fato de ser uma narrativa curta que permite uma leitura rápida, mas a sua brevidade não compromete a experiência que o estudante pode ter com a leitura literária. A diversidade de tipos de contos, como os realistas, fantásticos e populares explorados na presente pesquisa, demonstra a riqueza do gênero. Enfim, espera-se que o trabalho com esse gênero poderá ser uma valiosa ferramenta para a promoção da leitura literária na escola.

Dessa forma, esta pesquisa busca investigar como os círculos de leitura, fundamentados na metodologia de Rildo Cosson, podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e favorecer o letramento literário de estudantes do 8º ano. A originalidade deste estudo reside na articulação entre a leitura de contos de diferentes tipologias – realistas, fantásticos e populares – e a implementação de sequências didáticas que promovam a interação ativa dos alunos com os textos literários, ampliando sua experiência estética e crítica com a literatura. Ao

propor uma abordagem metodológica participativa, este trabalho pretende fornecer subsídios concretos para aprimorar as práticas de mediação da leitura no Ensino Fundamental, fortalecendo o papel da escola na formação de leitores literários autônomos e críticos. A pesquisa também oferece contribuições relevantes para a formação de professores, ao evidenciar como os círculos de leitura podem operar como espaços formativos que aprimoram a prática docente. A sistematização das etapas de mediação, a observação das respostas dos alunos e a análise das interações leitoras permitem ao professor refletir sobre suas escolhas pedagógicas, compreender melhor os processos de construção de sentido e desenvolver competências profissionais ligadas à escuta qualificada, ao diálogo literário e à seleção criteriosa de textos. Assim, o estudo amplia o repertório metodológico do docente e reforça a importância de práticas literárias fundamentadas teoricamente, favorecendo uma atuação mais sensível, crítica e intencional no ensino da leitura literária.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos. Na primeira seção apresenta-se a introdução da pesquisa, explicitando a problemática, os objetivos e a justificativa. A segunda seção desenvolve a fundamentação teórica sobre o texto literário, a leitura literária, o letramento literário e a proposta dos círculos de leitura. A terceira seção discute o papel da mediação docente na promoção da leitura. A quarta seção expõe os aspectos metodológicos da pesquisa. Na quinta seção, apresentam-se os dados coletados e as respectivas análises. A sexta seção apresenta os resultados e análise de uma avaliação feita pelos estudantes acerca dos círculos de leitura e as rodas de conversa desenvolvidos no decorrer desta pesquisa. A sétima seção traz as considerações finais, destacando os principais achados da pesquisa e suas implicações para a prática pedagógica.

3 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: ENTRE TEXTOS E A AÇÃO LEITORA

Neste capítulo serão apresentados os conceitos que sustentam a temática desta pesquisa. No primeiro tópico, abordaremos o conceito de texto e texto literário, destacando as características que os definem e suas implicações no processo de leitura. O segundo tópico será dedicado ao conceito de leitura e leitura literária, explorando as diferenças entre as modalidades de leitura. Em seguida, trataremos do conceito de letramento literário, enfatizando sua contribuição para a formação de leitores críticos e engajados com a literatura. Por fim, discutiremos a proposta dos círculos de leitura propostos por Rildo Cosson (2007, 2010, 2014, 2023) e Aidan Chambers (2023), uma metodologia que visa fomentar a leitura compartilhada e a construção coletiva de sentidos, ampliando o entendimento do texto literário de forma colaborativa e reflexiva. Esses conceitos serão discutidos no intuito de embasar a pesquisa e refletir sobre os desafios e as possibilidades de fomentar o gosto pela leitura literária em contextos educacionais.

3.1 O texto e o texto literário

Marcuschi (2008), a partir dos estudos de Beaugrande (1997), define o texto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos. Dessa forma, os componentes textuais não são isolados, mas interagem entre si, criando conexões que, juntas, produzem.

Outra característica importante apontada por Marcuschi (2008) é a multimodalidade do texto. Um texto pode envolver tanto aspectos linguísticos quanto não-linguísticos no seu processamento, como imagens e músicas, tornando-o um elemento multimodal. Fotografias, gráficos, ilustrações, os textos audiovisuais e os gestos interagem com os aspectos linguísticos, contribuindo para a interpretação global do texto. Um clipe musical, por exemplo, é um texto multimodal porque combina a letra da música (linguagem verbal) com imagens em movimento (aspecto visual) e sons (música e efeitos sonoros), todos trabalhando juntos para construir um significado completo. Portanto, para a sua interpretação, deve-se considerar a interação entre diferentes linguagens e formas de comunicação para se entender a totalidade do significado/sentido transmitido.

Outro aspecto essencial do texto é seu caráter interativo. Marcuschi (2008,p.80) “ênfatisa que o texto não é um artefato monológico e solitário, mas um processo dinâmico, sendo sempre um processo e uma coprodução, dependendo da interação entre autor e leitor para

a construção do significado/sentido”.

A última definição explanada por Marcuschi (2008, p. 80) “é que o texto se compõe de elemento que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade”. Nesse trecho entendemos que cada parte do texto pode ter mais de uma função e pode estar indicando vários sentidos simultaneamente, por isso, deve-se considerar as diversas camadas de significados que ele pode conter.

Ao pensarmos no texto como uma construção de sentidos, é pertinente recorrer à concepção de discurso desenvolvida por Bakhtin. Para o autor, o discurso é o resultado de uma interação entre sujeitos socialmente situados; todo enunciado é produzido em um contexto histórico, social e ideológico, respondendo a outros enunciados e antecipando respostas futuras (Bakhtin, 2003). Assim, o texto deve ser compreendido como um elo na cadeia comunicativa da linguagem, sempre atravessado por vozes, valores e perspectivas distintas.

Após discorrer sobre o conceito de texto, vamos dar enfoque ao nosso objeto de estudo, que é o texto literário e suas especificidades. Lajolo (1982) de uma maneira bem-humorada e descontraída, faz reflexões acerca do conceito de literatura e desafia as abordagens tradicionais e formais. Ela indaga a respeito dos poemas adormecidos em gavetas e pastas pelo mundo afora, os romances que a falta de oportunidade impediu que fossem publicados, enfim, a autora questiona o que deve ser ou não considerado literatura.

Será que tudo que foi publicado em livro é literatura? Mesmo aquele romance de alta sacanagem, que todo mundo lê escondido e gosta? E os livros que nenhum professor manda ler, de que crítico nenhum fala, que jornais e revistas solenemente ignoram? A resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura (Lajolo, 1982, p. 15).

Após mais de duas décadas, Lajolo (2018) continua se debruçando sobre o desafio de definir literatura. A autora, em tom dialógico, reconhece o quanto esse conceito é móvel e evolui no decorrer do tempo.

O que é literatura? A pergunta é complicada justamente porque tem várias respostas. Não se trata de respostas que vão se aproximando cada mais de uma verdade, da verdade-verdadeira, da verdade, ou da VERDADE. Cada época e, em cada época, cada grupo social tem sua resposta, sua definição. Respostas e definições - vê-se logo – para uso interno (Lajolo, 2018, p. 16).

Lajolo (2018) aponta os vários critérios que ao longo dos anos são utilizados para identificar o que torna um texto literário ou não literário: o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata, o efeito produzido pela leitura, ou seja, depende do contexto, das transformações sociais da época.

Dada a especificidade do texto literário, por constituir-se de uma linguagem elaborada, conforme os diferentes gêneros, estabelece um diálogo direto com o leitor. Nesse sentido, Candido (2004) defende a literatura como um direito básico de todos e não apenas de uma classe privilegiada, por ser capaz de transformar, humanizar e integrar o indivíduo à sociedade. Esse autor também considera que a literatura é um instrumento poderoso de instrução e educação.

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (Candido, 2004, p. 175).

Candido (2004) chama de literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade. Portanto os escritos mais populares até as formas mais complexas.

A literatura permite conhecer amplamente a sociedade e o homem nas mais diversas dimensões. Cosson (2014) diz que a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. O autor defende que a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.

Contudo, como aponta Petit (2019), o acesso pleno a essa experiência literária ainda encontra barreiras culturais, especialmente em contextos populares ou rurais, nos quais a leitura pode ser desvalorizada, invisibilizada ou até mesmo reprimida:

Quando comecei a trabalhar em pesquisas sobre leitura no meio rural, surpreendi-me ao constatar que, em certas regiões, ler poderia revelar-se impossível ou arriscado. Já que aparentemente não servia para nada, justamente porque a utilidade dessa prática não fora estabelecida. Muitas pessoas se referiam a esta recomendação secular: “não se deve perder tempo”, não se deve ficar desocupado”. Quanto aos que liam, (...) eles frequentemente se escondiam. Encontrei muitas coisas como essas nos bairros populares, onde às vezes as meninas que gostavam de ler eram acusadas de serem preguiçosas ou egoístas, e os meninos leitores, de se dedicarem a atividades de meninas (Petit, 2019, p. 38).

Esse depoimento evidencia que, embora a literatura seja um direito, como defende Candido, sua legitimação como prática cultural nem sempre está presente em todas as camadas sociais. O estigma da inutilidade, aliado a marcadores de gênero e classe, ainda dificulta a valorização da leitura como experiência significativa de formação humana. Portanto, discutir literatura como um direito é, também, discutir os meios de acesso, as mediações e as representações sociais que cercam o ato de ler.

Lajolo (2018) reforça a ideia de que a literatura permite ao leitor acessar diversos universos, gerar vários significados baseados na vivência de cada um. Ao terminar a leitura de uma obra literária, as experiências, sentimentos e emoções que essa leitura proporcionou permanecem, constroem uma identidade e moldam a maneira desse leitor de enxergar o mundo.

A literatura é porta para variados mundo que nascem das inúmeras leituras que dela se fazem. Os mundos do que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última fala do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um (Lajolo, 2018, p. 44).

Em suma, Lajolo (2018) defende que a literatura tem o poder de criar experiências que não se limitam ao momento da leitura, mas que permanecem dentro do leitor como parte de sua história pessoal. Dessa forma, podemos compreender que a literatura não apenas amplia nossa percepção da realidade, mas também promove uma experiência transformadora, uma experiência rica de aprendizados, crescimento, transformação pessoal e coletiva, essencial para a construção da competência leitora.

No tópico seguinte, abordaremos o conceito de leitura e a leitura literária, especificamente a leitura literária na escola.

3.2 A leitura como prática dialógica: da decodificação à experiência literária

Houve uma época que a leitura era considerada apenas uma atividade mecânica de decodificação de palavras. Acreditava-se que aprender a ler no período da alfabetização seria suficiente para tornar-se um leitor competente, capaz de compreender qualquer tipo de texto.

Soares (2004) observa que, ao longo de décadas, o conceito de leitura e da apropriação da escrita foi sendo alterado progressivamente. Inicialmente, escrever o próprio nome era suficiente para considerar alguém alfabetizado. A partir de 1950, conseguir produzir um bilhete passou a ser critério para considerar uma pessoa alfabetizada. Com o tempo, houve uma mudança na concepção de saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e

da escrita de forma ativa na vida cotidiana, participando de práticas sociais que exigem leitura e escrita.

Koch e Elias (2016) afirmam que a leitura se trata de uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Dessa forma, a leitura de um texto não é uma tarefa simples e automática; envolve interação entre leitor e o texto em busca de uma atividade dinâmica e na construção de significados. Os aspectos linguísticos (palavras, frases e estruturas linguísticas), o conhecimento prévio do leitor e a forma como o texto é estruturado (a organização das ideias, a construção das frases, os parágrafos) influenciam diretamente nessa construção de significados/sentidos.

A compreensão leitora configura-se como um processo complexo, que envolve diferentes elementos em interação e não se reduz à simples decodificação do texto escrito. Nessa perspectiva, Kleiman (2014) destaca que a construção de sentidos resulta da articulação entre texto, leitor, contexto e atividade de leitura, conforme se observa a seguir:

Na *compreensão leitora*, estão envolvidos: um texto – objeto linguístico e cultural portador de um significado –; um leitor – com saberes, experiências, capacidades e habilidades; e uma situação comunicativa de interação entre leitor e autor via texto escrito, que determina em grande parte *o que e como* se compreende. Esses três elementos influenciarão o que o leitor lembrará a partir do texto, o que perceberá ou deixará de perceber, que tipos de inferências fará, como usará seus conhecimentos prévios, que hipóteses levantará, o que analisará criticamente; enfim, como ele responderá ao texto escrito, quais os sentidos que construirá nessa resposta. Além do texto e leitor interagindo numa situação, um quarto elemento importante na compreensão é a atividade de leitura, desenvolvida num local e tempo específicos, com objetivos e propósitos determinados (Kleiman, 2014, p. 7).

O texto, portanto, está inserido em um contexto cultural, histórico e social que influencia a forma como é compreendido. A compreensão leitora depende do conhecimento prévio e do meio em que o leitor está inserido, sendo que este constrói significados a partir de seus saberes, experiências e habilidades cognitivas.

Ao discutir sobre os conceitos de leitura e leitura literária, Goulart (2023) reforça essa ideia ao destacar que a leitura vai além da simples decodificação de palavras ou da compreensão literal do texto. Segundo a autora, trata-se de um processo subjetivo e dinâmico de produção de sentidos, que envolve reflexão, análise e compreensão:

O conceito de leitura perpassa essa complexidade de representações, que exige compreendê-la como uma ação que acontece na subjetividade, na interioridade e na singularidade de um leitor, que demanda um trabalho interior de reflexão, de análise, de estudo, de compreensão em constante movimento de produção de sentidos, que em função disso é capaz de atuar como ação dialógica formadora e transformadora do sujeito (Goulart, 2023, p. 35).

A leitura é um processo complexo e subjetivo que envolve a interpretação e a construção de sentidos, no qual cada leitor constrói significados/sentidos próprios. No caso da leitura literária, essa experiência vai além da simples compreensão: ela tem o poder de tocar, provocar e modificar o leitor. Quando lemos, refletimos sobre o que o texto diz, relacionando isso a nossas experiências e conhecimentos. Cada leitor interpreta o texto de maneira única, pois cada pessoa possui sua própria bagagem cultural, emocional e intelectual.

Portanto, cada sujeito traz consigo uma percepção da realidade, levando a leitura a ser uma experiência pessoal e subjetiva. A leitura possui uma dimensão dialógica devido à interação constante que há entre o leitor e o texto. Diante disso, a abordagem de leitura literária adotada nesta pesquisa apoia-se na concepção dialógica da linguagem, elaborada por Mikhail Bakhtin e aprofundada por estudiosos como José Luiz Fiorin (2016). Para Bakhtin (2003), a linguagem possui natureza essencialmente dialógica, pois todo enunciado — seja oral ou escrito — surge em resposta a outros e antecipa novas respostas. Como ressalta Fiorin (2016), cada manifestação verbal envolve múltiplas vozes e sentidos, sendo atravessada pela palavra do outro, isto é, por discursos anteriores que a influenciam. O discurso, portanto, nunca é neutro ou isolado, mas se constitui sempre em relação com outros discursos. Nessa perspectiva, o interlocutor é um sujeito ativo que responde, interpreta e, ao fazê-lo, estabelece relações entre enunciados, uma vez que o dizer nunca ocorre de forma autônoma. A leitura, nesse sentido, configura-se como uma forma de participação ativa na linguagem e no mundo.

Bakhtin e Volóchinov (2006) compreendem o texto literário não como um objeto autônomo, fechado em si mesmo, mas como uma enunciação viva, que se estabelece em diálogo constante com outros textos e discursos, convocando o leitor a participar ativamente da produção de sentidos. Nesse processo, o leitor mobiliza suas vivências, afetos, valores e saberes prévios, transformando a leitura em uma experiência singular e potencialmente formadora.

Essa perspectiva é reafirmada por Nascimento (2011), no artigo *Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista*, ao evidenciar que as concepções bakhtinianas de linguagem ampliam a compreensão da leitura literária, uma vez que reconhecem o leitor como sujeito responsivo, capaz de dialogar com o

texto, refutá-lo, complementá-lo e ressignificá-lo a partir de suas experiências e de seu contexto sociocultural.

Desse modo, a concepção dialógica da linguagem aplicada à leitura literária mostra-se especialmente significativa no contexto escolar. Cada leitor, ao se deparar com um texto, aciona suas vivências, valores, emoções e conhecimentos prévios, o que torna a leitura uma experiência única, subjetiva e aberta à pluralidade de sentidos. A leitura é, portanto, uma prática interacional e discursiva, em que o leitor dialoga com o texto e com as vozes sociais e culturais nele presentes, possibilitando deslocamentos de pensamento, ressignificações e novas compreensões de si e do mundo.

Cosson (2014) compreende a leitura como um processo dialógico, no qual autor, texto, leitor e contexto se inter-relacionam na construção de significados/sentidos. Para o autor, ainda que se possa estabelecer um ponto inicial nesse circuito, é o leitor quem inaugura o ato da leitura ao lançar suas indagações ao texto:

A proposição da leitura como um circuito envolvendo quatro elementos – autor, texto, leitor e contexto – não impede que se identifique um desses elementos como ponto de partida, apenas requer que os outros elementos sejam igualmente reconhecidos como constitutivos do processo de construção de sentidos. Dessa forma, em nossa concepção de leitura como diálogo, compreendemos que o gesto inaugural da leitura começa como o leitor fazendo uma indagação (Cosson, 2014, p. 41).

Nesse circuito dialógico, o autor compartilha suas ideias por meio do texto, enquanto o leitor interpreta a obra dentro de um contexto histórico, cultural e social. A leitura, assim, não é um ato passivo, mas um processo ativo de interação e questionamento.

Goulart (2023) explica que existem várias razões que levam uma pessoa a ler. A leitura não tem um único propósito, mas atende a diferentes necessidades e interesses em uma atividade dialógica e em uma prática cultural e social:

Enfim, diversas razões nos movem à ação leitora: lemos como entretenimento, como forma de adentrar a intimidade, para nos conhecer ou nos reconhecer nos personagens, lemos porque necessitamos de conhecimentos, lemos para cumprir tarefas, para orientar ou direcionar as ações, para ampliar saberes, para comparar e compartilhar informações, para superar nossos próprios limites. Ainda que caracterizada como uma prática individual entre leitor, texto e autor, o ato de ler consiste em uma prática cultural, que nos coloca como pertencentes a uma sociedade ou a um determinado grupo social

marcado por uma dada representação da escrita (Goulart, 2023, p. 30).

Existem diversas motivações que nos levam à leitura. Algumas pessoas leem com objetivos utilitários, como adquirir conhecimento ou atender às necessidades do cotidiano — por exemplo, preencher formulários ou estudar para uma prova. Outras buscam na leitura o prazer e o entretenimento que ela proporciona.

Goulart (2023) destaca que a leitura é uma prática cultural e social. Isso significa que ela não é apenas um ato isolado, mas está inserida em um contexto que influencia a maneira como interpretamos o mundo ao nosso redor.

A partir do conceito de leitura, passamos a discutir as especificidades quando aplicada ao universo da literatura. Paulino (2014) define a leitura literária como uma prática cultural de natureza artística, na qual a interação do leitor com o texto ocorre predominantemente de forma prazerosa:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (Paulino, 2014, p. 177).

A leitura literária, portanto, transcende a simples decodificação e compreensão de um texto; trata-se de uma experiência artística e emocional em que o leitor interage com a obra para desfrutar da linguagem dos personagens, da trama de mundos fictícios. Paulino admite que embora o texto possa ter outros objetivos (como ensino, a reflexão social, entre outros) a intenção é o prazer. O principal objetivo da leitura literária é o gosto, o encantamento pela leitura. O pacto ficcional mencionado por Paulino é a relação que se dá entre o leitor e o texto.

Nessa mesma perspectiva, Corrêa (2014) define o pacto de leitura como um contrato implícito entre leitor e texto, no qual se convencionam a maneira como a narrativa será compreendida. Segundo o autor, um texto é considerado ficcional quando o leitor suspende a exigência de comprovação histórica ou factual dos acontecimentos narrados, aceitando-os como verossímeis dentro do universo construído pela obra.

O pacto ficcional é o acordo que se estabelece entre o leitor e texto, no sentido de não questionar o estatuto fantasioso de uma obra. Esse pacto se realiza tanto

a partir da leitura de obras literárias escritas em prosa, como contos, novelas e romances, dirigidos a adultos, jovens e crianças, como também a partir de obras em linguagens que mesclam o verbal e o visual, como novelas e séries televisivas, filmes, histórias em quadrinhos, tirinhas de jornal, desenhos animados e outras produções de vários gêneros. (Corrêa, 2014, p. 242).

O pacto ficcional, portanto, é essencial para o engajamento do leitor com as obras literárias e outras manifestações artísticas, pois legitima a percepção sobre as produções de sentidos, amplia as possibilidades de interpretação e favorece o envolvimento emocional e imaginativo com a narrativa. Ao aceitar esse pacto, o leitor pode experimentar uma postura interpretativa mais reflexiva e criativa diante do texto literário.

Candido (2004) reforça a importância da leitura literária como experiência essencial para o ser humano, alinhando-se à ideia de Goulart (2023) e Soares (2004) de que a literatura vai além da decodificação, se tornando um meio de formação do sujeito. O autor argumenta que a literatura é uma necessidade básica, comparável a direitos fundamentais. O seguinte trecho explicita essa defesa:

[...] a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, chegando mais perto do tema, eu lembraria que são bens incompreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, etc., e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (Candido, 2004, p. 174-175).

Candido argumenta que para garantir a dignidade humana é essencial considerar também os bens que asseguram a integridade espiritual, como a arte e a literatura. Ele classifica esses bens como "incompreensíveis", ou seja, indispensáveis e inalienáveis, porque são fundamentais para a formação do indivíduo e para a construção de uma sociedade justa. Assim como alimentação, moradia e saúde são essenciais para a sobrevivência física, a literatura e a arte são cruciais para o desenvolvimento emocional, cultural e intelectual. Elas promovem a reflexão, a empatia e a liberdade de expressão, elementos que fortalecem a resistência à opressão e a busca por justiça e são importantes ferramentas de transformação social e de humanização.

Candido (2004) diz que a literatura não corrompe, nem edifica, mas traz livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal; humaniza em sentido profundo, porque faz viver. Portanto, a literatura não tem uma função moralizante direta. Ela não existe para

corromper ou edificar, ou seja, não é intrinsecamente boa ou má. Em vez disso, a literatura reflete a complexidade da condição humana, trazendo em si tanto o que chamamos de "bem" quanto de "mal".

A literatura humaniza porque nos conecta à vida com suas contradições, desafios e belezas. É essa vivência simbólica que nos torna mais empáticos e conscientes da complexidade do mundo.

Assim como Candido, Petit (2013) também defende que o desejo de pensar, a curiosidade, a exigência poética ou a necessidade de relatos não são privilégio de nenhum grupo social, mas um direito.

Cada um de nós tem direitos culturais: o direito de saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. Cada homem e cada mulher têm direito de pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que compõem: textos, nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana (Petit, 2013, p. 23-24).

Michèle Petit (2013) reforça a ideia de que a leitura e os bens culturais são direitos fundamentais de todo ser humano, pois contribuem para a formação da identidade, o desenvolvimento do pensamento crítico e a abertura para novas perspectivas. Ao mencionar o direito ao imaginário, Petit enfatiza que a leitura não é apenas uma atividade utilitária para adquirir conhecimento, mas também uma experiência subjetiva e transformadora. Além disso, a autora destaca que a cultura escrita possibilita a participação na sociedade, pois os textos refletem a experiência humana e estabelecem uma ponte entre sujeitos de diferentes contextos.

Assim, ao ler e interpretar narrativas, os leitores se inserem em um processo contínuo de diálogo com a humanidade, apropriando-se dos saberes e valores compartilhados ao longo da história. Em sua obra “Ler o Mundo”, Petit (2019) nos leva a questionarmos para que serve a leitura. A autora afirma que muitos pais e professores veem na leitura, antes de tudo, uma garantia de antfracasso ou um passaporte para a cidadania e passam a ideia de uma leitura por obrigação. Petit considera que os jovens entendem esse discurso como uma tentativa de controle do seu tempo livre.

Goulart (2023) nos alerta para um posicionamento cuidadoso dos professores com a leitura literária, pois ela abarca a pluralidade de sujeitos da linguagem, de uma interlocução entre leitor e autor, de uma dimensão de formação humana.

Diante do exposto, é essencial que a escola reconheça a complexidade e potencial transformador da leitura literária, considerando-a não apenas um ato técnico ou mecânico, mas um espaço de encontro entre diferentes sujeitos da linguagem - o autor, o texto e o leitor. Isso exige dos professores um posicionamento que valorize essa dimensão formativa e respeite a diversidade de experiências e interpretações dos alunos.

Nesse sentido, a leitura literária constitui um espaço de encontro e reconstrução de sentidos, em que o sujeito reelabora suas vivências e ressignifica o mundo. Como afirma Petit (2019, p.43), “Ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência [...] sem os quais não existe pensamento nem criatividade.” Essa concepção reforça a leitura como experiência estética e subjetiva, capaz de promover a formação humana em sua dimensão mais profunda.

Ainda segundo Petit (2019, p. 62), “a literatura oferece um suporte excepcional para reanimar uma atividade de construção de sentidos, de simbolização, suscitar às vezes colaborações inéditas. A autora enfatiza que o acesso à literatura não é privilégio de poucos, mas um direito de todos os sujeitos, independentemente de origem ou condição social.

Assim, compreender a leitura literária como prática simbólica e inclusiva conduz à necessidade de pensar a relevância da escola para o desenvolvimento dessas experiências, o que nos leva à reflexão sobre o letramento² literário, abordado na seção a seguir.

3.3 Letramento literário

Diante das especificidades próprias da escrita literária, o letramento literário apresenta parâmetros ,distintos em relação a outras práticas de letramento. Embora a escola não seja a única agência capaz de promovê-lo, é nesse espaço que se concentram maiores possibilidades e condições sistemáticas para que esse processo se efetive. Assim, o foco deste capítulo recai sobre o letramento literário no contexto da escolarização da leitura literária, compreendendo a formação leitora como um processo que se inicia na sala de aula, mas que ultrapassa seus limites, alcançando outras esferas da vida social. Nessa perspectiva, promover o letramento literário significa formar uma comunidade leitora capaz de reconhecer a importância da literatura, ampliar sua visão de mundo por meio dela e valorizar a arte da palavra, tal como defende Cosson (2014), ao compreender a literatura como prática social fundamental para a humanização dos sujeitos.

² Kleiman (2008) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, com contextos específicos, para objetivos específicos.

Ao refletir sobre o papel da literatura na escola, Cosson (2014) salienta que o letramento literário contribui para formar uma comunidade leitora que transcende os muros da escola e amplia a visão do mundo dos sujeitos. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 73) compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos e inclui as obras literárias.

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2014, p. 12).

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. O letramento literário permite compreender o mundo, superar as barreiras do tempo, experienciar outras realidades e vivências (Cosson, 2007).

A proposta apresentada por Cosson (2014) estrutura-se em três momentos distintos, nos quais ele discute desde o papel social da literatura até estratégias práticas de ensino.

Na primeira parte de sua obra, Cosson (2014) dedica-se a refletir sobre o lugar da literatura na sociedade e sua função social, concentrando a discussão, sobretudo, na literatura como disciplina escolar. O autor analisa criticamente os pressupostos que sustentam a crença de que a literatura não pode ser ensinada e, a partir dessa problematização, reafirma a necessidade de sua presença na escola como elemento fundamental para a formação do leitor e para a humanização dos sujeitos.

Na segunda parte do estudo, Cosson (2014) volta-se aos procedimentos que tornam efetiva a proposta de letramento literário. O autor defende a necessidade de um método para o trabalho com a literatura no contexto escolar, apresentando atividades coordenadas de ensino e aprendizagem, além de abordar, ainda que de forma breve, o processo de avaliação sob a perspectiva do letramento literário. Já na terceira parte de sua proposta, o autor reflete sobre os desafios de se trabalhar com o diferente em uma escola que, muitas vezes, resiste às mudanças, ao mesmo tempo em que apresenta possibilidades de oficinas que podem ser desenvolvidas pelo professor em sua prática pedagógica com o letramento literário.

Segundo o autor, a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Portanto, o texto literário permite viver sentimentos como dores, alegrias e dilemas por meio de palavras escritas que possibilitam ampliar a visão de mundo e do outro (Cosson, 2014).

Apesar de todas essas considerações, no entanto, os argumentos para deixar a literatura em segundo plano na escola são inúmeros, como considerar que o texto literário não seria adequado para a aquisição da língua portuguesa culta e, em seu lugar, entroniza-se outros gêneros textuais como, por exemplo, leitura de jornais, revistas científicas sob o pretexto de levar o aluno ao domínio da norma-padrão e ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação.

O esvaziamento do ensino literário é alertado por Cosson (2014), seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, ele afirma que a literatura não está sendo ensinada para garantir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Portanto é imprescindível que a escola se responsabilize pela contribuição no letramento literário do aluno, sem o abandono do prazer, mas se comprometendo com o conhecimento através de leituras efetivas de textos literários e valorizando sua função humanizadora.

O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2014, p. 23).

Em sua análise, Cosson (2014) observa que a escola considera a leitura de um texto literário apenas como atividade escolar, e que essa visão demonstra a resistência ao processo de letramento literário na escola. A escola tende a reduzir a leitura literária a um ato solitário, portanto, a leitura na escola é vista como desperdício de um tempo que deveria ser usado para aprender algo mais importante. Assim, a escola desconsidera a leitura oral e o diálogo que o texto literário mantém com o mundo e com os outros.

No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato da leitura está envolvido bem mais que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço (Cosson, 2014, p. 27).

Ao tratar da seleção de obras, Cosson (2014) sugere que a diversidade das obras é fundamental. Deve-se partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que desconhece. Portanto, o professor deve considerar os cânones, mas também as obras da contemporaneidade, considerando que essas obras devem ser exploradas pelo professor a fim de promover o letramento literário na escola.

3.4 Como criar Círculos de Leitura

Esta pesquisa é ancorada nos Círculos de Leitura de Aidan Chambers (1991; 2023) que, posteriormente, também foram abordados por Rildo Cosson (2014; 2023). Os círculos de leitura consistem em uma abordagem que incentiva a leitura compartilhada e a discussão de livros entre leitores, promovendo um espaço de troca de ideias, opiniões e reflexões sobre as obras literárias. Essa metodologia valoriza a participação ativa dos leitores, permitindo que eles expressem suas experiências e interpretações, enriquecendo assim o entendimento da literatura. É uma ferramenta que busca tornar a leitura mais envolvente, colaborativa e significativa, estimulando o prazer pela leitura e o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda dos textos.

Chambers (1991) em seu livro “The Reading Environment” sugere formas de selecionar livros para serem lidos na escola, propõe reflexões sobre o ambiente em que a leitura será realizada, reflete sobre as respostas dos alunos e, assim, desenha a proposta dos Círculos de leitura com o objetivo de estimular o gosto pela leitura em crianças.

Na obra *Diga-me*, Chambers (2023) continua refletindo sobre os círculos de leitura. Chambers (2023, p. 16) ressalta que o *Diga-me* foi escrito para ajudar as crianças a falarem bem, afinal, estamos na era da conversa e somos todos julgados pelo quanto somos articulados. O autor acredita que falar bem sobre livros é uma atividade valiosa por si só, mas é também a melhor forma de ensaio que há para falar sobre outras coisas. Para ele, falar sobre leituras contribui na articulação de outros assuntos.

Chambers (2023) diz que o *Diga-me* é um enfoque, não é um método, não é um sistema, não é um programa esquemático. Ele esclarece que esse enfoque não se trata de um conjunto de regras, mas de um modo de perguntar, que podemos adaptar de acordo com as necessidades dos alunos.

O autor divide o bate-papo em três situações compartilhadas, sendo elas:

compartilhando entusiasmo; compartilhando dificuldades e compartilhando conexões. A primeira situação ocorre quando amigos começam a conversar sobre um livro e compartilham entusiasmo, afinidades e opiniões semelhantes. Nesses casos, como há consenso e identificação imediata entre os leitores, o diálogo tende a se encerrar mais rapidamente, uma vez que não emergem conflitos de interpretação nem questionamentos mais aprofundados. Assim, o entusiasmo compartilhado dispensa explicações, justificativas ou negociações de sentido. Chambers (2023) denomina esse tipo de interação como compartilhando entusiasmo.

A segunda situação acontece quando os leitores compartilham partes mais intrigantes da leitura, que não entenderam ou expressam um aborrecimento diante da leitura. Ao discutirem, podem expor percepções e descobrir os diferentes pontos de vistas acerca da leitura.

A terceira situação é o bate-papo que permite que os leitores encontrem conexões capazes de construir significados importantes para a compreensão do texto. Compartilhando conexões é a terceira situação descrita pelo autor.

Além disso, o autor fala sobre a importância de respeitar as respostas das crianças e nos lembra que é comum que as respostas das crianças sejam desqualificadas e isso faz com que elas se sintam desencorajadas a falarem o que pensam, guardando as respostas ou tentando adivinhar o que o professor gostaria de ouvir. O enfoque “Diga-me” pressupõe que os alunos sejam estimulados a falarem o que realmente pensam, como Chambers expõe no seguinte trecho:

O ponto principal do enfoque “Diga-me” é o que queremos ouvir de verdade sobre a experiência do leitor – prazer ou falta dele, pensamentos, sentimentos, memórias e tudo mais que o leitor deseja relatar. Para que isso aconteça, o leitor deve confiar que o professor realmente deseja uma reação honesta e que, portanto, tudo pode ser “relatado com respeito”, sem risco de negação, depreciação ou rejeição. Um leitor pode falar “Este é o pior livro que eu já li” e saber que a observação não será tratada como indigna de atenção (Chambers, 2023, p. 54).

Esse excerto destaca um princípio fundamental da mediação da leitura: a valorização da resposta pessoal do leitor. O enfoque “Diga-me”, como proposto pelo autor, baseia-se na ideia de que a experiência de leitura é subjetiva e deve ser acolhida em sua totalidade – seja ela de encantamento ou frustração. A abertura para o relato honesto das emoções, pensamentos e memórias ativa um espaço de escuta respeitosa, no qual o leitor se sente legitimado e seguro para se expressar.

Ao permitir que o aluno diga, por exemplo, “Este é o pior livro que eu já li”, sem ser censurado ou desqualificado, o mediador rompe com uma visão tradicional e autoritária da leitura escolar. Em vez de buscar respostas “certas” ou avaliações idealizadas, valoriza-se a autenticidade da experiência.

Chambers (2023) questiona a pergunta “Por quê”. O autor diz que essa pergunta soa agressiva e ameaçadora para o aluno. Ele diz que ninguém pode explicar em algumas frases porque gostou ou não de um livro e, por isso, gera respostas curtas, sem gerar muitos significados. Chambers sugere que as perguntas do professor deem um ponto de partida aos alunos. A partir desse pensamento, veio a ideia do “Diga-me”, pois, segundo o autor, mostra que o professor realmente deseja saber o que o leitor pensa, antecipando um diálogo conversacional ao invés de interrogatório.

Além da pergunta “por quê?”, Chambers (2023) aponta outras perguntas como “O que você acha que o autor está tentando dizer?”. Tais perguntas o autor considera que denotam um interrogatório em tom professoral, à moda antiga. O autor considera que o professor deve fazer perguntas do tipo que ajudam os leitores a descobrirem e compartilharem a compreensão do texto que parecem claras para eles.

Outra obra que merece destaque é *Letramento literário: Teoria e prática*, de Rildo Cosson,(2009), trata do processo de escolarização da literatura. Nessa obra, o autor propõe reformar, fortalecer e ampliar a educação literária no que se oferece no ensino básico. A intenção é formar uma comunidade de leitores que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.

Também de autoria de Cosson, a obra *Círculos de leitura e letramento literário*, Cosson (2014) propõe uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente. Essa leitura compartilhada através do círculo de leitura é a base para o desenvolvimento desta pesquisa. O objetivo é avaliar o desenvolvimento dos alunos a partir do contato com os textos literários em atividades que propiciam a interação entre eles.

O círculo de leitura na escola é um momento em que o professor oportuniza aos alunos se reunirem para discutirem um texto lido previamente. O círculo de leitura permite que cada participante compartilhe sua interpretação, aprofunde a leitura e amplie a compreensão do texto. Além disso, o círculo de leitura pode promover a interação social e, principalmente, incentivar o gosto pela leitura.

Para o autor, o círculo de leitura como um grupo de pessoas que se reúnem para discutir

um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática. Nessa obra, Cosson ressalta ainda que o círculo de leitura é:

[...] uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais (Cosson, 2023, p. 9).

Assim, Cosson (2023) evidencia que as estratégias didáticas de leitura em grupo não só ajudam os alunos a entenderem melhor os textos literários, mas esse processo de leitura envolve também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e intelectuais dos alunos.

Os círculos de leitura propostos por Cosson podem ser desenvolvidos dentro e fora da escola e envolver todas as etapas da educação, desde a educação infantil ao ensino superior. Porém, o foco da proposta de Cosson na obra citada é o ensino fundamental, público ao qual esta pesquisa também se direciona.

Cosson (2023) ressalta que os detalhes apresentados para a aplicação do círculo de leitura são apenas sinalizações para que o professor constitua em sua sala de aula e por ele mesmo um círculo de leitura que atenda a seus objetivos de ensino e às características de sua escola e de seus alunos.

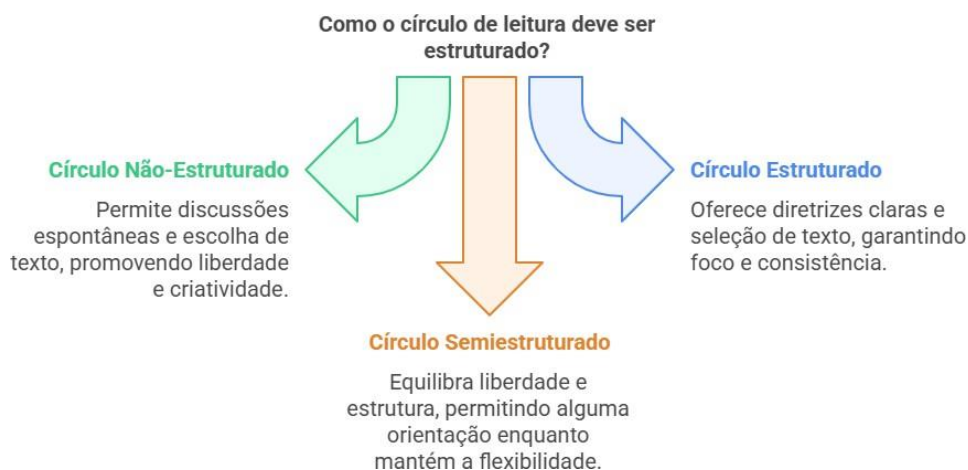
Portanto, para que o desenvolvimento do círculo de leitura seja eficaz, é fundamental que o docente considere o perfil da turma, assim como os objetivos de ensino e as características da escola.

Em sua proposta, Cosson (2023) propõe três modelos de Círculos de leitura, cada qual com níveis variados de autonomia e organização entre os participantes:

- a) Círculo estruturado: é o modelo escolar, mas pode ser usado em qualquer ambiente. Esse modelo obedece a uma estrutura previamente estabelecida, com papéis definidos para cada integrante;
- b) Círculo semiestruturado: há um coordenador, mas há orientações prévias para guiar o grupo de leitores; o coordenador é responsável por organizar os turnos de fala, incentivar o debate e não permitir que os participantes se desviem do foco, que é a leitura;
- c) Círculo aberto ou não-estruturado: após acordados a obra e o cronograma das reuniões, os participantes se revezam na condução dos encontros e iniciam falando suas

impressões sobre a leitura.

Figura 1 – Círculo de Leitura



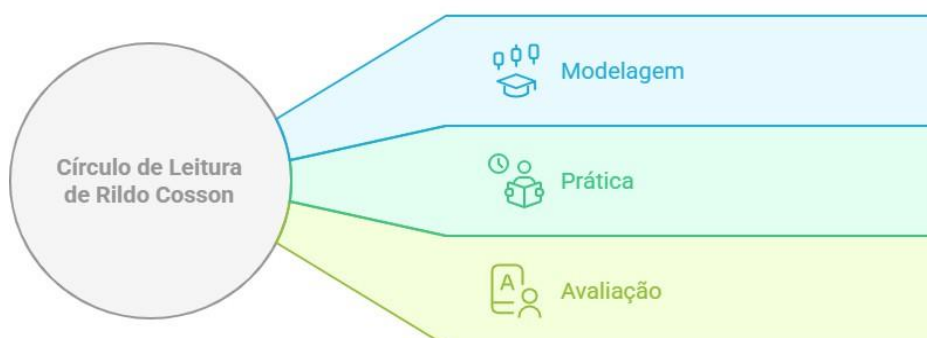
Fonte: adaptado de Cosson (2014).

Cosson (2014) argumenta que, no contexto escolar, os círculos de leitura devem ter início com uma estrutura mais rígida, evoluindo progressivamente para formatos semiestruturados e, por fim, alcançando a autonomia dos círculos abertos. Inspirada por essa proposta, esta pesquisa opta por iniciar as atividades com o modelo estruturado, avançando em direção ao modelo semiestruturado conforme o amadurecimento do grupo.

A seguir, vamos discorrer sobre cada etapa do círculo de leitura proposto por Cosson (2023):

Figura 2 – Dimensões do Círculo de leitura

Revelando as Dimensões do Círculo de Leitura



Fonte: adaptado de Cosson (2023).

Na etapa de modelagem, a atividade é centrada no professor, que apresenta o círculo de

leitura e prepara os alunos para dele participarem de forma produtiva. Conforme propõe Cosson, essa fase é estruturada em etapas que incluem a escolha do texto, a leitura individual, a discussão em grupo e a produção de um texto final que sintetize as ideias debatidas. Trata-se de um momento fundamental para a compreensão da dinâmica do círculo de leitura, pois oferece aos estudantes referências e orientações que possibilitam, gradativamente, a assunção de um papel mais ativo no processo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de argumentação, interpretação e análise crítica.

Na etapa da prática, a atividade passa a ser conduzida predominantemente pelos alunos, que realizam a leitura do texto previamente, preparam questões e participam dos debates sobre a obra em grupos, no espaço da sala de aula. Nessa fase, o professor assume o papel de mediador das discussões, intervindo quando necessário para ampliar sentidos e promover o diálogo entre os participantes. Essa etapa comporta diversas atividades de interação e organização do trabalho coletivo, subdividindo-se em seis fases: seleção das obras, formação dos grupos, definição de um cronograma, encontro inicial, encontros intermediários e encontro final.

A avaliação, por sua vez, configura-se como um processo compartilhado entre professor e alunos, que dividem a responsabilidade de verificar os rendimentos alcançados e de refletir sobre os avanços obtidos ao longo do círculo de leitura. Nessa perspectiva, a avaliação não se limita à mensuração de resultados, mas contribui para a consolidação do círculo de leitura como uma atividade formativa, voltada ao acompanhamento do percurso leitor e ao fortalecimento da autonomia dos estudantes.

Cosson (2023) sistematiza a fase da prática em seis momentos distintos:

Quadro 1 – Fases da prática do círculo de leitura

Fase	Descrição
1. Seleção das obras	O professor apresenta obras literárias para exploração prévia pelos alunos. A escolha é feita por votação democrática, incentivando a participação ativa dos estudantes. A leitura deve priorizar a experiência crítica e analítica do texto.
2. Formação dos grupos	Os grupos devem ter entre 3 e 5 alunos. Recomenda-se o rodízio de membros a cada nova leitura, favorecendo diferentes interações e perspectivas.

3. Elaboração do cronograma	Devem ser criados dois cronogramas: um coletivo (turma e professor) e outro individual (de cada grupo), organizando o ritmo da leitura e as tarefas.
4. Encontro inicial	Composto por quatro passos: manuseio da obra, definição das funções dos membros, escolha do tópico de discussão e elaboração do cronograma de leitura do grupo.
5. Encontros mediais	Destinados à orientação, discussão, registro e comentários sobre a leitura. Os alunos aprofundam a compreensão da obra por meio do diálogo e da construção coletiva de sentidos.
6. Encontro final	Envolve três momentos: agradecimento pelo compartilhamento, apresentação do grupo e avaliação (autoavaliação e avaliação crítica da leitura e do processo vivido).

Fonte: adaptado de Cosson (2023).

A adoção do círculo de leitura, conforme delineado por Cosson, configura-se como uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento da competência leitora e da formação literária, pois promove a escuta ativa, o respeito à diversidade de interpretações e a construção coletiva de sentidos.

O delineamento das fases de um círculo de leitura é fundamental porque organiza o percurso formativo dos leitores e orienta a mediação docente de modo intencional e sistematizado. A seleção das obras, como etapa inicial, garante coerência estética e temática ao projeto e permite que o professor escolha textos capazes de promover o interesse por parte dos alunos, de garantir uma aderência ao planejamento didático e viabilizar interpretações ricas e compatíveis ao nível de escolarização dos alunos. A formação dos grupos favorece a interação dialógica e a construção coletiva de sentidos, alinhando leitura literária e convivência. A elaboração do cronograma estabelece ritmo e continuidade, elementos essenciais para que a leitura se desenvolva como prática social estável. O encontro inicial tem a função de preparar o terreno interpretativo, apresentando expectativas, combinados e primeiros acessos ao universo das obras. Os encontros mediais, núcleo do processo, são o espaço em que a mediação se efetiva: o professor conduz discussões, estimula respostas dos estudantes, aciona estratégias interpretativas e acompanha o amadurecimento das leituras. Finalmente, o encontro final consolida o percurso, permitindo que os alunos articulem sínteses, expressem apreciações e reconheçam suas próprias trajetórias leitoras. Assim, ao ordenar o processo em fases

encadeadas, o círculo de leitura fortalece o papel da mediação, qualifica a experiência literária e oferece ao professor um referencial metodológico que amplia a intencionalidade e a eficácia de suas práticas de formação de leitores.

4 MEDIAÇÃO NA PROMOÇÃO DA LEITURA

Neste capítulo, abordamos a importância da mediação para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, com ênfase na mediação realizada pelo professor durante a aplicação do círculo de leitura proposto por Rildo Cosson. A pesquisa fundamenta-se em quatro abordagens teóricas que orientam a prática da mediação na formação de leitores.

Cosson (2014) concebe a mediação como elemento central do letramento literário, ao defender práticas de leitura que favoreçam o diálogo, a construção coletiva de sentidos e a formação de uma comunidade leitora. Goulart e Pereira (2020) apresentam diretrizes para a mediação da leitura no contexto educacional, com foco na formação de leitores críticos e autônomos. Munita (2024) define a mediação como um processo de aproximação entre leitor e texto, no qual o mediador atua como facilitador da construção de significados. Já Bajour (2012) destaca a importância da escuta e do diálogo na mediação literária, ressaltando o respeito à autonomia interpretativa do leitor.

Essas abordagens convergem para a compreensão da mediação da leitura como uma prática formativa integral, voltada à constituição de leitores autônomos, críticos e sensíveis às múltiplas possibilidades de sentido do texto literário.

4.1 Promoção da leitura nas escolas

Diante do baixo índice de leitura no Brasil, há várias iniciativas para promover a leitura nas escolas, como por exemplo, alguns programas que oferecem materiais orientadores que chegam às escolas com o objetivo de subsidiar as ações com leitura em sala de aula.

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é uma política pública realizada pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e pelo Ministério da Educação, que tem como objetivo fornecer de maneira sistemática, regular e gratuitas livros didáticos, pedagógicos e literários. É um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo. Os materiais adquiridos são entregues diretamente aos estudantes e professores das escolas públicas que participam do programa, garantindo assim o acesso a recursos de alta qualidade!

Participam do PNLD as escolas das redes públicas de ensino e as instituições federais que tenham feito a adesão ao programa previamente. Após a formalização da participação, ela permanece válida por tempo indeterminado ou até que seja solicitada a exclusão. Caso haja

mudanças nas opções de atendimento, é importante atualizar as informações no sistema, registrando as etapas que a rede de ensino ou a escola federal realmente atenderam.

Considerando o trabalho pedagógico com a leitura contidas em documentos oficiais ao longo de duas décadas, o artigo de Goulart e Pereira (2020) faz uma análise sobre como esses documentos demonstram a preocupação governamental com a formação de professores na tarefa de promover e mediar a ação leitora. Goulart e Pereira (2020) concluíram que ocorrem orientações similares nos documentos oficiais analisados: BNCC (Brasil, 2018); PCN (Brasil, 2001); e os cadernos 1 e 7 de formação do PNAIC:

Em relação à leitura ambos descrevem que o ato de ler ocupa um lugar de centralidade no processo de formação do sujeito, devendo ser incentivado tanto no ambiente familiar como escolar, a partir de práticas contextualizadas e de ações de mediações no processo de formação de leitores. A leitura é abordada nos documentos como um processo de interlocução e de interação consigo, com o outro e com o mundo. Nesse sentido, compreender a leitura no espaço educacional, implica atentar-se para o ato de ler como uma prática social, fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem. Por isso, ler nos possibilita adentrar outros mundos por meio da imaginação, ampliando horizontes, modos de perceber e se posicionar em relação ao texto (Goulart e Pereira, 2020, p. 265).

Segundo as autoras, os documentos oficiais defendem que a leitura precisa ser incentivada, tanto em casa quanto na escola. O ambiente educacional tem papel fundamental em criar condições favoráveis para que o ato de ler seja prazeroso e significativo. Essa leitura deve ser incentivada de maneira que faça sentido para a realidade dos alunos, de modo que contribua na relação desses alunos com o mundo, dando-lhes novas perspectivas e maneiras de perceber a realidade.

Outra questão a ser destacada está relacionada às bibliotecas escolares. A Lei nº 12.244/2010, atualizada pela Lei nº 14.837/2024, estabelece a universalização das bibliotecas escolares no Brasil, exigindo que todas as instituições de ensino, públicas e privadas, disponham de bibliotecas adequadamente estruturadas. A legislação considera as bibliotecas escolares como elementos culturais essenciais no processo educativo, destacando sua função na democratização da informação, bem como na promoção da leitura e escrita.

Com a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), conforme a Lei nº 14.837/2024, busca-se assegurar a efetividade das bibliotecas escolares por meio da ampliação dos acervos, qualificação de profissionais e integração das bibliotecas à rede mundial

de computadores. Entre suas funções, o SNBE visa promover o acesso igualitário a materiais didáticos e fortalecer as bibliotecas como centros culturais ativos nas escolas.

Essas legislações reforçam a necessidade de investir em espaços adequados para a leitura, assegurando que a mediação leitora seja eficaz e acessível a todos os alunos. A presença de bibliotecas bem estruturadas e de mediadores qualificados é fundamental para que a leitura se torne uma verdadeira ferramenta de transformação social e educacional.

Além das leis mencionadas, o Brasil tem implementado outras ações para fortalecer as bibliotecas, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008. O PNBE tem como objetivo distribuir livros e materiais de leitura para as escolas públicas, além de promover o treinamento de professores e bibliotecários, ampliando o acesso à leitura e incentivando o desenvolvimento das bibliotecas escolares.

Outro programa relevante é a Rede de Bibliotecas Escolares, que visa instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, oferecendo recursos e aprendizados essenciais para a leitura, o acesso, uso e produção da informação, tanto em formatos analógicos quanto digitais.

Essas iniciativas são fundamentais para o desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes, especialmente em regiões com acesso limitado à cultura. O investimento em bibliotecas bem estruturadas pode funcionar como um motor de transformação social, oferecendo aos alunos mais oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal.

Segundo Munita (2024), há dois grandes movimentos associados à promoção escolar da leitura: a renovação das bibliotecas e a reformulação da pedagogia da leitura, com foco em atividades de animação e busca pelo prazer da leitura. No entanto, o autor observa que os esforços para fornecer bibliotecas às escolas nem sempre foram acompanhados de práticas pedagógicas que criassem ou fortalecessem o vínculo dos alunos com esses espaços. Muitas vezes, as bibliotecas são subutilizadas, com atividades que se afastam do objetivo de promover a leitura.

Em relação a essa discussão, Bajour (2012) destaca que, a partir da segunda metade do século XX, a escola passou a conviver com dois discursos sobre a leitura: o da leitura para o estudo, frequentemente ligada à obrigatoriedade, e o da leitura livre, que rapidamente foi associada ao prazer. Munita (2024) também aborda esse conflito, mencionando que muitos educadores passaram a acreditar que o objetivo de criar hábitos de leitura sólidos envolvia uma leitura não obrigatória, cuja identidade estava baseada na “descolarização” da leitura. No entanto, esse discurso revelou lacunas, pois as atividades de animação de leitura não conduziam necessariamente à leitura de livros e não contribuíam efetivamente para a formação de leitores.

Bajour (2012) critica práticas de “animação de leitura” que buscam transformar a leitura em um espetáculo, tratando-a como um jogo superficial, em que os livros e o ato de ler acabam sendo secundários ou, em alguns casos, quase inexistentes. Ela utiliza o termo "ativista" para descrever essas abordagens, que partem da premissa de que a leitura é uma atividade monótona e só se torna interessante quando é "animada", desvalorizando, assim, o próprio ato de ler.

A leitura deve ser entendida como uma atividade intensa e reflexiva, passível de mediação para engajar os leitores na construção de sentidos. Apesar da dicotomia entre a leitura voltada para o estudo e a leitura livre voltada ao prazer, algumas práticas tradicionais foram transformadas, e surgiram novas formas de se relacionar com a cultura escolar. Essa confluência de ideias possibilitou estabelecer metas educacionais que buscam equilibrar o ensino de leitura e a promoção da leitura.

Munita (2024) alerta para o risco de tratar a leitura apenas como uma prática prazerosa, algo desejado naturalmente. Ele defende que a leitura é um processo culturalmente construído, e essa visão pode excluir aqueles que não tiveram experiências familiares e sociais que favoreçam tal construção. O autor destaca algumas possibilidades oferecidas pela confluência das ideias de leitura:

Encenar a construção de hábitos leitores como objeto educacional tão relevante quanto a construção das competências de leitura, favorecer um ensino literário apoiado no contato direto e contínuo com as obras, e promover a diversificação de práticas, corpus e modos de ler têm sido talvez as contribuições fundamentais desse movimento para a formação de leitores (Munita, 2024, p. 51).

Essa abordagem de promoção da leitura representa um avanço significativo na formação leitora dos alunos, mas é crucial que essa promoção tenha objetivos claros e estruturados. A leitura literária deve ser vivenciada pelos alunos, permitindo-lhes desenvolver uma relação mais profunda com a literatura por meio do contato contínuo com as obras.

O círculo de leitura proposto por Rildo Cosson (2007, 2010, 2014, 2023) favorece a promoção da leitura ao transformar o processo de ler em uma atividade participativa, colaborativa e reflexiva. O professor, como facilitador, instiga os alunos por meio de questionamentos e os auxilia na construção de significados. O mediador tem o papel de criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas ideias sem receio de julgamentos.

Bajour (2012) também reflete criticamente sobre a "descolarização" da leitura e alerta para o perigo de adotar essa concepção:

O perigo de apelar à descolarização da leitura reside na negação da responsabilidade de repensar o ensino e buscar novos caminhos para que a leitura tenha outros significados na vida dos leitores escolares. Para superar esse risco, talvez a combinação das contribuições interessantes provenientes da promoção e da ressignificação da ideia de ‘escolar’, insuflando-a com suas melhores ressonâncias quando se pensa na leitura, seja um modo renovado de pensar a tarefa de ensinar a ler (Bajour, 2012, p. 87).

A escola deve buscar novas abordagens que proporcionem um significado mais profundo e relevante para a leitura na vida dos alunos, transformando-a em uma experiência significativa que vai além da habilidade técnica. A leitura deve ser vista como um processo enriquecedor e transformador, fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. Em resumo, embora a escola não seja a única responsável pela promoção da leitura, ela desempenha um papel central na formação de leitores.

4.2 A mediação da leitura no contexto escolar

Neste tópico, abordaremos o conceito de mediador da leitura e as especificidades da mediação no contexto escolar. A mediação é um conceito multifacetado, que vai além de seu significado literal; trata-se de uma prática pedagógica intencional que estabelece pontes entre o leitor e o texto. No contexto escolar, a mediação literária representa a atuação ativa do educador como facilitador no processo de aproximação dos alunos com os livros, favorecendo o contato significativo com a literatura. Mais do que apresentar obras ou analisar conteúdos, é fundamental garantir a equidade no acesso à leitura, criando condições que superem a mera disponibilidade do acervo.

A mediação literária, nesse sentido, constitui-se como um instrumento potente para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, contribuindo para que o discurso letrado integre seu cotidiano desde as etapas iniciais da formação. Os livros, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, tornam-se ferramentas valiosas na promoção da reflexão, da construção de conceitos, da vivência de experiências e da resolução de problemas. Assim, ao serem bem explorados, favorecem a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Quando conduzida de forma planejada e sensível, a mediação literária proporciona um espaço de diálogo em que os estudantes podem explorar diferentes dimensões do texto — linguísticas, metalinguísticas e de conteúdo —, ampliando suas capacidades interpretativas e sua relação crítica com a linguagem.

Nesse contexto, é importante considerar que a mediação não se limita à escola e pode

ter início muito antes dela, no ambiente familiar ou comunitário, por meio de práticas espontâneas, mas profundamente significativas. Como observa Petit (2019):

Por milhares de razões vitais, os pais e outros transmissores culturais apresentam o mundo às crianças com a ajuda de contos, canções, histórias, imagens de livros, lendas familiares e lembranças. Eles leem junto com elas as paisagens e os rostos que as rodeiam. Muitas vezes, de maneira intuitiva, tocam simultaneamente em diversos registros sensíveis nesses momentos de transmissão. Assim, quando leem livros em voz alta, o que propõem às crianças menores é quase uma pequena ópera: desdobram um cenário, toda a fantasmagoria das imagens dos livros, e convidam a uma escuta musical, tendo a voz como protagonista. (Petit, 2019, p. 24).

Esse tipo de mediação, repleto de afeto, imaginação e sensibilidade estética, serve de modelo para as práticas escolares de leitura. Ao reconhecer essa dimensão sensível da mediação — que envolve não apenas o texto, mas também o modo como ele é oferecido —, o educador amplia suas possibilidades de atuação como mediador literário, valorizando o vínculo emocional que se estabelece entre o leitor, o texto e o contexto de leitura.

De acordo com Munita (2024), o mediador de leitura desempenha um papel crucial ao intervir de maneira intencional para criar condições que favoreçam a apropriação cultural e a participação no mundo da escrita. O autor afirma:

O mediador de leitura é um ator que, munido de habilidades e conhecimentos diversos campos ligados à cultura e ao trabalho social, intervém intencionalmente como o propósito de criar condições favoráveis para a apropriação cultural e a participação no mundo da escrita por parte dos sujeitos que não tiveram - ou tiveram apenas parcialmente - a possibilidade de desfrutar dessas condições. Isso é feito principalmente por meio de encontros intersubjetivos nos quais ele compartilha seu próprio mundo interior (afetos, emoções, experiências de leitura) para criar o espaço de acolhimento e hospitalidade que toda mediação requer (Munita, 2024, p. 93).

O mediador de leitura não age de forma passiva, mas de maneira planejada e consciente, com o intuito de gerar condições que permitam aos leitores vivenciarem o mundo da escrita. Seu papel é estabelecer encontros significativos com os leitores, promovendo uma troca de experiências entre ambos.

A mediação da leitura não se resume a ensinar a ler, mas também a criar um ambiente no qual o leitor se sinta respeitado e compreendido. Para Munita (2024), o objetivo final da mediação é promover processos de mudança e construção de significados para os participantes da atividade mediadora.

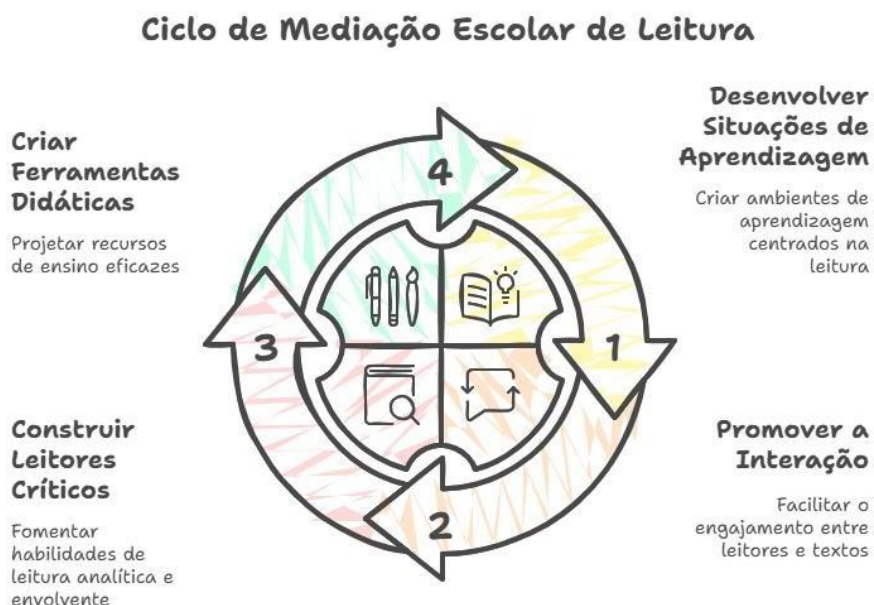
É importante ressaltar que a mediação escolar possui especificidades, e esta pesquisa

foca na atuação do professor como mediador de leitura. Munita (2024) recorre à teoria vygotskiana da zona de desenvolvimento proximal para compreender a mediação no contexto pedagógico. Esse conceito, uma das contribuições mais significativas do psicólogo russo Lev Vygotsky à teoria do desenvolvimento cognitivo, descreve a diferença entre o que uma criança ou aprendiz pode realizar de forma independente e o que consegue realizar com o auxílio de alguém mais experiente, como um professor, mediador ou colega mais capacitado. Vygotsky (2009), citado por Munita (2024, p.93), afirma que “a zona de desenvolvimento proximal não é senão a criação de um ‘âmbito essencial de aprendizado’ que ‘desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu ambiente e em cooperação com algum semelhante’”. Esse conceito reforça a importância da interação social e do apoio de outros para o desenvolvimento cognitivo, destacando o papel fundamental da mediação no processo de aprendizagem.

Munita (2024) define o mediador escolar de leitura literária como um educador que intervém intencionalmente na construção de condições favoráveis para que seus alunos se apropriem das produções culturais e participem do mundo da escrita.

A seguir, um esquema que representa a visão de Felipe Munita (2024) sobre a atuação do mediador escolar no processo de leitura. Ele destaca quatro etapas interligadas que garantem uma mediação eficaz, transformando a leitura em uma prática significativa e formadora.

Figura 3 – Ciclo de atuação do mediador escolar no processo de leitura



Fonte: adaptado de Munita (2024).

O esquema evidencia uma compreensão abrangente da mediação como prática situada, relacional e intencional, tal como descrita por Munita (2024). Ele organiza o trabalho do professor em um movimento contínuo, no qual criar situações de aprendizagem, promover interação, construir leitores críticos e desenvolver ferramentas didáticas não aparecem como etapas isoladas, mas como dimensões que se alimentam mutuamente. Esse encadeamento mostra que a mediação não se restringe a conduzir uma atividade de leitura, mas envolve pensar condições, gestos, posturas e escolhas que sustentam o desenvolvimento leitor ao longo do tempo. Ao enfatizar tanto a interação quanto a produção de instrumentos pedagógicos, o esquema coloca o professor como sujeito ativo na construção do ambiente literário, alguém que precisa refletir sobre sua própria prática e ajustá-la às necessidades e respostas dos estudantes. Assim, o modelo sintetiza bem a ideia de mediação como processo dinâmico e dialógico, em que o professor atua como organizador de experiências, incentivador de vozes e criador de possibilidades para que os alunos se reconheçam como leitores capazes de interpretar, dialogar e apreciar a literatura. O mediador direciona suas ações para formar leitores literários que se envolvam ativamente com os textos. Para isso, ele cria situações de aprendizagem focadas na participação do aluno, ou seja, o mediador desenvolve um ambiente que favoreça o contato dos alunos com o texto de forma intencional. Essas situações resultam da elaboração de estratégias didáticas que promovem três principais tipos de interação: entre leitores, entre diferentes textos e entre o leitor e o próprio texto.

A mediação deve incentivar o estudante a questionar, interpretar e relacionar a leitura com sua própria experiência de mundo, ampliando seu repertório cultural e crítico.

Por fim, vale destacar que o esquema evidencia a mediação como um processo cíclico e contínuo. A cada nova leitura mediada, o ciclo se reinicia, aprimorando a experiência leitora dos alunos e fortalecendo sua relação com os textos.

4.3 Competência leitora descrita pela BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, constitui-se como um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Organizada por áreas do conhecimento e componentes curriculares, a BNCC tem como finalidade assegurar equidade e qualidade na educação, promovendo o desenvolvimento de competências que articulem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Dessa forma, orienta as propostas pedagógicas das redes de ensino, respeitando as diversidades regionais e contextuais. Para além da

orientação pedagógica, a BNCC fundamenta um conjunto amplo de políticas educacionais, conforme expressa o documento oficial:

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2018, p. 5)

Esse trecho evidencia o papel da BNCC na definição de diretrizes comuns que assegurem uma formação integral, promovendo a articulação entre diferentes esferas da gestão educacional. Dessa forma, a base não se restringe ao currículo, mas se projeta como um instrumento normativo que impacta diretamente a qualidade da prática docente, a avaliação dos estudantes e as condições institucionais das escolas. Seu caráter vinculativo fortalece a implementação de uma política educacional mais coesa e equitativa.

A área de linguagens e suas tecnologias abrange as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. O ensino da literatura, portanto, não é considerado como componente curricular, a BNCC a subordina à disciplina de Língua Portuguesa. Embora, a BNCC reconheça a importância do ensino da literatura, não há orientações e diretrizes definidas nesse documento.

As competências gerais 3 e 4 ilustram esse movimento ao estabelecer que a escola deve:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 10).

Embora relevantes, essas competências possuem caráter amplo e não definem orientações específicas para o trabalho com a literatura, que acaba sendo diluída entre múltiplas expressões culturais sem que suas exigências formativas próprias sejam explicitadas.

Essa ausência de orientação direta gera lacunas no trabalho docente, que passa a depender excessivamente da formação e das escolhas individuais do professor. Mesmo quando

o documento afirma que cabe ao estudante realizar a leitura “para fruição estética de textos e obras literárias” (Brasil, 2018, p. 71), não se explicita como garantir essa fruição no cotidiano escolar.

Nas habilidades, a literatura aparece de modo pontual, como em EF69LP28, que orienta “Analisar e estabelecer relações entre diferentes textos literários, reconhecendo temas, modos de composição e efeitos de sentido”, e em EF69LP49, que propõe “Selecionar e apreciar obras literárias para ampliar o repertório cultural e desenvolver a sensibilidade estética” (Brasil, 2018). No entanto, conforme aponta Silva (2025), tais menções permanecem fragmentadas e carecem de uma base teórico-metodológica consistente, o que compromete o potencial formativo da literatura.

Além disso, Silva (2025) aponta que, embora a BNCC mencione os multiletramentos e a necessidade de trabalhar com diferentes linguagens, não há um diálogo explícito entre essa proposta e a leitura literária. Isso gera um desafio adicional: como integrar a literatura às práticas contemporâneas de leitura, marcadas pela presença das mídias digitais, sem perder sua dimensão estética e humanizadora?

Dessa forma, as reflexões trazidas por Silva (2025) reforçam a necessidade de investir em metodologias como os círculos de leitura e sequências didáticas, que promovam o engajamento dos alunos com os textos literários de forma significativa e prazerosa. Tais práticas contribuem para o desenvolvimento da competência leitora, do letramento literário e da formação de leitores críticos e autônomos — objetivos centrais desta pesquisa.

Diante do que foi apresentado, torna-se evidente que a BNCC, embora reconheça a literatura como dimensão importante da formação humana, não oferece orientações suficientes para garantir sua presença plena e qualificada na escola. A ausência de diretrizes específicas, a diluição da leitura literária entre múltiplas linguagens e o caráter genérico das competências atribuídas à área de Linguagens revelam um cenário em que a literatura depende, quase exclusivamente, da mediação docente e da intencionalidade pedagógica para se efetivar como prática formativa, estética e humanizadora.

Diante das reflexões apresentadas, torna-se claro que a presença da literatura na escola não pode restringir-se à leitura utilitária e instrumentalizada. A BNCC, apesar de reconhecer a importância da fruição e da sensibilidade estética, ainda oferece orientações insuficientes para garantir que a leitura literária se efetive como prática significativa, formadora e humanizadora.

Cosson (2020) defende que o papel da escola no letramento literário consiste em garantir um espaço próprio e condições adequadas para o ensino da literatura. Nessa perspectiva, a apropriação da leitura literária implica a criação de espaços em que o estudante possa construir

uma relação autêntica com o texto, sem a expectativa de responder a objetivos previamente definidos ou de corresponder a uma interpretação considerada correta.

Nesse sentido, práticas como os círculos de leitura, as discussões coletivas e a mediação sensível do professor configuram-se como caminhos potentes para que a literatura, de fato, conquiste seu lugar como experiência estética e formativa no contexto escolar. Assim, a escola assume sua função de formar leitores capazes de sentir, interpretar e ressignificar o mundo a partir das experiências de leitura que vivenciam.

5 METODOLOGIA

Este estudo parte de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, de cunho descritiva, realizada nos oitavos anos do Ensino Fundamental da escola da região metropolitana de Minas Gerais. Como procedimento de produção de dados, optou-se pelos círculos de Leitura, proposta por Rildo Cosson (2014, 2020, 2023), em diálogo com o Enfoque Diga-me de Aidan Chambers (2011), a partir da leitura de contos, seguidas de rodas de conversa.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Gerhardt e Silveira (2009) apud (Goldenberg, 1997, p. 34).

A abordagem qualitativa justifica-se devido aos dados coletados nesta pesquisa serem descritivos e não numéricos. A partir da abordagem de leitura do autor Cosson (2014, 2020, 2023) serão aplicadas sequências didáticas pautadas na leitura de contos. Portanto, esta pesquisa se constituiu de observações de como os alunos reagem durante as sessões de leitura, relatos de classe, diários de campo, entrevistas com os alunos e análises de produções textuais dos alunos. Essas informações serão analisadas para identificar padrões, processos e significados no contexto da leitura literária.

Gil (2023) caracteriza a pesquisa qualitativa pelo enfoque interpretativo, ou seja, ela se preocupa em compreender significados, percepções e experiências a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Isso se opõe a uma visão objetiva e mensurável, característica da pesquisa quantitativa. Essa é uma das premissas centrais da pesquisa qualitativa: o conhecimento não é neutro nem universal, mas construído a partir da realidade vivida pelos sujeitos. O pesquisador procura entender como as pessoas constroem sentidos sobre a realidade em que estão inseridas.

5.1 Procedimentos de produção de dados

A produção dos dados foi realizada por meio da análise de círculos de leitura com quatro turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede pública municipal da cidade de Betim, Minas Gerais, onde atuo como docente. Inicialmente, foi realizada uma roda de conversa com cada turma para conhecermos a relação dos alunos com a leitura literária e,

posteriormente, foram conduzidos oito círculos de leitura. O gênero literário escolhido para nortear os encontros foi o conto, dada sua brevidade, riqueza narrativa e diversidade temática. Foram trabalhados contos realistas, fantásticos e populares, com vistas a garantir uma experiência literária variada e significativa. Os círculos de leitura foram conduzidos com base nos modelos propostos por Aidan Chambers (2023) e Rildo Cosson (2014, 2023) e contaram com momentos de leitura compartilhada, escuta atenta, discussão coletiva e mediação da professora.

Todas as rodas foram gravadas em áudio, mediante autorização prévia dos responsáveis e assinatura dos termos de assentimento e consentimento. Durante os encontros, serão utilizadas perguntas direcionadoras com o objetivo de fomentar a reflexão e a construção coletiva de sentidos a partir dos textos lidos. Os registros em áudio e os diários de campo da pesquisadora serviram de base para a análise qualitativa dos dados, permitindo identificar as estratégias de leitura mobilizadas pelos alunos, suas interpretações e o desenvolvimento de sua competência leitora ao longo do processo.

Os procedimentos da análise textual discursiva serão adotados para avaliar o foco principal desta pesquisa que pretende saber como a leitura de contos contribui na competência leitora e favorece ações que promovam o letramento literário.

Segundo Silva e Marcelino (2002), pesquisas de caráter qualitativo podem se valer de uma análise textual. Moraes e Galiuzzi (2007) afirmam que a pesquisa qualitativa visa aprofundar a compreensão dos fenômenos que investigam a partir de uma análise rigorosa e criteriosa. Afirmam, ainda, que esse tipo de pesquisa não tem a pretensão de testar hipóteses, tem como objetivo a compreensão.

Silva e Marcelino (2002) abordam as três etapas que os procedimentos da análise textual discursiva se compõem: I) desmontagem dos textos ou unitarização, II) estabelecimento de relações ou categorização, III) comunicação ou produção de metatextos.

A primeira etapa, segundo Moraes e Galiuzzi (2007), implica examinar textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. Dessa construção dos textos, surgem as unidades de análise, também chamadas de unidades de significado ou sentido (Moraes, Galiuzzi, 2007).

Silva e Marcelino (2002) ressalta que cada unidade de análise deve receber título que represente a ideia principal da unidade e código, a fim de identificar seu texto de origem, bem como sua localização dentro desse texto.

A segunda etapa dos procedimentos da análise textual discursiva consiste no estabelecimento de relações e categorização. Silva e Marcelino (2002) esclarecem que essa

etapa se define pela construção de relações entre as unidades de análise, fazemos isso num processo recursivo de leitura e comparação entre elas, exultando em conjuntos que apresentam elementos semelhantes, daí surgem as categorias.

Podemos afirmar que a categorização é um processo de criação, ordenamento, organização e síntese. Constitui, ao mesmo tempo, processo de construção de compreensão de fenômenos investigados, aliada à comunicação dessa compreensão por meio de uma estrutura de categorias (Moraes; Galianzi, 2007, p. 78).

Portanto, a categorização é um processo no qual o pesquisador cria, organiza e sintetiza dados para construir uma compreensão mais clara sobre o fenômeno investigado. Em seguida, ele usa essa organização para comunicar suas descobertas de maneira estruturada, ajudando a apresentar as informações de forma clara e compreensível.

Diante do exposto, segue o mapa mental da síntese das etapas da análise textual de discurso:

Figura 4 – Etapas da análise textual de discurso



Fonte: adaptado de Silva e Marcelino (2002).

Essas etapas serão utilizadas nesta pesquisa das seguintes maneiras:

a) Unitarização: Ao utilizar os círculos de leitura, serão observadas as partes do conto ou do texto que chamam atenção durante a leitura e discussão. Durante ou após a leitura, haverá uma análise qualitativa das falas dos alunos. Trechos do discurso que revelem aspectos importantes serão identificados, como reações emocionais, questionamentos

sobre o texto e possíveis críticas;

b) Categorização: essa etapa haverá o agrupamento das unidades de sentido. As unidades fragmentadas das falas dos alunos ou trechos do texto serão agrupadas em categorias que façam sentido no contexto do seu estudo. Essas categorias poderão surgir a partir dos temas discutidos nos círculos de leitura. Como possíveis categorias, podemos citar, por exemplo, motivos de leitura, compreensão do texto e efeitos do texto;

c) Metatexto: Essa etapa consiste na reflexão sobre o processo de leitura. Nos círculos de leitura, os alunos discutem e refletem sobre o texto proposto. A partir disso, a intenção é criar um metatexto no qual os alunos tenham a oportunidade de refletirem e escreverem sobre o processo de leitura em si, considerando como suas percepções e compreensões evoluíram durante o encontro.

As sequências didáticas adotadas nesta pesquisa foram adaptadas com base nas diretrizes propostas por Cosson (2023) e estruturadas em quatro etapas. A aplicação terá duração total de nove semanas, com quatro encontros semanais, correspondendo a quatro aulas de cinquenta minutos cada. A pesquisa teve início em março de 2025 e será concluída em outubro do mesmo ano. As atividades propostas incluem discussões orais — tanto em grupos quanto coletivas —, produção de textos e análise crítica dos contos selecionados.

O quadro a seguir apresenta as etapas que compõem a prática do círculo de leitura adotada nesta pesquisa, com base nos estudos de Cosson (2023). As fases foram organizadas de forma a garantir a participação ativa dos alunos em todo o processo de leitura literária, desde a escolha das obras até a avaliação final da experiência.

Quadro 2 – Fases da Prática do Círculo de Leitura

Fase	Descrição
1. Seleção das obras	O professor seleciona previamente obras literárias adequadas à faixa etária e ao interesse dos alunos. A escolha deve ser orientada por critérios pedagógicos e literários, com possibilidade de escuta das sugestões dos estudantes. A intencionalidade na seleção é fundamental para garantir o envolvimento e o diálogo com os textos.
2. Formação dos grupos	Os grupos de leitura devem ser compostos por, no mínimo, três alunos, conforme a orientação de Cosson (2023). Recomenda-se o rodízio de membros a cada nova obra trabalhada, a fim de favorecer a diversidade de interações, promover a colaboração e ampliar os pontos de vista no processo interpretativo.

3. Elaboração do cronograma	A professora é responsável por organizar um cronograma de leitura, considerando o tempo escolar disponível e a complexidade da obra. Esse planejamento serve de guia para os encontros e para o acompanhamento do progresso dos grupos.
4. Encontro inicial	Os alunos recebem previamente o texto para uma leitura exploratória em casa. No primeiro encontro, haverá a apresentação do autor, preferencialmente por meio de um vídeo, seguida da leitura oral do conto feita pela professora. Os alunos se organizam em círculo, valorizando o caráter dialógico da atividade. As aulas podem ocorrer no auditório, no palco ou na sala de aula.
5. Encontros mediais	Durante esses encontros, os grupos discutem a obra, elaboram perguntas interpretativas e trocam essas perguntas com outros grupos, promovendo o diálogo e o aprofundamento da leitura. As respostas, juntamente com as perguntas formuladas, serão entregues à professora, que as utilizará como base para conduzir discussões mais amplas.
6. Encontro final	Com base nas perguntas dos alunos, a professora conduz o círculo de leitura com a turma, estimulando a partilha de opiniões, sentimentos e inferências sobre a obra. Ao final, realiza-se uma avaliação composta por autoavaliação e reflexão crítica sobre o processo vivido, consolidando a experiência leitora de forma significativa.

Fonte: adaptado de Cosson (2023).

Com base na proposta metodológica dos círculos de leitura, o quadro a seguir apresenta a organização das atividades realizadas ao longo da pesquisa. Foram selecionados contos de diferentes autores e estilos, a fim de proporcionar uma diversidade de experiências literárias aos estudantes. Cada leitura foi planejada com data de realização, carga horária e questões direcionadoras, que orientaram as discussões em grupo e incentivaram a reflexão crítica, emocional e estética dos alunos durante os encontros.

Quadro 3 – Organização dos círculos de leitura

Texto/ conto	Autoria	Data de realização	Tempo previsto	Possíveis questões direcionadoras
1. Felicidade Clandestina	Clarice Lispector	22/04 a 25/04	4 aulas	• A busca pela felicidade • O que é uma felicidade clandestina? • Os sentimentos envolvidos na narrativa;

				• As humilhações a que a menina se submetia; • A crueldade da menina que não emprestava o livro.
2. Nas pernas da mentira	Cecília Vasconcelos		4 aulas	• Por que a personagem escolhe mentir? O que ela ganha e o que perde com isso? • Em que momento a mentira parece pequena e quando ela se torna um problema maior? • As atitudes da personagem são justificáveis? Por quê? • Mentir é sempre errado? Em quais situações as pessoas costumam justificar a mentira? • Existe diferença entre mentir para se proteger e mentir para prejudicar alguém? • Quais consequências a mentira traz para quem mente e para quem acredita nela? • Como a mentira afeta as relações entre as personagens? • O que acontece

				com a confiança quando a mentira é descoberta? • Vocês já presenciaram situações em que uma mentira causou conflitos semelhantes aos do texto? • Em algum momento vocês se identificaram com a personagem? Por quê? • Que sentimentos o texto desperta: culpa, empatia, indignação, compreensão? • O texto muda a forma como vocês pensam sobre a mentira no dia a dia? • O que o título <i>Nas pernas da mentira</i> sugere sobre a história? • Qual mensagem o texto parece querer transmitir ao leitor?
3. Beijos mágicos	Ana Maria Machado	04/08 a 08/08	02/06 a 05/06	• As diversas composições de família; • As emoções envolvidas nas relações (amor e ciúme); • Chegada do irmão.

4. O retrato oval	Edgar Allan Poe	25/08 a 28/08	04/08 a 08/08	• Obsessão pela arte; • Sacrifício e amor não correspondidos.
5. Maria	Conceição Evaristo	01/10 a 07/10	01/09 a 04/09	• Quem é Maria e o que ela representa? • Como o conto retrata a infância e a falta de oportunidades? • Que críticas sociais aparecem no texto? • Quais imagens ficaram mais fortes depois da contação?

Fonte: elaboração própria.

5.2 Caracterização da região, da escola e da turma pesquisada

A pesquisa será realizada em uma escola pública localizada em Betim, na região metropolitana de Belo Horizonte. A escola destaca-se por sua proximidade com o centro da cidade, estando localizada a menos de 2 km da região central. Esse bairro possui uma boa infraestrutura, contando com um comércio diversificado, próximo a lugares de relevância na cidade, como a PUC-Minas, a Biblioteca Pública, a Secretaria da Educação, o Poliesportivo e outros. Historicamente, o bairro possui relevância cultural, evidenciada pela construção da Capela de Nossa Senhora do Rosário, em 1894.

A escola é tradicional na cidade e possui boa estrutura física, uma biblioteca estruturada, salas amplas, auditório, sala de computação e quadra coberta. As salas contêm televisores conectados a computadores que possibilitam acessar várias mídias. A escola atende 778 alunos do Ensino Fundamental.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2023) da instituição é de 5.5, refletindo os desafios e avanços no processo de ensino-aprendizagem. As turmas pesquisadas pertencem ao oitavo ano do Ensino Fundamental e contam com 118 alunos matriculados, com a faixa etária entre 13 e 14 anos. A disciplina focalizada foi Língua Portuguesa, com ênfase na formação leitora e no desenvolvimento da competência interpretativa dos estudantes.

Devido à tradição da escola na cidade, os pais se esforçam para que seus filhos sejam

matriculados nela. Devido a isso, recebemos alunos de vários bairros da cidade e o perfil socioeconômico é bem variado. Em sua maioria, são alunos que não apresentam vulnerabilidade social.

A pesquisa foi aplicada em quatro turmas de 8º anos. As turmas são heterogêneas, compostas por alunos com diferentes níveis de desempenho, porém em geral participativos. Essas turmas não apresentam situações de vulnerabilidade social significativa, sendo compostas por estudantes que contam com acompanhamento familiar regular. No que diz respeito às questões disciplinares, não se observou nenhuma ocorrência que fuja à normalidade para a faixa etária, o que contribuiu para um ambiente propício ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita.

No início do ano de 2025, as turmas realizaram uma Avaliação Contínua da Aprendizagem nos anos finais – Ciclo I – CAED – organizada pelo Ministério da Educação. Apesar de ainda não haver a correção oficial, a professora corrigiu as avaliações e elaborou o seguinte quadro com os resultados objetivos:

Quadro 4 - Desempenho na Avaliação do CAEd: competências técnicas em destaque, leitura literária à margem

Nº da Questão	Código da Habilidade	Descrição da Habilidade	Soma dos Acertos	% de Acertos (104 alunos)
1	D60	Reconhecer tipos de argumentos em textos ou sequências argumentativas.	93	89,4%
2	D37	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos.	64	61,5%
3	D23	Identificar o tema de um texto.	9	8,7%
4	D57	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	80	76,9%
5	D21	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	95	91,3%
6	D28	Reconhecer o assunto de um texto lido	90	86,5%
7	D38	Distinguir fato de opinião	53	51,0%
8	D60	Reconhecer tipos de argumentos em textos ou sequências argumentativas.	67	64,4%
9	D23	Inferir informações em textos.	63	60,6%

10	D37	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade	38	36,5%
11	D28	Reconhecer o assunto de um texto lido.	67	64,4%
12	D38	Distinguir um fato da opinião.	85	81,7%
13	D39	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto	76	73,1%
14	D60	Reconhecer tipos de argumentos em textos ou sequências argumentativas.	21	20,2%
15	D23	Inferir informações em textos	58	55,8%
16	D24	Reconhecer efeito de humor ou de ironia em um texto.	39	37,5%
17	D37	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade	83	79,8%
18	D57	Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.	85	81,7%
19	D17	Reconhecer o gênero de um texto.	97	93,3%
20	D54	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos morfossintáticos.	82	78,8%
21	D32	Identificar a tese de um texto.	33	31,7%
22	D23	Inferir informações em textos.	37	35,6%
23	D24	Reconhecer efeito de humor ou de ironia em um texto.	89	85,6%
24	D16	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	76	73,1%
25	D28	Reconhecer o assunto de um texto lido	54	51,9%
26	D19	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.	68	65,4%

Fonte: elaboração própria.

A análise das correções realizadas com as turmas de 8º ano do Ensino Fundamental revela importantes aspectos sobre o desempenho dos estudantes nas habilidades de leitura previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente de Língua

Portuguesa.

Com base nos dados apresentados no Quadro 4, observa-se um desempenho heterogêneo dos estudantes nas diferentes habilidades avaliadas, não sendo possível afirmar um domínio generalizado das competências de leitura literal e estrutural. Embora algumas habilidades tenham apresentado altos índices de acerto, como o reconhecimento do gênero textual (D17 – 93,3%), a inferência do sentido de palavras e expressões (D21 – 91,3%) e o reconhecimento do assunto do texto em determinadas questões (D28 – 86,5%), outras revelam fragilidades significativas. Por outro lado, as habilidades que exigem leitura inferencial e interpretação mais complexa apresentaram desempenho mais baixo. Dentre elas, destacam-se as dificuldades em inferir informações implícitas (D23), reconhecer a tese de um texto (D32), identificar argumentos de forma mais elaborada (D60 – em determinadas questões), e comparar diferentes abordagens de um mesmo tema (D19). Tais habilidades demandam maior domínio de estratégias cognitivas superiores, como análise crítica, raciocínio dedutivo e articulação de ideias, competências essas que ainda estão em fase de consolidação entre os estudantes.

A análise didático-pedagógica desse cenário indica que embora os alunos demonstrem domínio das habilidades básicas de leitura, é necessário fortalecer as práticas voltadas à leitura interpretativa e crítica.

Essa avaliação comprova que há uma lacuna significativa no que diz respeito a competências específicas relacionadas à leitura de textos literários. As habilidades priorizadas concentram-se, majoritariamente, na compreensão de textos argumentativos, na identificação de informações explícitas, na coesão textual e na distinção entre fato e opinião — habilidades essenciais, mas de perfil predominantemente funcional e informativo. Pouco se explora, no entanto, o desenvolvimento da sensibilidade estética, da fruição, da subjetividade e da multiplicidade interpretativa, características da leitura literária.

A ausência de habilidades que envolvam, por exemplo, a análise de elementos simbólicos, a construção de sentidos ambíguos, os efeitos estéticos da linguagem ou a experiência do leitor diante da ficção, demonstra uma visão limitada da leitura no contexto escolar. Ainda que algumas habilidades possam ser aplicadas à leitura de textos literários — como inferir informações (D23) ou reconhecer efeitos de humor e ironia (D24) —, a avaliação não contempla de forma sistemática as especificidades do texto literário como prática artística e cultural. Essa lacuna reforça uma abordagem instrumental da leitura, centrada em objetivos pragmáticos e distanciada das propostas formativas e humanizadoras da literatura.

Em síntese, os resultados revelam turmas com bom potencial de desenvolvimento, cuja base leitora está formada, mas que ainda necessitam de mediações didáticas intencionais para

o avanço em habilidades mais complexas de leitura e interpretação. Sendo assim, o trabalho com a leitura literária será uma potente estratégia para desenvolver as competências leitoras desses estudantes.

6 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados gerados a partir das interações realizadas com os estudantes do 8º ano do ensino fundamental durante as rodas de conversa e os círculos de leitura desenvolvidos ao longo da pesquisa. Ao todo, foram realizados sete círculos de leitura com as turmas participantes.

Inicialmente, promoveu-se uma roda de conversa diagnóstica, com o objetivo de conhecer os hábitos de leitura dos alunos, suas percepções sobre a leitura literária e suas experiências pessoais com livros. Além dessas conversas iniciais, foram organizados círculos de leitura a partir da leitura e discussão coletiva dos seguintes textos: o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector; o romance *Nas pernas da mentira*, de Cecília Vasconcelos; o conto “Beijos Mágicos”, de Ana Maria Machado; e “O Retrato Oval”, de Edgar Allan Poe e “Maria”, de Conceição Evaristo.

Esses encontros tiveram como objetivo promover momentos de escuta, interpretação e partilha de sentidos construídos coletivamente pelos estudantes. Por meio das falas e interações, foi possível compreender como os alunos se posicionam diante da leitura literária e como constroem significados a partir de suas vivências e experiências leitoras.

Para fins de aprofundamento da análise, optou-se por apresentar, neste capítulo, um recorte representativo dessas interações, priorizando aquelas que revelaram maior riqueza nas falas e contribuições dos participantes. Assim, a análise será organizada em dois momentos: o primeiro dedicado às rodas de conversa sobre a leitura, e o segundo voltado aos círculos de leitura realizados a partir dos contos trabalhados em sala de aula.

6.1 Círculo de leitura

Os círculos de leitura aconteceram em sala de aula, durante o horário regular, com a participação de todos os alunos. Inspirados nas propostas de Cosson (2006, 2021) e Chambers (2023), esses encontros foram concebidos como momentos de leitura, diálogo e partilha de sentidos em torno dos contos literários selecionados. Entretanto, é importante destacar que o modelo proposto por Cosson não foi seguido integralmente. Sua concepção serviu como inspiração teórica e metodológica, mas foi adaptada à realidade das turmas e aos objetivos específicos desta pesquisa, considerando o tempo disponível, o perfil dos estudantes e as condições concretas do contexto escolar.

O critério de escolha dos textos literários baseou-se na busca por enredos que

dialogassem com o universo juvenil, abordando temas próximos às vivências, interesses e inquietações dos adolescentes. As obras foram apresentadas de formas diversificadas, com o intuito de despertar a curiosidade e o envolvimento dos alunos.

Para motivar a leitura, cada obra foi inicialmente apresentada em sua versão física, acompanhada de uma breve introdução sobre o(a) autor(a), o estilo de escrita e aspectos relevantes de sua trajetória. Essa apresentação foi realizada, prioritariamente, por meio de entrevistas e vídeos disponíveis na plataforma YouTube, o que contribuiu para aproximar os estudantes dos autores e contextualizar as obras de maneira mais atrativa.

A leitura dos textos ocorreu de formas variadas: ora em grupos na própria sala de aula, ora em encontros na “pracinha da escola”, ora como leitura prévia em casa, ora como leitura compartilhada e comentada coletivamente em sala. Após as leituras, foram promovidas discussões em grupo, nas quais os alunos puderam compartilhar impressões, sentimentos e interpretações sobre os contos. O encerramento de cada ciclo de leitura deu origem às rodas de conversa, nas quais as reflexões sobre as obras se ampliaram para o campo das experiências e percepções pessoais dos estudantes sobre a leitura literária.

Desse modo, todo o processo dos círculos de leitura funcionou como preparação para as rodas de conversa, consolidando-se como um espaço formativo que favoreceu o diálogo, a escuta e o desenvolvimento da sensibilidade literária dos participantes.

6.2 Rodas de conversa

As rodas de conversa constituíram uma etapa central desta pesquisa, pois foi por meio delas que se tornou possível compreender como os adolescentes percebem a leitura literária, como se relacionam com os textos e que sentidos atribuem à experiência de ler. Nessa perspectiva, a proposta das rodas de conversa aproxima-se da concepção defendida por Aidan Chambers (2023), ao afirmar que o enfoque “*Diga-me*” foi criado para ajudar as crianças a falarem bem, não apenas sobre livros. O autor explica que falar bem sobre livros é uma atividade valiosa por si só, mas também é a melhor forma de ensaio que há para falar sobre outras coisas. Então, ao ajudar crianças a falar sobre suas leituras, nós as ajudamos a se articularem sobre os outros assuntos de suas vidas” (Chambers, 2023, p. 17).

Essa perspectiva reforça a importância de criar espaços de diálogo sobre a leitura, em que o ato de falar e escutar se transforma em exercício de compreensão de si e do outro. Assim como propõe Chambers, as rodas de conversa, nesta pesquisa, mostraram-se um campo fértil para a expressão dos estudantes.

As rodas de conversa e os círculos de leitura foram realizados entre o final de março e meado do mês de novembro de 2025, com as turmas do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Betim, em Minas Gerais. Cada turma participou de dois encontros: no primeiro dia, realizou-se a roda de conversa inicial, com foco nos hábitos de leitura, preferências e experiências leitoras dos alunos; no segundo encontro, foi conduzido o círculo de leitura, com base na leitura e discussão coletiva do conto selecionado. Cada roda contou, em média, com a participação de 25 estudantes, e foi conduzida em um ambiente de escuta e diálogo, com o objetivo de promover a expressão espontânea e significativa dos sujeitos envolvidos. Esses momentos configuraram-se como espaços privilegiados de coleta de dados e como vivências pedagógicas centradas na escuta, na valorização da voz dos adolescentes e no estímulo à leitura literária.

A análise dos dados provenientes das rodas de conversa e dos círculos de leitura foi realizada por meio de um processo qualitativo que envolveu três etapas principais: unitarização, categorização e análise interpretativa. Esses procedimentos buscaram respeitar o caráter dialógico e subjetivo das falas dos estudantes, valorizando suas percepções, experiências e como se relacionam com a leitura literária.

A unitarização consistiu na fragmentação das falas dos alunos em unidades de significado – trechos que expressam sentidos completos ou ideias recorrentes relacionadas ao objeto da pesquisa, como hábitos de leitura, gêneros preferidos, sentimentos despertados pela leitura e impressões sobre os contos trabalhados.

Em seguida, realizou-se a categorização, na qual essas unidades foram agrupadas por semelhança temática. Embora essas unidades temáticas se entrecruzam, podendo em algumas respostas se identificar a interrelação entre as categorias propostas, as categorias foram construídas a partir da recorrência de ideias e expressões nas falas em que destacamos os diálogos produzidos que demonstram ações de mediação, as quais classificamos como eixos temáticos que apontam para a: (a) valorização da escuta e da participação; (b) a ampliação da resposta dos sujeitos-leitores; (c) a diversidade de experiências leitoras.

Por fim, procedeu-se à análise interpretativa, que consistiu na elaboração de inferências a partir das categorias estabelecidas. Essa etapa buscou compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes à leitura, seus desafios e potências, bem como os modos pelos quais eles se apropriam do texto literário e ressignificam suas vivências por meio da leitura compartilhada.

A análise foi sustentada pelo referencial teórico adotado na pesquisa, especialmente nos campos da leitura literária, formação do leitor e mediação pedagógica.

6.3 Análise das Rodas de Conversa sobre Hábitos de Leitura

As rodas de conversa sobre os hábitos de leitura constituíram a etapa inicial do trabalho de campo desta pesquisa. Essa atividade teve como propósito compreender as percepções dos estudantes acerca da leitura literária – tanto no contexto escolar quanto fora dele – e promover momentos de reflexão sobre como o universo da leitura permeia suas experiências cotidianas. Mais do que um simples levantamento de informações, as rodas de conversa configuraram-se como um espaço de escuta, diálogo e partilha de vivências, possibilitando que os estudantes expressassem livremente suas concepções, gostos e resistências em relação aos livros e à leitura.

Inspirada na concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (1992), e na ideia de que o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos, a condução das rodas buscou valorizar a voz dos estudantes, reconhecendo-os como protagonistas do processo educativo. Nesse sentido, as discussões não tiveram caráter avaliativo, mas investigativo e formativo, pois o diálogo entre os participantes favoreceu explorar os sentidos múltiplos sobre a leitura, revelando como ela se manifesta em diferentes contextos e motivações.

A realização dessas rodas de conversa foi fundamental para a pesquisa, pois permitiu à professora-pesquisadora aproximar-se das práticas e experiências leitoras dos adolescentes, compreendendo de que forma a leitura literária é (ou não) incorporada em suas trajetórias de formação. Os relatos compartilhados serviram de base para a elaboração das sequências didáticas aplicadas posteriormente, garantindo que as propostas de leitura fossem construídas a partir das necessidades, interesses e expectativas dos próprios alunos. Assim, esse momento inicial do trabalho de campo representou não apenas uma etapa diagnóstica, mas também um movimento de escuta e de construção coletiva de sentidos em torno da leitura literária na escola. Ao serem questionados informalmente se gostavam de ler, muitos estudantes responderam que consideravam a leitura literária cansativa ou que não tinham paciência para ler livros inteiros. De modo geral, observou-se que a leitura ainda é percebida por grande parte dos alunos como uma atividade vinculada à obrigação escolar, e não como uma prática cotidiana de prazer, descoberta ou formação pessoal. Essa percepção reforça a distância entre o ato de ler na escola e a leitura como experiência estética e significativa, aspecto já discutido por Cosson (2006), ao afirmar que a formação do leitor literário exige a vivência do texto como fruição, e não apenas como cumprimento de tarefa.

Entretanto, em meio a esse cenário, é possível perceber nas falas dos alunos movimentos de reflexão e posicionamento diante da leitura, os quais revelam a natureza dialógica da linguagem descrita por Bakhtin (1992). Em alguns momentos, as respostas dos estudantes provocam novas réplicas da professora, instaurando um verdadeiro diálogo em que os sentidos se constroem coletivamente. Esse processo manifesta o que o autor denomina “resposta ativa”, ou seja, a atitude do interlocutor que, ao compreender o enunciado do outro, assume uma posição diante dele e amplia o significado do diálogo (Bakhtin, 1992, p. 112).

Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado na fala da estudante E05-8ºA, quando, ao ser indagada sobre se gostava de ler, responde apenas: “*Depende.*” Diante da solicitação da professora - “*Depende de quê?*” -, a aluna completa: “*Se eu me interesse pelo livro ou não.*” Essa troca demonstra que a estudante não apenas responde, mas reformula a pergunta e introduz seu próprio critério de interesse, produzindo um novo sentido para o ato de ler. Nesse breve diálogo, percebe-se a palavra em seu movimento vivo, atravessada por valores e experiências pessoais, configurando-se como enunciado responsivo e revelando, conforme Bakhtin (1992), a essência interacional e social da linguagem.

A maioria relatou ler apenas quando há exigência por parte dos professores ou quando o livro desperta interesse imediato – especialmente aqueles com temáticas juvenis, romances, histórias em quadrinhos e narrativas adaptadas ao universo cinematográfico. Tal percepção evidencia o distanciamento entre a leitura proposta pela escola e a leitura praticada pelos adolescentes, como já discutido por Cosson (2006), ao afirmar que a formação do leitor literário requer a valorização da experiência estética e da construção de sentido, e não apenas a imposição de tarefas escolares.

Apesar das resistências, as rodas de conversa evidenciaram experiências positivas e afetivas com a leitura. Alguns estudantes associaram o ato de ler a momentos de prazer, imaginação e pertencimento, especialmente quando a leitura se conecta às suas vivências familiares ou emocionais. As lembranças de histórias contadas por pais e avós apareceram como recordações afetivas significativas, nas quais a leitura foi associada a sensações de aconchego, saudade e vínculo emocional. A resposta da E18-8ºA exemplifica essa afirmação. Ao ser questionada sobre seu gosto pela leitura, ela responde: “Desde muito nova, por influência da minha avó”.

Goulart (2023) discorre sobre o ato de ler como formação e transformação interior:

A terceira situação da leitura é como ato de *formação e de transformação interior*. Essa situação da ação leitora evoca processos interiores em interlocução com as experiências vividas, que remetem a quem somos, ao reconhecimento de nossa identidade, daquilo que desejamos, das escolhas e do modo de ser, pensar e agir. Essa caracterização do ato de ler sugere a ativação dos processos cognitivos e afetivos “num imbricamento entre racionalidade e sensibilidade, em busca de admitir saberes não construídos, de reconhecer-se como sujeito aprendente, de propiciar um encontro de características que nos constituem enquanto sujeito-leitor” (Goulart, 2023, p. 26).

Para Goulart (2023) a leitura leva o leitor a trazer suas vivências, desejos, memórias e emoções. A autora explica que essa forma de leitura implica “um imbricamento entre racionalidade e sensibilidade”, portanto, as falas seguintes dos estudantes confirmam esse entrelaçamento entre emoção e cognição: O E11-8°C lembrou que sua mãe contava histórias antes de dormir e ao ser indagado pela professora se ele gostava, o estudante disse que amava e que sentia vontade de voltar no tempo. A E13-8°C disse que sentia aconchego e felicidade ao ouvir histórias. Falas como essas revelam uma passagem significativa dessa roda de conversa, pois os estudantes deixam de falar da leitura como dever e passam a enxergá-la como lugar de afeto, memória e autoconhecimento.

Goulart (2023, p. 13) afirma que a leitura pode provocar o leitor a “sair de si mesmo”, em algumas situações, convidá-lo a “entrar em si mesmo” ou, ainda, impulsioná-lo a “ir além de si mesmo, a superar seus limites e a reconhecer sua própria humanidade”. Essa concepção manifesta-se de forma clara nas falas dos estudantes, que revelam o caráter subjetivo e transformador da leitura. A fala da estudante E18-8°A ilustra bem essa ideia ao declarar: “Além de você se divertir, é uma forma de desvincular da realidade. Você consegue viver uma vida além da sua”.

Outro aspecto recorrente nas falas dos alunos refere-se ao acesso restrito à biblioteca escolar e à falta de diversidade no acervo, fatores que dificultam a aproximação com os livros e limitam a autonomia leitora. Muitos estudantes relataram que a biblioteca permanece fechada, que há regras que impedem o empréstimo de determinados títulos, ou que o espaço é utilizado apenas para estudos e provas. Essas falas revelam uma lacuna entre o discurso institucional de incentivo à leitura e as condições concretas oferecidas pela escola, situação que reforça a necessidade de repensar políticas de leitura e o papel do espaço da biblioteca como ambiente de convivência e descoberta literária.

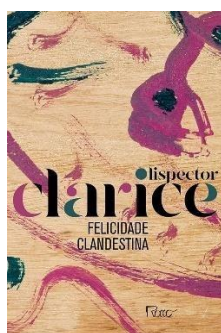
Outro ponto relevante foi a diversidade de práticas e suportes de leitura mencionados pelos alunos. Além dos livros impressos, muitos citaram o interesse por leituras digitais,

quadrinhos, mangás e adaptações cinematográficas, demonstrando que o contato com o texto literário não se restringe ao formato tradicional. Essa diversidade aponta para novas formas de letramento literário que dialogam com o universo juvenil contemporâneo e desafiam a escola a ampliar suas estratégias de mediação, aproximando o texto literário da cultura dos estudantes.

De modo geral, as rodas de conversa sobre hábitos de leitura funcionaram como um importante instrumento de sensibilização. Elas permitiram compreender o ponto de partida dos alunos no processo de formação leitora e serviram de base para a elaboração das sequências didáticas aplicadas nas etapas seguintes da pesquisa.

6.4 Análise da roda de conversa sobre o conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector

Figura 5 – Felicidade clandestina



Fonte: Lispector, C. Felicidade clandestina. Rio de Janeiro: Rocco, 1971.

“Felicidade clandestina” é um livro de contos de Clarice Lispector, publicado em 1971, que reúne narrativas marcadas pela sensibilidade e pela atenção aos pequenos acontecimentos do cotidiano. O conto que dá título à obra é um dos mais conhecidos e retrata, a partir do ponto de vista de uma criança, a expectativa e o sofrimento diante do desejo de ler um livro emprestado.

O conto narra a história de uma menina pobre e sonhadora que nutre um profundo desejo de ler o livro *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Esse livro pertence a uma colega de escola rica, cujo pai era dono de uma livraria. Essa menina rica, movida por inveja e crueldade, promete emprestá-lo, mas adia o empréstimo por vários dias, apenas para prolongar o sofrimento da protagonista.

Mesmo diante da humilhação, a menina insiste em ir à casa da colega todos os dias, alimentando o sonho de ter acesso à leitura. O enredo muda quando a mãe da menina rica descobre a situação e, indignada com a atitude da filha, entrega o livro à menina pobre. A

protagonista, então, experimenta uma felicidade intensa, íntima e secreta — uma “felicidade clandestina”, como descreve o título. Ela lê o livro aos poucos, saboreando cada página, como quem prolonga o prazer de possuir um bem precioso.

6.4.1 O Círculo de Leitura com o conto “Felicidade Clandestina”

As rodas de conversa sobre o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, foi a primeira leitura literária realizada para esta pesquisa. O livro foi apresentado para a turma na forma física, para que tivessem a oportunidade de manuseá-lo. Em seguida, os estudantes assistiram ao vídeo de uma entrevista, disponibilizada no Youtube, com a autora Clarice Lispector³. Conversamos um pouco sobre a vida da autora e o contexto da sua obra.

Posteriormente, o conto foi disponibilizado para leitura dos estudantes. Inicialmente, a leitura foi em dupla, e depois fizemos uma leitura coletiva em que a leitura foi feita pelos estudantes que se voluntariaram.

6.4.2 Análise dos diálogos nas rodas de conversa

Realizamos uma roda de conversa de 50 minutos com cada turma. Nestas rodas, priorizamos a valorização da escuta e da participação em postura dialógica da professora e na interação horizontal entre os estudantes. O espaço foi construído coletivamente, marcado pelo respeito às diferentes vozes e pela liberdade de expressão dos sujeitos-leitores.

A seguir, vamos analisar os diálogos, de acordo com as categorias propostas:

d) diversidade de experiências leitoras;

Nas primeiras discussões sobre o conto *Felicidade Clandestina*, buscamos abrir espaço para que os alunos se apropriassem pessoalmente da leitura, relacionando a narrativa às suas próprias vivências. O objetivo era reconhecer e legitimar as diferentes experiências e afetos no espaço escolar. Diante disso, os alunos foram relacionando o texto com uma diversidade de vivências acumuladas pelas relações sociais, que permitem fazer relações do texto ou de expressões que produzem experiências leitoras.

Quando perguntamos se já haviam vivido a sensação de esperar algo com muita ansiedade, as respostas revelaram repertórios afetivos e culturais bastante diversos. E2 (8º A)

³ Disponível em: <https://youtu.be/ohHP112EVnU?si=yOxltYqti5kTtFd->.

mencionou que estava ansiosa por sua festa de 15 anos; E18 (8º A) contou que, ao ganhar seu *baby live*, teve medo de brincar para não estragar; assim como E32(8ºB) afirmou ter esperado dois anos por um bebê reborn, E20 (8º A) recordou a alegria de esperar por um cachorro; E30 (8º A) relatou que havia ganhado uma coleção de livros e que gostava de reler todos os volumes, repetidas vezes, enquanto E6 (8ºD) contou que esperou pelo livro Alice no País das Maravilhas e o quanto se sentiu feliz quando o recebeu; finalmente, o E9(8ºB) mencionou a expectativa por um “campeonato”.

Essas falas, embora simples, mostraram como os estudantes se apropriaram do tema central do conto, isto é, o desejo e a espera, conectando-o às próprias histórias e emoções. Nesse momento, a professora destacou: “E, realmente, o esperar chegar é gostoso, né? E foi um pouco isso que ela viveu, né?”, acolhendo as falas espontâneas e reforçando o caráter inclusivo do espaço de leitura.

Ao serem questionados sobre o título do conto, as interpretações também foram plurais. E30 (8º D) afirmou que se tratava de “uma felicidade escondida”, enquanto (8º D) explicou que era “uma felicidade oculta, proibida” e E18 (8º D) acrescentou que seria “uma felicidade falsa”. Essas leituras revelam o caráter simbólico atribuído ao texto pelos alunos, mostrando como a leitura literária se abre à multiplicidade de sentidos.

Outro momento marcante ocorreu quando os alunos associaram o conto às próprias vivências familiares e emocionais. E20(8º A) comentou que “a menina era egoísta mesmo. Tem muita coisa que acontece com a pessoa e ela não é egoísta”. Já E7 (8º A) interpretou que “a menina tinha carência de amizade”, e E30 (8º A) acrescentou que “havia uma carência na vida dela, por isso ela fazia isso”. Essas falas mostraram que os alunos reinterpretaram as ações das personagens a partir de suas próprias compreensões sobre as relações humanas, projetando no texto elementos de suas vivências e valores pessoais.

Na mesma direção, E18 (8º A) observou que “a menina rica sentia uma certa inveja, mas não inveja ruim, era inveja de quem vê o outro valorizando o que tem de simples”. Já E31 (8º A) ponderou que “a pessoa é assim mesma, não é falta de carinho, é a índole dela”. O diálogo entre essas vozes mostra como os estudantes analisaram o comportamento das personagens sob perspectivas emocionais e morais, indo além da simples distinção entre “boas” e “más”.

Em tom mais descontraído, E3 (8º D) brincou ao dizer: “meu pai falou que ia me mandar uma pizza e estou esperando até hoje”, gerando risos na turma. Essa fala, ainda que bem-humorada, ilustra o vínculo entre a narrativa e a experiência cotidiana, demonstrando o potencial do texto literário de ativar memórias afetivas.

Durante as rodas de leitura, observamos que os estudantes ultrapassaram a compreensão

literal do texto, construindo interpretações mais complexas sobre as motivações das personagens, os sentimentos envolvidos e os significados simbólicos da narrativa. As falas revelaram a capacidade de atribuir novos sentidos ao texto e de relacionar a ficção à experiência humana, o que caracteriza a ampliação da resposta dos sujeitos-leitores.

Essa ampliação está diretamente relacionada ao caráter subjetivo da leitura. Como explica Goulart (2025, p. 32):

Se temos um sujeito subjetivo, temos também um leitor com as suas marcas subjetivas, com seu modo de ver e perceber as coisas, as situações, as pessoas e a si mesmo de forma diferenciada, pelo fato de que possui um modo de produzir sentidos subjetivos em relação ao vivido. Uma vez que tem uma personalidade distinta, que possui experiências de vida que lhe são próprias, possui uma capacidade geradora de subjetividades, que, consequentemente, impactará a ação responsiva frente ao texto.

As interpretações apresentadas pelos estudantes refletem essa dimensão subjetiva apontada pela autora. Ao relacionarem a narrativa às suas experiências individuais, os alunos produziram leituras que revelaram o diálogo entre o texto e o mundo.

Quando discutimos porque o livro era tão importante para a menina, E2 (8º A) afirmou que “por ela não ter muitas condições de vida, o livro era caro e virou um objeto de desejo”. E18 (8º A) completou dizendo que “ela já era interessada por leitura, gostava do *Sítio do Picapau Amarelo*, então o desejo não era só pelo livro, mas pelo prazer de ler”. Essas falas mostram que os alunos perceberam o livro não apenas como objeto material, mas como símbolo do desejo e do encantamento pela leitura.

Na sequência, E2 (8º A) interpretou que “a menina rica fazia bullying com a outra por ter melhores condições de vida”, enquanto E18 (8º A) comentou que “ela tinha inveja da menina simples porque a outra tinha carisma e carinho dos pais”. Já E30 (8º A) afirmou que “a menina pobre era mais feliz porque valorizava mais as coisas”. Essas leituras revelam amadurecimento interpretativo, pois envolvem aspectos psicológicos e sociais da narrativa.

Ao refletirem sobre a atitude da mãe no final do conto, as opiniões também foram variadas. E28 (8º A) considerou que “a mãe estava certa ao repreender a filha”, E30 (8º A) disse que “no lugar da mãe, daria o livro para a menina pobre”, enquanto E20 (8º A) afirmou, em tom firme, que “se fosse eu, batia nela”. E06 (8º A) complementou, entre risos, que “ia falar isso, mas achei pesado”. Essas falas espontâneas revelam processos de julgamento ético e reflexão sobre valores, ampliando a compreensão do texto para além da história narrada.

Em síntese, as rodas de conversa sobre “Felicidade Clandestina” mostraram que os

alunos reinterpretaram as motivações das personagens e atribuíram novos sentidos às suas ações, demonstrando empatia, abstração e senso crítico. O conto serviu como mediador para que os estudantes expressassem emoções, valores e visões de mundo.

e) ampliação das respostas dos sujeitos-leitores;

Este eixo, nomeado ampliação das respostas dos sujeitos-leitores, refere-se à atitude docente de mobilizar a participação e a reflexão dos estudantes, promovendo um movimento de leitura que ultrapassa a compreensão literal e conduz à construção de sentidos mais subjetivos, afetivos e críticos. Essa ampliação manifesta-se nas ações de mediação da professora ao fazer novas perguntas, escutar atentamente, olhar para quem fala e valorizar as respostas dadas, incentivando os alunos a reformularem ou aprofundarem o que haviam dito. Nessa dinâmica dialógica, os estudantes passaram a apresentar observações mais complexas e pessoais, revelando sensibilidade estética e disposição para o diálogo com o texto literário.

Logo no início da roda de conversa, a professora perguntou: “Na sua opinião, por que aquele livro era tão importante para essa menina? Por que vocês acham que ela queria tanto ler o livro?”. E2 (8º A) respondeu: “Eu acho que, por ela não ter muitas condições de vida, o livro era muito caro.” A professora acolheu a fala e devolveu com uma nova indagação: “Então, por ela não ter muita condição de comprar, o livro ficou sendo um objeto de desejo para ela, né? Eu concordo com você. Quem mais quer falar?”. Ao validar a resposta e ampliá-la com outra pergunta, a docente criou uma situação de continuidade interpretativa, estimulando os alunos a refletirem para além da constatação inicial.

Na sequência, E18 (8º A) complementou: “Apesar de achar que E2 está certa, porque já que ela não tem condição, o bem se torna muito mais valioso, mas ela já era interessada por leitura. *Narizinho* e o *Sítio do Picapau Amarelo* sempre foram coisas muito famosas. Acho que por isso ela quis tanto o livro.” E30 (8º A) acrescentou: “Acho que porque ela gosta de ler mesmo”. As falas dessas estudantes revelam o avanço interpretativo mediado pela professora: as respostas deixaram de se limitar à desigualdade social e passaram a tratar do prazer da leitura e do desejo de conhecer, demonstrando uma leitura simbólica e afetiva do conto.

E20 (8ºB) destacou o egoísmo da menina rica e avaliou a atitude da protagonista de modo duplo: primeiro, julgando-a como “idiota” por insistir em visitar a colega; depois, reconhecendo a intensidade do desejo que a movia. Já E18 (8ºB) e E23 (8ºB) apresentaram leituras mais empáticas, defendendo que a menina “foi persistente” e “não desistiu do sonho”. Essas divergências demonstram apropriação subjetiva do texto, pois cada leitor filtrou o enredo

através de suas próprias experiências e valores.

Essas falas mostram a ampliação do olhar interpretativo, pois os alunos começaram a reconhecer motivações psicológicas e afetivas nas ações das personagens, deslocando a leitura da oposição “rica versus pobre” para uma análise mais simbólica sobre inveja, carência e afetividade. A professora, ao ouvir essas diferentes percepções, interveio afirmando: “A discordância na roda de conversa é normal. Cada um tem um ponto de vista diferente, e é isso que faz o diálogo ficar mais interessante”. Essa postura reforça a ideia bakhtiniana de que o sentido se constrói no diálogo entre vozes diversas, e não em uma única verdade interpretativa. Ao longo da discussão, outros estudantes contribuíram com leituras que demonstram avanço na elaboração de sentidos. E20 (8º A) interpretou que “talvez a menina rica tivesse carência e não soubesse demonstrar o que sentia”; E7 (8º A) observou que “ela tinha carência de amizade”; E20 (8º A) discordou, dizendo que “a menina era egoísta mesmo”. Essas trocas evidenciam a ampliação da resposta dos sujeitos-leitores ao instaurarem um diálogo interpretativo entre si, em que cada voz contribui para um olhar mais plural sobre o texto.

Essa ampliação também se expressou na interpretação do título do conto. E18 (8º A) afirmou que era “porque quando é mais proibido, é mais gostoso” E30 (8º A) disse que “a menina não tinha felicidade e precisava do livro”, e E19 (8º A) completou que “ela não tinha uma felicidade contínua”. As respostas mostram o deslocamento da leitura factual para uma compreensão simbólica, revelando como os estudantes internalizaram os sentidos do texto e os reinterpretaram à luz de suas próprias experiências.

Desse modo, a ampliação das respostas dos sujeitos-leitores se caracteriza pelo diálogo constante entre o texto e o mundo, em que o ato de ler se torna prática social, cultural e emocionalmente situada. A professora, ao intervir com escuta atenta, reformulações e estímulo à participação, possibilitou que os estudantes assumissem um papel ativo na construção de sentidos. A roda de conversa, portanto, consolidou-se como espaço de interação viva, no qual a leitura literária foi compreendida não apenas como decodificação, mas como experiência de escuta, sentimento e reflexão compartilhada – um processo em que o texto de Clarice Lispector se transformou em espelho e em ponte entre as subjetividades dos jovens leitores e a complexidade da condição humana.

f) valorização da escuta e da participação.

Nas rodas de leitura do conto *Felicidade Clandestina*, o diálogo entre professora e estudantes constituiu-se como um espaço de escuta, respeito e valorização das diferentes vozes.

Desde o início, buscou-se criar um ambiente em que todos se sentissem convidados a participar, expressando suas percepções e afetos diante do texto literário. A professora, ao conduzir as conversas, assumiu uma postura de mediação dialógica, incentivando as falas e validando as interpretações dos alunos.

Em um dos momentos iniciais, após E2 (8º A) comentar que “a menina desejava o livro porque não podia comprá-lo”, a professora retomou sua fala dizendo: “Então, por ela não ter muita condição de comprar, o livro ficou sendo um objeto de desejo para ela, né? Eu concordo com você. Quem mais quer falar?”. Ao reformular a fala da estudante e abri-la ao grupo, a professora demonstrou escuta ativa, reconhecendo o valor da contribuição individual e promovendo a circulação da palavra.

Essa postura de acolhimento se repetiu em diferentes momentos. Quando percebeu que a maioria das falas vinha das meninas, a professora interveio de maneira descontraída e inclusiva, dizendo: “Quem mais, gente? Eu não vi nenhum menino até agora. Quero um menino falando também, tá?”. Com esse gesto, promoveu a participação equitativa, encorajando estudantes como E6 (8º A) e E31 (8º A) a ocuparem o espaço de fala, contribuindo, posteriormente, com suas opiniões.

A escuta também foi valorizada quando surgiram opiniões divergentes. E20 (8º A) afirmou que “a menina rica era egoísta mesmo”, enquanto E7 (8º A) argumentou que “ela tinha carência de amizade”, e E30 (8º A) acrescentou que “havia uma carência na vida dela, por isso ela fazia isso”. Ao notar o contraste entre as interpretações, a professora interveio dizendo: “A discordância na roda de conversa é normal. Cada um tem um ponto de vista diferente, e é isso que faz o diálogo ficar mais interessante”. Essa fala legitima a diferença como elemento constitutivo do diálogo, mostrando que ouvir o outro não é apenas concordar, mas reconhecer a legitimidade da sua fala.

Em outro momento, E18 (8º A) complementou a fala de E7 (8º A), dizendo: “Apesar de eu achar que o comportamento é reflexo do que a pessoa sofre em casa, o texto em momento nenhum fala sobre isso. A mãe dela só reagiu ao que estava acontecendo. Então acho que ela teve sim um pouco de inveja da menina, mas também pela menina ser mais carismática”. Essa resposta mostra escuta atenta e cooperativa, na qual a aluna se apoia na fala da colega para ampliar o raciocínio, construindo um sentido coletivo.

O mesmo movimento ocorreu na turma do 8º D, quando E3 (8º D), após ouvir a professora perguntar se já haviam esperado algo com muita vontade, brincou dizendo: “meu pai falou que ia me mandar uma pizza e estou esperando até hoje”. A turma reagiu com risos e comentários, e a professora aproveitou o momento de humor para reforçar a empatia e o vínculo

entre os alunos, transformando a troca em uma experiência de convivência literária.

A professora também se colocou como participante do diálogo, reconhecendo que aprendia com as percepções dos alunos. Em determinado momento, disse: “Aprendo muito com vocês. Cada um tem uma visão que faz a gente pensar diferente sobre o texto”. Essa atitude reforçou a ideia de que a roda de leitura é um espaço horizontal de saberes, no qual todos — professora e estudantes — são aprendizes e produtores de sentido.

Durante toda a atividade, foi possível perceber que o clima de respeito e atenção mútua favoreceu a emergência de interpretações mais ricas e pessoais. Os estudantes demonstraram envolvimento, comentando e reagindo com risadas, gestos e expressões de concordância. Quando E30 (8º A) afirmou que “a menina pobre era mais feliz porque valorizava o que tinha”, E28 (8º A) completou: “Talvez seja porque ela tinha carinho dos pais”. Essas falas encadearam-se naturalmente, revelando uma escuta genuína e dialogada, em que o pensamento de um estudante impulsionava o do outro.

O mesmo clima de diálogo se manteve quando os alunos discutiram a atitude da mãe da menina rica. E15(8ºB), com humor e espontaneidade, comentou: “Minha mãe teria feito pior, bem pior. Teria me pegado pelos cabelos e depois ainda dado o livro de presente pra menina”. A fala provocou reações e risadas no grupo, seguidas por interpretações complementares de E30 (8ºB), E16 (8ºB) e E10 (8ºB), que refletiram sobre justiça e punição. Esse momento evidenciou um espaço democrático de fala, em que cada estudante pôde expor seus valores e perspectivas sobre as ações das personagens.

A postura da professora — que escutava, reformulava perguntas e estimulava novas falas — reforça o princípio bakhtiniano de que o sentido se constrói na interação entre as vozes. O círculo de leitura, assim, configurou-se como espaço de diálogo e pertencimento, onde a palavra do aluno tem legitimidade e valor formativo.

Esse processo confirma a perspectiva de Bakhtin (1992, p. 312), segundo a qual a atitude humana é um texto em potencial e só pode ser compreendida no contexto dialógico de sua época. As falas dos estudantes, portanto, podem ser lidas como textos vivos, ou seja, enunciados que expressam valores, afetos e modos de ver o mundo, em diálogo com a obra literária e com o contexto escolar que os produz.

A valorização da escuta e da participação também se manifestou nas devolutivas da professora, que reformulava e expandia as falas dos alunos para aprofundar o diálogo. Após E18 (8º A) comentar sobre a inveja e o comportamento da menina rica, a professora respondeu: “Você trouxe um ponto muito interessante, porque mostra que a menina também tinha seus sentimentos e fragilidades”. Esse tipo de mediação não apenas legitima a fala da estudante, mas

também a amplia, conduzindo o grupo a novas dimensões interpretativas.

Em diversos momentos, as falas espontâneas e as reações do grupo evidenciaram a consolidação de uma comunidade de leitores. As manifestações de concordância, os risos compartilhados e os comentários complementares criaram um ambiente de pertencimento, no qual cada voz era ouvida e respeitada.

Em síntese, a valorização da escuta e da participação revelou que o processo de letramento literário ultrapassa o simples entendimento do texto: ele envolve a construção de um espaço de diálogo, em que ler é também ouvir o outro e ser ouvido. Nessa dinâmica, a literatura cumpre sua função humanizadora, como destaca Antônio Candido (2004), ao possibilitar o exercício da empatia, do reconhecimento mútuo e da escuta sensível dentro do espaço escolar.

6.5 Análise da roda de conversa do livro “Nas pernas da mentira”, de Cecília Vasconcellos

Figura 6 – Nas pernas da mentira



Fonte: Vasconcelos, C. Nas pernas da mentira. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

O livro “Nas pernas da mentira” de Cecília Vasconcellos narra a história de uma menina chamada Carolina, uma garota que, para evitar as fofocas que circulam na escola sobre sua família, acaba inventando uma mentira: conta aos colegas que viajou para o Japão com o pai e que ele permaneceu lá a trabalho. Essa história, criada como forma de defesa, vai tomando proporções maiores e se torna difícil de sustentar, já que Carolina precisa continuar fingindo para que todos acreditem.

Na escola, a professora Maria Das Dores — uma mulher curiosa e desconfiada — começa a duvidar da versão contada por Carolina e exige explicações, o que faz a menina se sentir cada vez mais pressionada e aflita. A narrativa, com leveza e sensibilidade, apresenta os conflitos típicos da infância e da pré-adolescência, como a necessidade de aceitação, o medo do julgamento e as tensões nas relações sociais. Ao longo da história, a autora reflete sobre temas importantes, como as relações familiares, a sinceridade e os efeitos das fofocas.

6.5.1 O Círculo de Leitura

Os círculos de leitura foram desenvolvidos com o apoio da biblioteca da escola. Em acordo prévio com a bibliotecária, foi organizado um cronograma para que, durante a aula de Língua Portuguesa, cada aluno realizasse o empréstimo da obra. Assim, foi disponibilizado um exemplar do livro *Nas pernas da mentira*, de Cecília Vasconcellos (2019), para cada estudante participante.

A atividade teve início com uma conversa introdutória sobre a autora e sobre as ilustrações da obra, buscando despertar o interesse dos alunos e promover a aproximação afetiva com o texto literário.

A leitura foi realizada em casa, de forma individual, respeitando o tempo e o ritmo de cada leitor. Posteriormente, na sala de aula, ocorreu uma discussão em pequenos grupos, na qual os estudantes puderam compartilhar impressões, levantar hipóteses sobre a narrativa e trocar percepções acerca das personagens, do enredo e dos temas abordados.

Por fim, realizou-se a roda de conversa, momento central dos círculos de leitura, em que as experiências leitoras foram aprofundadas e o diálogo literário se ampliou. Essa etapa possibilitou a escuta sensível e o reconhecimento das diferentes interpretações dos colegas.

Essa dinâmica dialoga com a proposta de Rildo Cosson (2014, 2023) e Adam Chambers (2023), que entendem o círculo de leitura como um espaço de construção compartilhada de sentidos, no qual o texto literário é mediado pela conversa, pela escuta e pela troca entre os sujeitos. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador, incentivando a reflexão crítica e a valorização das múltiplas respostas leitoras, promovendo, assim, o desenvolvimento da competência literária e o fortalecimento da comunidade de leitores no contexto escolar.

6.5.2 Análise das rodas de conversa

As rodas de conversa ocorreram em duas aulas de cinquenta minutos cada. Durante esses encontros, os estudantes participaram de forma ativa e colaborativa, demonstrando envolvimento com a leitura e interesse em compartilhar suas percepções. As discussões foram marcadas pelo respeito às opiniões dos colegas e pela escuta atenta, elementos fundamentais para o fortalecimento do diálogo e da construção coletiva de sentidos.

No decorrer das conversas, os alunos realizaram inferências, relacionaram a narrativa com suas próprias experiências e elaboraram interpretações que revelaram diferentes níveis de

compreensão do texto literário. Esses momentos mostraram-se ricos em trocas e aprendizagens, tanto para os estudantes quanto para a professora participante, que pôde observar o desenvolvimento das competências leitoras e o amadurecimento das respostas interpretativas no grupo.

Essa experiência reforça o caráter formativo dos círculos de leitura, tal como propõe Cosson (2023), ao conceber a leitura literária como uma prática social e dialógica. Segundo o autor, “ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros. Nesse diálogo, eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é objeto físico da leitura” (Cosson, 2023, p. 35). Assim, a leitura se configura como um espaço de encontro entre sujeitos e discursos. Nessa perspectiva, as rodas de conversa possibilitaram aos estudantes vivenciarem a leitura literária como diálogo, promovendo o exercício da escuta e da interpretação em consonância com a proposta de formação leitora defendida por Cosson.

A seguir, apresento a análise das rodas de conversa realizadas com os estudantes, organizada a partir das categorias definidas nesta pesquisa.

a) diversidade de experiências leitoras;

A categoria diversidade de experiências leitoras manifesta-se de forma evidente nas rodas de conversa sobre o livro “Nas pernas da mentira”, quando os estudantes demonstram diferentes modos de se relacionar com o texto e de atribuir sentidos à história da protagonista Carolina. Os estudantes relacionam o texto às suas vivências pessoais, percepções emocionais, experiências familiares e valores sociais, o que confirma o caráter dialógico da leitura literária. Desde o início das discussões, percebe-se que os estudantes interpretam os acontecimentos de maneiras distintas, de acordo com suas próprias referências.

Na turma do 8ºA, por exemplo, E30 (8ºA) compreende a mentira de Carolina como uma forma de autoproteção diante da dor: “ela não queria que ninguém soubesse nem fosse julgada”, demonstrando empatia e sensibilidade ao reconhecer o sofrimento emocional da personagem. E18 (8ºA) oferece outra leitura, considerando que a menina mentiu para “se sentir incluída”, associando a ação à necessidade de pertencimento, enquanto E2 (8ºA) relaciona a atitude da protagonista ao “medo de sofrer bullying”. Essas diferentes perspectivas ampliam o campo de interpretação, revelando como o mesmo episódio desperta compreensões variadas sobre as motivações humanas.

A diversidade também se expressa nas opiniões divergentes sobre a professora Maria

das Dores. E30 (8ºA) e E31 (8ºA) percebem a personagem como insensível, “fofoqueira” e invasiva, enquanto E5 (8ºA) relativiza sua conduta, afirmando que “ela não agiu com maldade, apenas quis que a aluna contasse a verdade”. E18 (8ºA), por sua vez, observa uma mudança de postura da docente ao longo da história, interpretando que ela “não percebeu que estava agindo de maneira grosseira”, mas acreditava estar ajudando. Essas variações mostram como os leitores demonstram diferentes critérios morais e afetivos para julgar as personagens, e como a literatura estimula o confronto respeitoso entre pontos de vista.

Nas turmas seguintes, a pluralidade de respostas também é marcante. No 8ºB, E7 (8ºB) e E12 (8ºB) criticam o comportamento de Maria das Dores, considerando que ela “fez a menina sofrer” e “se meteu na vida dela”, enquanto E5 (8ºB) destaca que o contexto da cidade pequena, “onde todo mundo sabe da vida do outro”, influencia as atitudes da professora. A mesma diversidade aparece nas reações à mentira de Carolina: alguns estudantes, como E29 (8ºB), entendem que “a mentira dela fez sentido porque ela estava com vergonha”; outros, como E18 (8ºB), defendem que “mentir nunca é o melhor caminho”. Essas respostas mostram que a roda de leitura se tornou um espaço de debate ético e emocional, no qual os alunos exercitam o pensamento crítico e aprendem a conviver com opiniões distintas.

No 8ºC, a leitura é marcada pelas experiências pessoais dos alunos. E24 (8ºC) compartilha um episódio de sua vida ao dizer: “meu pai foi morar com Deus”, revelando uma leitura afetiva que conecta a ficção à realidade. A professora acolhe o relato com sensibilidade, diferenciando o caso do personagem e o do aluno, mas sem invalidar o sentimento expressado. Essa partilha evidencia como o texto literário se torna ponto de encontro entre vivências individuais e a experiência estética coletiva, promovendo empatia e identificação. Outros estudantes, como E27 (8ºC) e E2 (8ºC), atribuem à mentira de Carolina significados distintos — para uma, trata-se de “vergonha e tristeza”; para a outra, de “defesa contra a professora maldosa” —, o que mostra como as interpretações se multiplicam a partir das emoções e das histórias de cada leitor.

Na turma do 8ºD, a diversidade de experiências é igualmente notável. E24 (8ºD) interpreta a atitude da professora como tentativa de “causar intriga”, E25 (8ºD) observa que ela “quis provar que estava certa e acabou machucando a menina”, enquanto E10 (8ºD) compreende a mentira como resultado do “medo de ser julgada”. Essas falas, diversas e complementares, demonstram que os alunos mobilizam diferentes leituras morais, psicológicas e sociais, reconhecendo a complexidade dos comportamentos humanos. A professora, ao acolher as falas, legitima a multiplicidade de interpretações e reforça o valor da escuta como componente da experiência literária.

Assim, as rodas de conversa sobre o livro “Nas pernas da mentira” revelam a riqueza da diversidade de experiências leitoras, pois cada estudante se aproxima da narrativa a partir de seu próprio repertório, valores e vivências. Essa pluralidade confirma que a leitura literária, quando mediada de forma dialógica, transforma-se em um espaço de encontro entre subjetividades e de construção coletiva do sentido.

b) ampliação das respostas dos sujeitos-leitores;

A categoria “ampliação das respostas dos sujeitos-leitores” refere-se aos momentos em que as interações entre professora e estudantes favorecem o alargamento da compreensão do texto literário por meio da escuta sensível, do diálogo e da construção coletiva de sentidos. Nesse processo, as falas dos alunos ultrapassam a simples reconstituição da narrativa, alcançando interpretações pessoais, afetivas e críticas sobre os acontecimentos e personagens da obra. No trabalho com o livro “Nas pernas da mentira”, observa-se que as respostas se expandem especialmente porque a professora mobiliza perguntas abertas, acolhe as falas e provoca deslocamentos interpretativos que possibilitam novas leituras.

Logo no início da roda de conversa, por exemplo, a professora cria um ambiente de reflexão ao questionar: “Por que vocês acham que a Carolina não quis contar para a turma e para a professora que o pai havia ido embora?”. Essa pergunta inicial já direciona os estudantes para a dimensão subjetiva do texto, ativando uma leitura que ultrapassa o literal. E30 (8ºA) interpreta a mentira como mecanismo de proteção: Carolina “não queria que ninguém soubesse nem fosse julgada”, uma leitura que a professora acolhe ao comentar que a escola deveria ser um espaço de acolhimento e ao perguntar: “Mas será que era motivo para ter vergonha?”. A mediação da professora amplia, assim, o campo de análise, incentivando os estudantes a compreenderem a vergonha como sentimento socialmente construído.

Outros estudantes aprofundam essa dimensão emocional: E18 (8ºA) afirma que Carolina queria “se sentir incluída”, e E2 (8ºA) associa seu comportamento ao “medo de sofrer bullying”, respostas que revelam sensibilidade às dinâmicas escolares. A professora valida e expande essas leituras ao provocar novos sentidos: “E se fosse com vocês? Como agiriam?”, levando os alunos a projetarem suas próprias experiências sobre a narrativa. Nesse momento, um dos estudantes afirma que a docente chamaria o aluno “para conversar em particular”, ao que a professora responde: “Nunca na frente da turma. Daria apoio sem pressionar”. Essa fala evidencia o tipo de mediação ética que ela mesma defende e promove durante a leitura.

Em seguida, E23 (8ºA) observa que “o julgamento pesa muito”. A professora acolhe

essa fala e acrescenta: “É triste. A escola deveria ser um lugar de acolhimento.”, reforçando o deslocamento interpretativo dos estudantes para uma compreensão ética da situação da personagem.

No diálogo sobre a professora Das Dores, as respostas se expandem a partir do confronto de pontos de vista. E30 (8ºA) critica a falta de sensibilidade da personagem, enquanto Ana Júlia defende que não houve maldade. A professora intervém a fim de valorizar a pluralidade interpretativa: “Não haverá certo ou errado nessa questão... Cada um aqui vai ter uma opinião e vai estar certo de acordo com seu ponto de vista”. A mediação docente legitima diferentes leituras e estimula o debate argumentativo, elemento essencial para a ampliação das respostas. Além disso, a professora retoma e problematiza comportamentos da personagem adulta, como quando pergunta: “Será que não faltou sensibilidade da professora Das Dores? Como ela poderia conquistar a confiança da Carol?”, o que conduz os alunos a refletirem sobre práticas de acolhimento e empatia. E18 (8ºA) amplia essa análise ao afirmar que a professora “não estava percebendo que estava agindo de maneira grosseira”, movimentando a leitura para um eixo sociopsicológico.

Na turma do 8ºB, a mediação permite que interpretações divergentes se tornem motor para novas leituras. Quando os estudantes afirmam que a professora “fez a menina sofrer” e “quis se meter na vida dela”, a professora responde com perguntas problematizadoras, como: “E se a professora tivesse chamado a Carolina para conversar? Poderia ajudar?”. Ao estimular a reflexão, a docente ajuda os estudantes a perceberem alternativas éticas e pedagógicas ao comportamento da personagem.

Na turma do 8ºC, a professora trabalha diretamente a dimensão afetiva do texto. Quando Otávio compartilha sua própria experiência ao dizer que seu pai “foi morar com Deus”, a professora acolhe o relato com sensibilidade: “Entendi. No seu caso, ele faleceu. É triste, mas não tem por que sentir vergonha.”. Em seguida, ela estabelece um paralelo com o enredo ao retomar: “Já no caso da Carolina, o pai deixou a mãe e não voltou.”, ajudando os estudantes a diferenciarem as emoções e contextos envolvidos. Essa mediação transforma o texto em espaço de partilha e identificação.

Ainda no 8ºC, quando os estudantes dizem que a professora Das Dores foi “insensível”, “sem noção” ou “maldosa”, a docente amplia a discussão ao fazer perguntas que aprofundam a análise: “Por que vocês acham que a Carolina tinha tanta vergonha? Por que a pergunta da professora deixou ela tão sem saída?”. Assim, dirige o grupo a perceber que a protagonista mentiu “por dor”, e não por maldade — um deslocamento interpretativo fundamental.

No 8ºD, a ampliação ocorre tanto no campo afetivo quanto no crítico. Perguntas como

“Não é muito legal falar que seu pai te abandonou na frente da sala, né, pessoal?”, “Por que alguém teria vergonha de falar disso?” e “Será que era o melhor jeito de fazer essa pergunta?” conduzem os estudantes a uma análise ética das relações humanas. O grupo passa, assim, a compreender a mentira como mecanismo de autoproteção diante da exposição pública. As falas dos alunos — “Ela queria ser aceita”, “Estava com medo do olhar do outro”, “A ferida ainda estava aberta” — demonstram claramente esse processo de ampliação.

Ao longo de todas as turmas, a professora atua de forma decisiva para a construção coletiva de sentidos. Ela valida experiências pessoais dos alunos, retoma suas vozes, faz perguntas de natureza inferencial, ética e interpretativa e desloca o olhar dos estudantes para os aspectos não-ditos da narrativa. Em várias ocasiões, explica que “há muitos modelos de família” e pergunta: “Por que essa cobrança de ter uma família perfeita?”, ajudando os adolescentes a relacionarem o texto a questões sociais mais amplas, como diversidade familiar, preconceito e estigmas sociais.

Assim, a categoria da ampliação das respostas leitoras se materializa intensamente nas rodas de conversa. Os estudantes não se limitam a responder às perguntas sobre o enredo: eles constroem sentidos coletivos, interpretam motivações ocultas, articulam a narrativa às próprias vivências e refletem criticamente sobre vergonha, empatia, diversidade, relações familiares, julgamento social e acolhimento. Essas interações revelam a potência dos círculos de leitura como espaços de formação literária e humana, nos quais a escuta, o diálogo e as múltiplas vozes transformam a leitura em experiência significativa, responsiva e emancipadora.

c) valorização da escuta e da participação;

A categoria valorização da escuta e da participação evidencia-se nos momentos em que a professora cria um ambiente dialógico, aberto às múltiplas interpretações dos estudantes, promovendo uma leitura compartilhada que reconhece o papel ativo do sujeito leitor. Nessa perspectiva, a roda de conversa sobre “Nas pernas da mentira” revela uma dinâmica interacional em que os alunos expressam suas percepções e experiências pessoais, e a professora valida essas contribuições, escutando-as atentamente e retomando-as no diálogo coletivo.

Logo no início da roda com o 8ºA, observa-se que a professora convida os estudantes à participação, direcionando perguntas abertas que estimulam a reflexão: “Por que vocês acham que a Carolina não quis contar para a turma e para a professora que o pai havia ido embora?”. A escuta atenta da docente permite que os alunos E30 (8ºA), E18 (8ºA), E2 (8ºA) e E9 (8ºA) formulem hipóteses diversas — desde o medo de julgamento até o desejo de pertencimento —

e todas são acolhidas como válidas. Essa mediação demonstra que o espaço da leitura é também o espaço da fala, no qual cada leitor encontra legitimidade para expressar sua compreensão.

A professora valoriza essas falas ao retomá-las e ampliar a discussão, demonstrando respeito pelas diferentes perspectivas. Quando E30 (8ºA) afirma que a personagem “não queria ser julgada”, a professora responde de forma empática, conduz o grupo à reflexão sobre o acolhimento escolar: “A escola deveria ser um lugar de acolhimento”. Essa postura dialógica, centrada na escuta, permite que o grupo reconheça a leitura como construção coletiva e não como simples reprodução de significados.

O diálogo se torna ainda mais rico quando as estudantes E5 (8ºA) e E30 (8ºA) expressam opiniões opostas sobre a professora Das Dores: enquanto uma acredita que a personagem não agiu por maldade, a outra enfatiza sua falta de sensibilidade. A mediação da professora, ao afirmar que “as perguntas não são objetivas” e que “cada um terá o seu ponto de vista”, legitima ambas as leituras, reforçando a pluralidade interpretativa e o respeito mútuo entre os estudantes.

A professora também se posiciona como parte do diálogo, não como autoridade que detém o saber, mas como mediadora que escuta, reformula e retorna as falas dos alunos. Quando E30 (8ºA) afirma que, se estivesse no lugar da professora, “chamaria a Carolina para conversar em particular”, a docente reconhece a pertinência da observação e reforça a importância de “respeitar o tempo do outro”. Essa valorização da fala do estudante confere legitimidade à sua voz e fortalece o vínculo de confiança no grupo.

No 8ºB, a professora mantém essa postura dialógica ao estimular os estudantes E7 (8ºB), E12 (8ºB) e E3 (8ºB) e E11 (8ºB) refletirem sobre as atitudes da professora Das Dores. As respostas são acolhidas com interesse e transformadas em novas perguntas, gerando uma escuta ativa que sustenta a participação de todos. Quando uma aluna relata uma experiência pessoal de constrangimento com uma professora, o grupo silencia para ouvi-la, e a docente reconhece a importância do depoimento, afirmando: “Pois é, a gente não esquece”. Nesse momento, a escuta assume um caráter afetivo, e o texto literário torna-se um mediador de experiências reais e partilhadas.

Na turma do 8ºC, o diálogo conduzido pela professora também se caracteriza pela valorização da fala estudantil. Ela incentiva a participação de todos, pedindo “um de cada vez, por favor”, e acolhe tanto as falas curtas, como a de E19 (8ºC) (“Curiosidade. Só curiosidade”), quanto as mais elaboradas, como as de E27 (8ºC), E2 (8ºC) e E3 (8ºC), que interpretam as ações das personagens e as associam a sentimentos de vergonha e medo. Ao ouvir E24 (8ºC) relatar que o pai “foi morar com Deus”, a professora reage com sensibilidade, diferenciando sua situação da de Carolina, mas sem desqualificar a fala, o que demonstra respeito pela partilha

pessoal e pelo envolvimento afetivo do aluno com a narrativa.

Esse episódio é particularmente revelador da função humanizadora da literatura, como defende Candido (2004), pois a escuta empática da professora transforma o espaço da roda em um lugar de acolhimento, no qual as emoções e vivências individuais encontram sentido por meio do texto literário. Assim, a roda de leitura extrapola o campo cognitivo da interpretação textual e atinge a dimensão ética e formativa da experiência literária.

Na turma do 8ºD, o mesmo movimento se repete: os estudantes E24 (8ºD), E3 (8ºD), E25 (8ºD), E11 (8ºD) e E2 (8ºD) participam ativamente, oferecendo interpretações próprias e construindo um diálogo coletivo. As falas são ouvidas e retomadas pela professora, respeitando o tempo e a fala de cada um. Quando E3 (8ºC) afirma que “a Carola ia falar a verdade se fosse só entre as duas”, a docente valoriza a leitura e a utiliza para promover reflexão sobre acolhimento e empatia, reforçando que “às vezes basta um ambiente acolhedor para que a pessoa se sinta segura para falar”.

A escuta da professora também se manifesta no reconhecimento das diferentes motivações dos alunos ao interpretar a mentira de Carolina. Ao final, ela sintetiza as ideias expressas pelo grupo afirmando que “Nem sempre uma mentira vem da maldade, às vezes vem da dor”, revelando que suas próprias palavras se constroem a partir das falas dos estudantes.

Portanto, a valorização da escuta e da participação é um aspecto central nessa experiência de leitura literária. O diálogo respeitoso entre professora e estudantes, o espaço de fala assegurado a todos e a validação das experiências individuais mostram que a leitura, nesse contexto, torna-se um exercício de encontro com o outro e de formação ética. A literatura, mediada pela escuta sensível e pela abertura à participação, cumpre seu papel formativo, aproximando-se do ideal de um ensino da leitura literária pautado no diálogo, na escuta e na valorização da voz de cada leitor.

6.6 Análise do conto “Beijos Mágicos”, de Ana Maria Machado

Figura 7 – Beijos mágicos



Fonte: Machado, A. Beijos Mágicos. São Paulo: Ática, 2003.

O conto “Beijos Mágicos”, de autoria de Ana Maria Machado, foi selecionado por abordar temáticas próximas ao universo emocional e social dos adolescentes, como o afeto, o ciúme e as relações familiares. A narrativa apresenta a história de Nanda, uma menina que vivencia a separação dos pais e a chegada da nova companheira do pai, Bebel. Em meio às lembranças das histórias de princesas e bruxas que ouvia na infância, Nanda projeta sobre a figura da madrasta os medos e inseguranças próprios de quem teme perder o amor do pai. O desfecho simbólico do conto, marcado pelos “beijos mágicos”, representa o gesto de reconciliação e aceitação, tanto no plano afetivo quanto simbólico.

6.6.1 O Círculo de leitura sobre o conto

O primeiro momento do círculo de leitura desse conto consistiu na apresentação da autora. Os estudantes assistiram a uma entrevista com Ana Maria Machado⁴, disponível no YouTube, e, em seguida, dialogamos sobre a importância de sua obra para a literatura brasileira, especialmente para a literatura infantojuvenil.

O texto foi disponibilizado previamente aos alunos para leitura em casa e, na aula seguinte, realizou-se a leitura oral compartilhada em sala de aula. Após a leitura, foi reservado um momento para a discussão em grupo, a fim de promover o compartilhamento inicial das impressões e percepções sobre a narrativa. Posteriormente, ocorreram as rodas de conversa em cada uma das turmas do 8º ano.

6.6.2 Análise dos diálogos nas rodas de conversa

Essas rodas de conversa revelaram diferentes níveis de envolvimento dos estudantes com o texto, evidenciando como a literatura pode se constituir em um espaço de projeção, escuta e reconstrução simbólica. A análise dos dados foi organizada segundo as categorias propostas nesta pesquisa: (a) diversidade de experiências leitoras, (b) ampliação da resposta dos sujeitos-leitores e (c) valorização da escuta e da participação.

a) diversidade de experiências leitoras;

Desde os primeiros comentários, percebeu-se que os alunos se identificaram fortemente com a protagonista. O estudante E30 (8ºA) afirmou reconhecer-se na personagem, enquanto E9

⁴ Disponível em: <https://youtu.be/zNDdC2o-tdQ?si=9bvrMxWflmkWJzMa>

(8ºA) comentou, de forma bem-humorada, que “a diferença é que sua madrasta realmente era uma bruxa”. Essas falas mostram o processo de identificação e a forma como a leitura literária desperta ecos da experiência pessoal. Conforme Michèle Petit (2019), o texto literário permite ao leitor “entrar em si mesmo pela via do outro”, favorecendo a elaboração simbólica de emoções e lembranças.

Outros estudantes expressaram percepções distintas sobre a protagonista: E10 (8ºD) considerou que Nanda era feliz, mas sentia falta dos pais, enquanto E13 (8ºA) avaliou que a separação não a afetava tanto. A divergência entre as interpretações mostra que cada leitor constrói sentidos conforme seus próprios repertórios afetivos e culturais, o que confirma a perspectiva de Cosson (2014) de que o valor formativo da literatura está na pluralidade das respostas leitoras.

Em outro momento, E11 (8ºC) compartilhou uma lembrança pessoal, dizendo que, quando a mãe começou a namorar um homem que tinha uma filha, sentiu ciúmes da relação e percebeu que a menina também sentia o mesmo dela. Esse relato ilustra o que Bakhtin (2003) denomina relação dialógica com a palavra do outro, em que o leitor responde ao texto a partir de sua própria vivência e o torna parte de sua história.

A leitura do conto também provocou reflexões sociais. E11 (8ºC) afirmou que o texto parecia muito real, já que “hoje há vários tipos de família, diferentes de antigamente”, demonstrando um olhar crítico e contextualizado. De acordo com Goulart (2023), quando o leitor é capaz de relacionar o texto literário às transformações sociais de seu tempo, a leitura se converte em um ato formativo e reflexivo.

As interpretações, muitas vezes plurais e até divergentes, evidenciam que cada leitor aciona suas experiências, afetos, crenças e modos próprios de compreender o texto, fazendo da leitura um espaço de encontro entre o íntimo e o coletivo. Como afirma Petit (2013, p. 55), “ler não nos separa do mundo. Somos introduzidos nele de maneira diferente. O mais íntimo tem a ver com o mais universal, e isso modifica a relação com os outros”.

b) ampliação da resposta do sujeito-leitor;

As respostas dos estudantes também evidenciaram momentos de ampliação interpretativa, em que ultrapassaram a leitura literal para atribuir significados simbólicos e emocionais ao texto. O estudante E5 (8ºA) comentou que Nanda precisava “ter mais contato com o pai e aprender a escutar mais”, associando a leitura à importância da imaginação e do diálogo na formação humana. Essa fala revela a percepção da literatura como espaço de

sensibilidade, o que se aproxima da noção de letramento literário proposta por Cosson (2014), entendida como a capacidade de o leitor compreender a literatura como forma de ver o mundo e a si mesmo.

Ao refletirem sobre as referências aos contos de fadas, alguns alunos reconheceram a intertextualidade presente no texto. E7 (8ºA) observou que, “nas histórias que Nanda ouvia, a bruxa atrapalhava a relação da princesa com o príncipe”, e a professora completou dizendo que, naquele caso, a “princesa era a própria Nanda”. O complemento da resposta pela professora demonstra um envolvimento com a fala da estudante, uma ação de continuidade ao diálogo. Essa interpretação mostra que os estudantes compreenderam a relação simbólica entre o imaginário infantil e os conflitos emocionais da personagem.

Quando questionados sobre o significado dos “beijos mágicos”, E5 (8ºC) afirmou que “eles curavam e quebravam feitiços”, e E10 (8ºA) acrescentou que “o feitiço representava o ciúme”. Nesse momento, a professora reforça a leitura figurada, ao dizer: “Vejam como a ficção mostra muito da realidade. Às vezes o feitiço é só o sentimento que a gente não sabe nomear”. Essa sensibilidade interpretativa revela o deslocamento do sentido literal para o metafórico e confirma o que Goulart (2023) afirma sobre a leitura dialógica: o sujeito transita entre o concreto e o imaginário, articulando emoção e reflexão para construir sentidos mais amplos.

Além disso, quando convidados a reescrever o final do conto, alguns estudantes sugeriram desfechos alternativos: E12 (8ºA) disse que “o pai deveria voltar para a mãe”, enquanto outro sugeriu que “o bebê poderia morrer”. A professora acolheu essas hipóteses criativas dizendo: “*Que finais diferentes! Isso mostra que cada leitor recria a história a partir da própria imaginação*”, reforçando a liberdade interpretativa como elemento fundamental da leitura literária. Tais produções confirmam o que Cosson (2023) denomina apropriação estética: o momento em que o leitor ultrapassa a superfície do texto e assume papel criador.

A leitura do conto *Beijos Mágicos* permitiu observar um movimento significativo de ampliação das respostas dos estudantes nas três turmas participantes. Eles não apenas reconstruíram o enredo, mas o reinterpretaram a partir de suas vivências e repertórios culturais. Logo no início das discussões, a professora favoreceu esse movimento ao perguntar: “Vocês acham que é possível ter uma história parecida na realidade?”, e imediatamente surgiram identificações pessoais: “Eu mesma!”, expressou uma aluna, enquanto outro afirmou: “Minha madrastra realmente é uma bruxa”.

Com o avanço do diálogo, as reflexões dos estudantes se tornaram mais densas, demonstrando compreensão dos aspectos emocionais que atravessam a narrativa. Frente às falas como “ela só aceitava” ou “ela era feliz porque tinha momentos bons com o pai e com a mãe”,

a professora interveio afirmando: “Não existe certo e errado aqui. Cada um vai interpretar a partir da própria vivência”, legitimando a pluralidade das respostas e construindo um ambiente de escuta sensível.

Quando o tema do ciúme surgiu, as interpretações ganharam profundidade: “Ela achou que ia tomar o pai dela”; “Ela era muito apegada ao pai”; “Ela tinha medo de perder o pai”. A professora, então, sintetizou a compreensão coletiva ao dizer: “A palavrinha que resume isso tudo é ciúme. É medo de perder o lugar no coração de quem a gente ama” – promovendo assim uma leitura afetiva da narrativa.

Outro aspecto que revela a ampliação das respostas leitoras foi a discussão sobre os estereótipos dos contos de fadas. Quando alguns alunos justificaram que Nanda via Bebel como bruxa porque “era nariguda e tinha um gato preto”, a professora problematizou esse olhar ao perguntar: “Será que era mesmo assim ou era imaginação dela?”, abrindo espaço para que outro estudante interviesse criticamente: “Isso é preconceito. Eu não posso ter um gato preto que eu sou macumbeiro?”. Nessa troca, observa-se como o grupo passou a confrontar discursos naturalizados, ampliando a leitura para além do texto.

A mudança de percepção de Nanda em relação à Bebel também foi interpretada de maneira sensível. Os estudantes afirmaram que a personagem “se sentiu acolhida... do mesmo jeito que o pai dela fazia” e “associou o colo da Bebel à mãe dela”. A professora reforçou essas leituras dizendo: “O carinho transforma. Às vezes, o que muda a história é só alguém insistir em amar”, conectando o simbolismo dos gestos à compreensão do título, interpretado por um estudante como “beijos capazes de curar ou quebrar feitiços”.

Por fim, as divergências de opinião — visíveis nos finais alternativos e nas percepções sobre as personagens — revelam que a leitura avançou da recepção para a criação. A mediação da professora, ao acolher cada hipótese com respeito e continuar o diálogo (“Entendi. Você tem razão.”; “Ótimo ponto.”; “Que interessante, né?”), foi decisiva para que os estudantes se sentissem autorizados a experimentar, imaginar e construir sentidos próprios.

Os diálogos confirmam, portanto, a potência formativa da leitura literária. Como afirma Cosson (2020), a literatura amplia os modos de compreender a si e ao mundo — e isso se evidencia quando os estudantes não apenas interpretam a história de Nanda, mas encontram nela caminhos para discutir seus sentimentos, medos e formas de existir. Assim, a ampliação das respostas leitoras observada nos círculos de leitura reafirma a literatura como espaço de formação sensível, crítica e identitária, onde cada sujeito pode reconhecer-se como leitor e como protagonista da própria construção de sentido.

Os diálogos nessa roda de conversar confirmam a potência formativa da leitura literária.

Como afirma o autor:

A leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiência e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua compreensão de viver, que o ajudam a entender melhor o seu mundo e a si mesmo. [...] No caso de adolescentes, ela ajuda a ampliar os modelos identitários (Cosson, 2020, p. 150).

Esse trecho comprova a relevância das interpretações realizadas pelos estudantes, pois revela que, ao ler, eles não apenas compreenderam a história de Nanda, mas encontraram nela caminhos para discutir seus próprios sentimentos, conflitos e modos de existir.

Assim, a ampliação das respostas leitoras observada nos círculos de leitura reafirma a literatura como espaço privilegiado de formação sensível, crítica e identitária. A experiência estética vivida pelos estudantes não apenas enriqueceu a compreensão do texto, mas contribuiu para que eles se reconhecessem como sujeitos capazes de interpretar o mundo e a si mesmos — exatamente o que fundamenta o letramento literário e a presença indispensável da literatura no contexto escolar.

c) valorização da escuta e da participação.

Nesta categoria evidenciamos que as respostas dos estudantes podem ser conduzidas numa relação dialógica a partir das provocações e comentários da professora. A mediação da professora teve papel essencial na construção do diálogo literário. Desde o início, ela reforçou que não havia respostas certas ou erradas e que cada percepção era legítima. Essa postura encorajou a participação e promoveu o respeito às diferentes leituras.

Os estudantes ouviram e responderam uns aos outros, complementando e contrapondo ideias. Em determinado momento, E23 (8ºA) observou que “Bebel era nariguda e tinha um gato preto”, o que levou E19 (8ºA) a refletir que “esse tipo de comentário podia ser preconceituoso”. Logo após, E5 (8ºA) acrescentou que “ter gato preto não significava nada disso”. O diálogo revelou sensibilidade para perceber estereótipos e discriminações, mostrando que a literatura também se torna espaço de debate ético e social. A sala, em vez de silenciar a discordância, escuta, ri, comenta e segue dialogando. Esse momento demonstra que a escuta não é apenas passiva, mas implica reconhecer a fala divergente como válida.

Outro indício forte da valorização da escuta é o modo como os estudantes retomam falas dos colegas ao desenvolver seus argumentos. No 8ºC, quando discutem o ciúme de Nanda, um

aluno comenta que ela “tinha medo de perder o pai”, e sua fala é recuperada por outros que reafirmam: “Era exatamente isso que a Nanda sentia”. A construção de sentido, portanto, não é isolada, mas coletiva, mediada pela escuta mútua. No 8ºD, esse movimento reaparece quando uma estudante explica que a menina estranhou a presença de Bebel porque “não era a mãe dela”, e outro colega complementa que isso se relaciona ao “medo de perder a atenção do pai”.

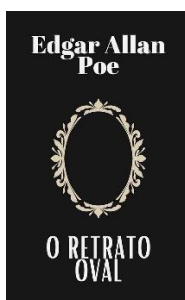
A escuta também possibilita a emergência de discursos sensíveis, que dificilmente surgiriam em um ambiente onde a fala não fosse valorizada. Em vários momentos, quando estudantes compartilham experiências pessoais, como “Eu nunca tive essa relação com meu pai”, “Meus pais são separados e se dão bem” e “Meu pai namorou uma mulher e a filha dele tinha ciúmes da minha mãe”, percebe-se que o grupo recebe tais relatos sem julgamento, acolhendo-os como parte legítima da construção dos sentidos do conto.

Além disso, a participação espontânea se fortalece quando os estudantes percebem que suas contribuições têm valor. No 8ºA, ao final da discussão, uma aluna pergunta: “Professora, pode fazer a visão da Bebel?”, sugerindo uma atividade a partir das falas dos colegas e demonstrando apropriação do espaço de leitura. No 8ºC e no 8ºD, o entusiasmo em propor finais alternativos para a história (algumas sensíveis, outros inesperados, outros ousados) mostra que a participação foi construída coletivamente e legitimada pela escuta ativa do grupo.

Desse modo, a categoria evidencia que os círculos de leitura não apenas promovem a compreensão do texto literário, mas criam condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de discurso. A escuta atenta, mediada pela professora, possibilita que cada voz ganhe espaço e que a interpretação se construa de forma múltipla, colaborativa e dialógica. É essa dinâmica que transforma a leitura em prática social e formativa, na qual cada participante aprende não só a dizer, mas também, e sobretudo, a ouvir, condição fundamental para a constituição do leitor e do sujeito no mundo.

6.7 Análise do conto “O Retrato Oval”, de Edgar Allan Poe

Figura 8 – O retrato oval



Fonte: POE, E. A. O retrato oval. In: Histórias extraordinárias. Tradução de Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

“O Retrato Oval” conta a história de um homem ferido que, ao procurar abrigo em um castelo antigo, encontra um quarto decorado com várias pinturas. Enquanto observa os quadros, um retrato chama sua atenção: o de uma jovem mulher, tão realista que ela parece viva. Curioso, o homem lê um livro que conta a história daquela pintura.

No relato, descobre-se que o artista era obcecado por sua arte e resolvera pintar o retrato de sua própria esposa, uma mulher doce e cheia de vida. Durante o processo, ele se dedicou tanto à pintura que não percebeu que, pouco a pouco, a esposa adoecia e enfraquecia. Quando finalmente terminou o quadro e exclamou que a pintura estava “viva”, percebeu, horrorizado, que a mulher verdadeira estava morta.

É um conto breve, com enredo envolvente e um final surpreendente, o que mantém a atenção dos estudantes e facilita o trabalho de leitura integral em sala. A linguagem de Edgar Allan Poe possibilita o contato dos alunos com uma narrativa clássica, mas acessível, ampliando o repertório cultural e literário.

6.7.1 *Círculo de leitura*

O conto “O Retrato Oval”, de Edgar Allan Poe, foi trabalhado ao longo de quatro aulas de cinquenta minutos. Inicialmente, os estudantes conheceram aspectos da obra e da trajetória do autor por meio da exibição de um vídeo biográfico⁵ que contextualizava sua vida e produção literária. Em seguida, o texto foi disponibilizado aos alunos para leitura silenciosa individual, possibilitando o primeiro contato com a narrativa. Posteriormente, realizou-se a leitura em pequenos grupos, incentivando a troca de impressões e o compartilhamento de hipóteses interpretativas, e, na sequência, uma leitura coletiva, conduzida pela professora, para ampliar a compreensão do texto e explorar seus elementos simbólicos.

Para enriquecer a experiência da leitura, a turma também assistiu a uma animação⁶ baseada no conto, o que permitiu estabelecer relações entre a linguagem literária e a linguagem audiovisual, ampliando o diálogo entre diferentes formas de expressão artística. Após essas etapas, ocorreram as rodas de conversa, momento em que os estudantes puderam socializar suas percepções, levantar dúvidas e refletir sobre os significados do texto.

A professora empenhou-se em garantir que as rodas de conversa fossem conduzidas de modo a favorecer o desenvolvimento da competência literária dos estudantes, assegurando um

⁵ Disponível em: <https://youtu.be/7J66n0b0SAs?si=Eiqh2CPcLoQrGny4>.

⁶ Disponível em: https://youtu.be/ltYZVKdUkvY?si=xhc_cQe6tvMldCVy.

espaço de fala, escuta e diálogo. Nesse sentido, Cosson (2023) destaca que

discutir em sala de aula implica que os alunos falem uns para os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o professor. [...] não devemos confundir a discussão com um questionamento oral, no qual o professor faz perguntas e os alunos recitam respostas com base na memorização de trechos de livros. Ao contrário, trata-se de um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor (Cosson, 2023, p. 126).

Essa perspectiva foi evidenciada nas interações observadas, nas quais os estudantes demonstraram envolvimento e autonomia ao construir interpretações coletivas sobre o conto, relacionando-o às próprias vivências e expressando múltiplos sentidos. Assim, as rodas de conversa se configuraram como um espaço formativo de mediação literária e de construção dialógica de sentidos, em consonância com a proposta dos círculos de leitura de Cosson.

6.7.2 Análise das rodas de conversa

As rodas de conversa sobre o conto “O Retrato Oval” despertaram a curiosidade dos alunos, estimularam a formulação de hipóteses e promoveram inferências que ultrapassaram a compreensão literal do texto, aspecto essencial para o desenvolvimento da leitura literária. O diálogo coletivo possibilitou que os estudantes se tornassem sujeitos ativos no processo interpretativo, compartilhando impressões, formulando perguntas e ampliando o repertório de sentidos atribuídos à obra.

Pautada no conceito abordado por Cosson (2023), a professora participante conduziu as rodas de conversa segundo os princípios de um seminário socrático, compreendido como “uma estratégia pedagógica em que o professor, à maneira de Sócrates, não oferece respostas aos alunos, mas sim promove o questionamento e a reflexão para que eles encontrem suas próprias respostas” (Cosson, 2023, p. 127). Nessa perspectiva, o papel do professor não é o de transmissor de verdades, mas de mediador do pensamento, conduzindo os estudantes à construção autônoma do conhecimento e ao aprofundamento de suas interpretações.

Segue a análise dessa roda de conversa, de acordo com as categorias propostas nesta pesquisa:

- a) diversidade de experiências leitoras;

A categoria “diversidade de experiências leitoras” evidencia-se nos momentos em que os estudantes, a partir da leitura do conto “O Retrato Oval”, expressam diferentes modos de compreender o texto. A leitura literária torna-se espaço de diferentes percepções sobre o mesmo enredo, revelando que o significado da obra não é único, mas construído de maneira dialógica.

Desde o início das rodas de conversa, nota-se que a professora busca promover a escuta das diversas interpretações, ao questionar o contexto inicial da narrativa e o sentimento despertado pelo castelo gótico em que o narrador entra. Na turma do 8ºA, E18 (8ºA) expressa receio ao imaginar o cenário sombrio, enquanto outros colegas mencionam curiosidade e angústia. Essa variação nas reações leitoras mostra como a ambientação do conto desperta experiências estéticas singulares: para uns, o medo; para outros, a fascinação pelo mistério.

A diversidade de respostas amplia-se à medida que os alunos interpretam o relacionamento entre o pintor e sua esposa. E33 (8ºA) vê na atitude da mulher uma expressão de amor incondicional, “ela só queria ver o marido feliz”, enquanto E10 (8ºA) e E4 (8ºA) interpretam o vínculo como dependência emocional. Já E5 (8ºA) relaciona o sofrimento da personagem a situações reais de violência doméstica, mostrando que os leitores recorrem a suas próprias experiências e percepções sociais para compreender a história. Essas leituras, construídas a partir de horizontes diferentes, revelam a multiplicidade de olhares sobre o mesmo texto, configurando a pluralidade que caracteriza os círculos de leitura.

Na turma do 8ºB, a diversidade de experiências aparece tanto na leitura emocional quanto nas conexões intertextuais. E22 (8ºB) imagina o castelo como um lugar sombrio e “cheio de olhos”, associando a sensação de observação à tensão da narrativa, enquanto E16 (8ºB) afirma sentir “curiosidade de saber quem eram as pessoas dos quadros”. Mais adiante, ao discutir o final do conto, E33 (8ºB) relaciona o desfecho da mulher aprisionada no retrato a uma série contemporânea, reconhecendo elementos semelhantes na cultura midiática. Essa conexão espontânea evidencia o diálogo entre o texto literário e o repertório audiovisual do aluno, ampliando o sentido da leitura e confirmando que as experiências literárias se entrelaçam com outras linguagens e vivências culturais.

Na turma do 8ºC, a pluralidade de interpretações se expressa nas formas como os alunos lidam com o tema do amor e da morte. E27 (8ºC) lê o quadro como símbolo de aprisionamento e ausência de liberdade; E2 (8ºC) interpreta o desfecho como “um sacrifício feito por amor”; E16 (8ºC) enxerga na pintura uma força sobrenatural, como se “o quadro tivesse sugado a alma da mulher”. Essas leituras, ainda que diferentes, dialogam entre si e constroem uma compreensão coletiva da narrativa, mediada pela professora, que acolhe as distintas percepções e as transforma em oportunidades de ampliação de sentido.

Já na turma do 8ºD, a diversidade de experiências aparece de forma ainda mais explícita nas interpretações metafóricas e emocionais. E24 (8ºD) define o quadro como “uma prisão simbólica”, enquanto E25 (8ºD) o compreende como “uma crítica à obsessão do artista pela perfeição”. E2 (8ºD) lê a narrativa como uma denúncia do “excesso de amor e de vaidade que destrói”, e E28 (8ºD) observa o “apagamento da voz feminina” na história, conectando o enredo à desigualdade de gênero. As leituras revelam não apenas distintas compreensões do texto, mas também maturidade crítica e sensibilidade social, permitindo que o texto literário se transforme em ponto de partida para reflexões sobre temas éticos e existenciais.

A professora, ao acolher essas múltiplas interpretações, legitima a diversidade das respostas leitoras e transforma a roda de conversa em espaço de construção coletiva do sentido. Essa mediação dialógica, que valoriza a diferença e o diálogo entre as vozes, está em consonância com a concepção bakhtiniana de linguagem, estudada (Pires, 2002). Baseada nos estudos da teoria da enunciação de Bakhtin, a autora afirma que “o sentido do enunciado é também engendrado pelas condições reais da enunciação e distribui-se entre as diversas vozes que habitam o tecido da linguagem”. Estabelece-se, assim, um relacionamento dialógico de sentidos entre enunciados confrontados.

Assim, o trabalho com “O Retrato Oval” mostra que a leitura literária, quando compartilhada, permite aos estudantes experimentarem o texto a partir de suas próprias sensibilidades e mundos vividos. As múltiplas interpretações revelam a riqueza da experiência leitora e reafirmam o valor da literatura como espaço de expressão, empatia e diálogo.

b) ampliação das respostas dos sujeitos-leitores;

A categoria ampliação das respostas dos sujeitos-leitores refere-se aos momentos em que a leitura ultrapassa a simples compreensão literal do texto, permitindo que os estudantes formulem interpretações próprias, expressem sentimentos, estabeleçam relações com outras experiências e construam significados simbólicos e críticos. No trabalho com o conto *O Retrato Oval*, de Edgar Allan Poe, as rodas de conversa revelam um processo expressivo de ampliação das respostas leitoras, impulsionado pelo diálogo, pela escuta sensível e pela mediação da professora. Desde o início, a docente provoca o grupo com perguntas abertas, como: “Como que era esse castelo?”, “Qual o sentimento que dá quando ele vai entrando?” ou ainda “De onde vocês acham que eles estavam voltando?”, convidando-os a interpretar e não apenas repetir informações do texto.

Na turma do 8ºA, a ampliação das respostas manifesta-se desde as primeiras inferências

sobre o contexto do conto. Quando os alunos identificam o castelo como um lugar “escuro e gótico”, E18 (8ºA) e E32 (8ºA) demonstram sensibilidade estética, associando o espaço à atmosfera de mistério e solidão. A professora reforça essas interpretações ao perguntar: “Qual a sensação que dá? Curiosidade, medo... angústia?”, guiando o grupo a perceber que o ambiente descrito carrega significados simbólicos. A fala de E22 (8ºA), ao afirmar que o narrador “percebeu que havia um mistério no quadro, algo que o incomodou”, demonstra leitura inferencial, e a professora valida sua percepção ao comentar: “Alguma coisa ele percebeu... tinha um mistério naquele quadro, por isso ele ficou intrigado”.

À medida que o grupo discute o relacionamento entre o pintor e sua esposa, surgem interpretações que revelam amadurecimento crítico. E4 (8ºA) e E10 (8ºA) associam a submissão da mulher à “dependência emocional” e ao “apagamento de si”. A professora acolhe e aprofunda essas falas ao interrogar: “O que vocês acham desse relacionamento? Esse amor é saudável?” e, ao ouvir que a mulher “era submissa”, complementa: “Naquela época, as mulheres eram muito mais submissas..., mas ainda hoje temos relacionamentos assim”. E5 (8ºA), ao relacionar o conto à violência doméstica contemporânea, amplia ainda mais a leitura, e a professora valida a aproximação ao afirmar: “A gente vê isso até hoje, mulheres que sofrem violência física e psicológica e ainda mantêm o relacionamento... a literatura faz a gente enxergar essas situações”. Essa intervenção contribui para a compreensão da função ética da literatura, conforme Candido (2004).

Na turma do 8ºB, o movimento é semelhante. Quando E22 (8ºB) e E16 (8ºB) interpretam o castelo como espaço de vigilância e isolamento, a professora os estimula: “Falem os adjetivos que vocês imaginaram... escuro, sombrio, pesado... vocês conseguiram imaginar mesmo!” E7 (8ºB) descreve a relação do casal como “dependência emocional”, e a professora aprofunda perguntando: “Se esse amor machuca, ainda é amor?”. E33 (8ºB) estabelece diálogo intertextual ao relacionar o desfecho a uma série contemporânea, e a professora valoriza a mobilização de repertórios culturais ao dizer: “Quando vocês fazem essa ligação com filmes e séries, estão lendo com o mundo de vocês”.

Na turma do 8ºC, a ampliação das respostas ocorre pela leitura simbólica. E28 (8ºC) interpreta que o quadro representa o “aprisionamento da mulher”, enquanto E16 (8ºC) afirma que o quadro “sugou a alma dela”. Ao ouvir essas interpretações, a professora amplia o raciocínio: “Enquanto o quadro ganhava vida, ela perdia a dela... Poe faz isso para criticar a obsessão pela arte.” Essas falas revelam o domínio da leitura metafórica e a capacidade de compreender o conto como reflexão sobre sacrifício e obsessão.

Na turma do 8ºD, observa-se aprofundamento crítico. E31 (8ºD) interpreta o conto como

“crítica à obsessão do artista pela perfeição”, enquanto E28 (8ºD) o compreende como denúncia do “apagamento da voz feminina”. E24 (8ºD), ao afirmar que o quadro “era uma prisão simbólica”, realiza leitura alegórica. A professora reforça essas leituras com perguntas que deslocam o olhar dos alunos: “Por que vocês acham que ela ficou doente? Mesmo doente, por que ela não falou?” e, diante da resposta “por amor”, ela provoca: “Mas que amor é esse, gente? Vocês acham saudável?” Em outro momento, sintetiza a discussão dizendo: “Ali existiam duas obsessões: a dele pela arte e a dela por ele.”, permitindo que os estudantes percebam a complexidade psicológica do conto.

A professora atua como mediadora essencial nesse processo, retomando falas, validando interpretações e problematizando perspectivas. Suas perguntas — “O que no texto fez você pensar isso?”, “Alguém lê diferente?”, “Esse amor é cuidado ou controle?” — mostram uma mediação dialógica que provoca deslocamentos interpretativos e amplia respostas, favorecendo uma postura ativa diante do texto.

Essa perspectiva coincide com Bakhtin, para quem o sentido nasce no encontro entre vozes. Como Pires (2002) observa, o diálogo é forma de comunhão solidária e não mera troca de opiniões. Integrada a essa visão, a atuação da professora cria um espaço enunciativo em que as vozes dos alunos se respondem e se transformam. Assim, as rodas de conversa tornam-se ambientes privilegiados de produção de sentidos.

Desse modo, observa-se que a roda de conversa sobre *O Retrato Oval* proporcionou um espaço fértil para a ampliação das respostas dos sujeitos-leitores. Os estudantes construíram interpretações próprias, relacionaram o texto com a realidade e com outras obras, reconheceram dimensões simbólicas e psicológicas da narrativa e mobilizaram repertórios variados. Com mediação sensível e dialógica, a leitura tornou-se um exercício de reflexão ética, estética e afetiva, no qual a voz do leitor se fortalece e o texto se expande.

c) valorização da escuta e da participação.

A categoria valorização da escuta e da participação evidencia-se nos momentos em que a professora cria um ambiente de diálogo, em que as falas dos estudantes são acolhidas, retomadas e ampliadas, favorecendo uma leitura literária compartilhada. A escuta atenta e o respeito à voz do outro tornam-se elementos centrais no processo formativo, transformando a roda de conversa em um espaço democrático de construção de sentidos sobre o texto literário.

Nas rodas de conversa sobre “O Retrato Oval”, observa-se que a professora promove um clima de confiança, em que cada estudante se sente à vontade para opinar, discordar e

complementar as ideias dos colegas. No início da discussão com o 8ºA, ela propõe perguntas abertas — “Como vocês imaginam o castelo?” e “Que sentimento o lugar desperta em vocês?” —, o que estimula diferentes respostas e ativa a participação de todo o grupo. E18 (8ºA), E33 (8ºA), E3 (8ºA), E10 (8ºA) e outros estudantes expressam percepções próprias e são ouvidos com atenção. A professora não corrige, mas valoriza cada fala, reconhecendo a importância de todas as contribuições: “Isso mesmo”, “Muito bem lembrado”, “Excelente observação”. Essa postura confirma o espaço dialógico e colaborativo, no qual o estudante é reconhecido como sujeito ativo da leitura.

A valorização da escuta se amplia quando surgem diferentes interpretações sobre o relacionamento entre o pintor e a esposa. E33 (8ºA) considera que a mulher “só queria ver o marido feliz”, enquanto E10 (8ºA) e E3 (8ºA) apontam a dependência emocional e o sofrimento da personagem. Em vez de impor um único sentido, a professora reconhece as divergências e as usa para aprofundar a discussão, afirmando que “nem sempre o amor é saudável” e que “há relações que anulam o outro”. Essa mediação dialogada, baseada na escuta, legitima todas as vozes e mostra que o sentido literário se constrói nesse diálogo.

Na turma do 8ºB, o mesmo movimento se repete. E22 (8ºB), E7 (8ºB), E3 (8ºB) e E33 (8ºB) expressam opiniões distintas sobre as atitudes da personagem, e todas são acolhidas. Quando Carlos associa o final do conto a uma série de TV, a professora valida o comentário, dizendo “Muito bem lembrado, E33 (8ºB)”, reconhecendo o valor das referências culturais trazidas pelos alunos. Essa escuta sensível amplia o campo de diálogo entre a literatura e o repertório dos estudantes, transformando o momento de leitura em um espaço de troca e de legitimação das experiências leitoras.

Na turma do 8ºC, a participação coletiva é ainda mais evidente. A professora convida: “Quem quer começar?”, e os alunos respondem de forma espontânea, sem medo de errar. As falas de E27 (8ºC), E2 (8ºC), E16 (8ºC) e E13 (8ºC) mostram envolvimento afetivo e liberdade de expressão. Quando E24 (8ºC) compartilha uma observação sobre a morte da personagem, a professora retoma sua fala e a relaciona ao simbolismo do conto, reforçando o vínculo entre escuta e construção de sentido. O ambiente da roda mostra-se horizontal: a professora não se coloca como detentora da interpretação correta, mas como interlocutora que também se emociona e aprende com os estudantes.

Já na turma do 8ºD, a escuta e a participação aparecem de forma intensa e articulada. As falas de E24 (8ºD), E25 (8ºD), E11 (8ºD) e E2 (8ºD) são intercaladas, e a professora acolhe cada uma, valorizando as diferenças de leitura e promovendo a coesão do grupo. Quando E28 (8ºD) observa que “a mulher não tinha voz”, a professora amplia o comentário e reconhece a

importância de sua leitura crítica, dizendo: “Excelente observação, E28 (8ºD). O conto mostra o apagamento feminino, o quanto ela se calou para agradar o outro.” Ao validar publicamente essa fala, ela reforça a importância de ouvir o outro e reconhecer a contribuição de cada leitor no processo coletivo.

Além disso, o fechamento da roda revela o equilíbrio entre escuta e criatividade. A professora convida os alunos a imaginarem finais alternativos, e as falas de E25 (8ºD) (“Eu faria ela sobreviver e destruir o quadro”) e E3 (8ºD) (“Eu faria ela sair do quadro para se vingar dele”) são recebidas com entusiasmo: “Adorei! O mais bonito na literatura é isso: cada leitor cria possibilidades.” Nesse momento, a leitura ultrapassa o campo da análise e torna-se uma experiência participativa e criativa, em que os estudantes assumem o papel de coautores.

Desse modo, as rodas de conversa sobre *O Retrato Oval* ilustram um processo pedagógico centrado na escuta e na valorização da voz dos sujeitos-leitores. O diálogo, o respeito às diferenças e a mediação sensível da professora aproximam-se da perspectiva bakhtiniana de interação verbal, em que a palavra ganha sentido na resposta do outro. A escuta, nesse contexto, torna-se não apenas uma estratégia didática, mas um gesto formativo que humaniza o espaço da leitura.

6.8 Análise do conto “Maria” de Conceição Evaristo

Figura 9 – Olhos d’água



Fonte: EVARISTO, C. Olhos d’água. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

O conto “Maria”, de Conceição Evaristo, narra a história de uma mulher pobre, moradora da periferia, que enfrenta a dura realidade da fome, da miséria e do abandono. Mãe de várias crianças, Maria luta diariamente para alimentar os filhos, mas sua condição de extrema pobreza a coloca em uma situação limite, na qual a sobrevivência se torna quase impossível.

A narrativa, construída com linguagem simples e poética, apresenta a rotina dessa mulher que, mesmo exaurida, tenta manter a dignidade e o amor pelos filhos. O texto alcança

seu ponto mais dramático quando Maria, tomada pelo desespero, vê os filhos chorando de fome e não encontra nenhuma saída. É nesse momento que, em um gesto extremo de desespero e amor, ela decide se deitar e morrer junto das crianças, entregando-se ao silêncio e à morte como forma de cessar o sofrimento.

Por meio de uma escrita marcada pela “escrevivência”, conceito criado pela própria autora para designar a escrita que nasce das vivências e memórias do povo negro, Conceição Evaristo dá voz a uma mulher invisibilizada socialmente, transformando sua dor em denúncia e resistência. A história de Maria não é apenas individual, mas representa o drama coletivo de muitas mulheres negras e pobres, cujas lutas cotidianas pela sobrevivência raramente são retratadas na literatura.

A roda de conversa sobre o conto *Maria*, de Conceição Evaristo, revelou-se um espaço fecundo de circulação de sentidos, no qual as vozes dos alunos se entrecruzaram com a voz literária da autora e com as vozes sociais que compõem o cotidiano escolar. As falas mostraram diferentes modos de compreender a experiência de Maria, ora pela via da empatia e da denúncia das injustiças, ora pela leitura moralizante, marcada por julgamentos ou distanciamentos. Essas divergências discursivas evidenciam que o círculo de leitura não é um lugar de uniformidade interpretativa, mas de construção coletiva e plural de sentidos.

As interações entre os participantes revelaram que a compreensão do texto se constitui no confronto entre perspectivas distintas, e que o ato de ler, nesse contexto, é também um ato de responder ao outro. Fiorin (2016) traz uma reflexão que se aplica à experiência vivida nos círculos de leitura:

Como observa Fiorin (2016, p. 28),

[...]as relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desacordo, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais.

As respostas dos alunos, nos círculos de leitura, se constituem justamente nesse ponto de tensão entre o texto e as múltiplas vozes sociais que o atravessam. Assim, a roda de conversa sobre *Maria* evidencia que a formação do leitor literário passa pelo exercício do diálogo e pela escuta da diferença. A leitura literária, nessa perspectiva, não busca a harmonia absoluta, mas a compreensão possível entre sujeitos que se encontram pela palavra. É nesse entrelaçamento de vozes, entre o texto, os leitores e o contexto social, que se produz o verdadeiro sentido da leitura como prática humanizadora e formativa.

6.8.1 *Círculos de Leitura*

No trabalho com o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, a turma iniciou a atividade conhecendo a trajetória da autora por meio da exibição de uma entrevista⁷, em que ela narra aspectos de sua vida e de sua escrita. Esse momento foi fundamental para aproximar os estudantes da figura da escritora, permitindo-lhes compreender o contexto social e histórico que inspira suas narrativas e o conceito de “escrevivência”, tão presente em sua obra.

Após o vídeo, houve uma conversa sobre a autora e, na aula seguinte, a professora realizou a leitura do conto “Maria” em voz alta, em tom de contação de histórias, buscando envolver emocionalmente os alunos e criar um ambiente de escuta sensível. Essa estratégia contribuiu para que os estudantes acompanhassem o texto de forma mais afetiva e atenta, captando o ritmo da linguagem e a intensidade poética do enredo.

O desfecho do conto, marcado por uma carga emocional profunda e por uma crítica social contundente, foi vivenciado coletivamente, o que potencializou o impacto da narrativa. Compartilhar esse momento de descoberta provocou reações espontâneas e reflexões intensas, favorecendo o diálogo e a construção conjunta de sentidos.

Nesse contexto, respeitar os princípios de um seminário socrático mostrou-se imprescindível para garantir o caráter dialógico das rodas de conversa, conforme a proposta de Cosson (2023, p. 130). O autor ressalta que esse tipo de mediação requer uma postura atenta e equilibrada do professor, pois “não haverá discussão autêntica se o professor permanecer no centro do debate, seja emitindo sua opinião, seja controlando excessivamente os participantes. Não haverá interação se os participantes não se expressarem livremente.” Assim, a autenticidade do diálogo depende da condução mediadora e não diretiva do professor, que deve criar condições para que os estudantes se expressem, ouçam uns aos outros e construam coletivamente o sentido da leitura.

6.8.2 *Análise das rodas de Conversa*

As rodas de conversa possibilitaram que os alunos expressassem suas impressões e sentimentos sobre a história. Muitos relacionaram o sofrimento e a força da personagem às realidades vividas por mulheres em suas comunidades, demonstrando empatia e ampliação de

⁷ Disponível em: <https://youtu.be/9POX2gtfmFI?si=1ph6UyD-J4uPXNdw>.

consciência social. O debate revelou diferentes níveis de leitura e interpretação, desde observações sobre o enredo até análises mais profundas sobre desigualdade, racismo e resistência, temas centrais na escrita de Conceição Evaristo.

a) diversidade de experiências leitoras;

A leitura do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, despertou entre os estudantes diferentes modos de leitura, revelando como cada sujeito constrói sentidos a partir de suas vivências, percepções e valores. As falas evidenciaram múltiplas formas de compreensão da narrativa, confirmando a diversidade de experiências leitoras que emerge quando o texto literário é compartilhado em um espaço dialógico e de escuta.

Logo no início das rodas de conversa, ao serem questionados sobre o motivo de o conto e a personagem receberem o nome *Maria*, os estudantes apresentaram interpretações simbólicas e socioculturais variadas. O estudante E19 (8ºA) afirmou que o nome era “comum e simples”, sugerindo que a autora quis representar mulheres anônimas que vivem condições semelhantes à da protagonista. Já E18 (8ºA) relacionou o nome à dimensão histórica e social, observando que muitas empregadas domésticas, no passado, se chamavam Maria. De modo semelhante, E31 (8ºB) destacou o sentido religioso do nome, por remeter à mãe de Jesus. Tais observações exemplificam o que Cosson (2014) denomina *ampliação do horizonte de expectativas*, pois demonstram que os estudantes extrapolaram a literalidade e recorreram a repertórios culturais e sociais para compreender o significado simbólico do nome da personagem.

Ao refletirem sobre o cotidiano de Maria, as interpretações também se mostraram diversas. E19 (8ºA) descreveu a vida da protagonista como “sofrida”, marcada pela exaustão do trabalho e pela responsabilidade de cuidar dos filhos. E30 (8ºA) acrescentou que ela enfrentava privações, chegando a deixar de comer para garantir a alimentação dos filhos. Já E6 (8ºC) destacou que Maria era mãe solteira e vivia sem recursos para comprar o necessário. Embora partam de perspectivas diferentes, essas leituras convergem ao reconhecer o aspecto humano e solidário da personagem, o que, segundo Candido (2004), expressa a função humanizadora da literatura, capaz de despertar empatia e reconhecimento da dignidade humana.

Os estudantes também perceberam, de formas distintas, a crítica social presente no conto. Ao discutir o contraste entre a patroa e a empregada, E19 (8ºA) observou que as frutas levadas por Maria seriam jogadas fora pela patroa, enquanto E5 (8ºA) afirmou que essa diferença evidenciava a desigualdade entre quem tem tanto que pode desperdiçar e quem se alegra com o que seria descartado. De modo semelhante, E6 (8ºC) e E31 (8ºC) associaram o

episódio à desigualdade de classes e à falta de empatia social. A literatura, nesse contexto, funcionou como mediadora para a reflexão crítica sobre injustiças e exclusões, estabelecendo pontes entre o texto e a realidade vivida.

Ao discutirem a relação de Maria com o ex-marido, surgiram interpretações diversas que reforçam a pluralidade de olhares. E5 (8ºA) considerou que o homem havia seguido “um caminho errado”, possivelmente ligado à criminalidade; E30 (8ºA) entendeu que Maria se afastou dele para proteger os filhos; E27 (8ºC) sugeriu que ele não tinha condições financeiras de cuidar da família; e E9 (8ºC) afirmou que o abandono partira dele. Essas leituras mostram que cada estudante se apoia em referências próprias para compreender os personagens, projetando neles valores e percepções de mundo, o que confirma a natureza polifônica da leitura literária descrita por Bakhtin (2003).

A dimensão emocional das respostas também revelou a diversidade de experiências leitoras. E4 (8ºA) enfatizou que “a presença do pai é mais importante que o dinheiro”, evidenciando uma leitura ética e sensível. Outros estudantes expressaram indignação diante da violência sofrida pela personagem, destacando que o fato de Maria ser mulher, negra e pobre agravou a injustiça. E20 (8ºB) e E6 (8ºC) reconheceram que “se fosse um homem, nada daquilo teria acontecido”. Essas leituras ultrapassaram o enredo e evidenciaram a capacidade dos estudantes de relacionar o texto às desigualdades de gênero e raça, transformando a leitura em espaço de conscientização social.

Quando a professora propôs que imaginassem outros finais para a história, os alunos demonstraram autonomia interpretativa e criatividade. E4 (8ºA) sugeriu que Maria reagisse aos agressores; E28 (8ºA) a reinventou como uma mulher forte e reconhecida; E4 (8ºC) imaginou que ela sobreviveria e processaria os agressores; e E9 (8ºC) associou essa possibilidade à *Lei Maria da Penha*. Essas reinterpretações ilustram o que Cosson (2014) chama de *apropriação criativa da leitura*, momento em que o leitor intervém no texto e o reescreve a partir de seus próprios valores e expectativas de justiça.

As respostas dos estudantes também revelaram identificação pessoal e afetiva. O aluno E3 (8ºD) relatou que se reconhecia na história porque, assim como o filho de Maria, também “cuida da irmã” enquanto a mãe trabalha. Essa aproximação entre o vivido e o narrado confirma o que Petit (2019) define como *leitura por afinidade*, quando o leitor encontra no texto um espelho simbólico de sua própria realidade.

Por fim, o momento final da leitura, marcado pelo silêncio coletivo após a frase “Ela queria tanto saber se eles gostariam de melão, mas ela estava morta”, constituiu uma forma de resposta compartilhada. Esse silêncio expressou empatia, indignação e compreensão

emocional, uma resposta estética que, segundo Bakhtin (2003), também constitui uma forma de participação no diálogo, carregada de sentido ético e afetivo.

Em síntese, as falas dos estudantes das quatro turmas evidenciam que a leitura do conto “Maria” favoreceu uma pluralidade de interpretações, do reconhecimento simbólico e histórico do nome da personagem à reflexão crítica sobre temas como pobreza, racismo, machismo e desigualdade. Essa diversidade de experiências leitoras confirma o potencial da literatura, quando mediada em círculos de leitura, de promover o diálogo entre texto e realidade, ampliando a sensibilidade, o pensamento crítico e a empatia dos sujeitos leitores.

b) ampliação das respostas dos sujeitos-leitores;

A análise das rodas de conversa evidencia que a leitura do conto *Maria*, de Conceição Evaristo, promoveu não apenas a expressão das compreensões individuais dos estudantes, mas também a ampliação das respostas dos sujeitos-leitores. As discussões mostraram que os alunos ultrapassaram a compreensão literal da narrativa e desenvolveram interpretações críticas, éticas e sociais diante dos temas propostos pela autora. Desde o início das atividades, observou-se que as respostas se expandiam conforme a professora mediava o diálogo coletivo, orientando a leitura e provocando deslocamentos interpretativos. Sua primeira pergunta — “Por que o conto se chama Maria? Por que a personagem tem esse nome?” — já direcionava o grupo para a construção de sentidos simbólicos e sociais.

No 8º A, a discussão sobre o nome da protagonista mostrou esse processo. Quando E19 afirmou que o nome era “comum e simples”, E18 ampliou a leitura ao relacioná-lo às empregadas domésticas. A professora acolhe e aprofunda as falas ao dizer: “Então, o nome Maria representa muitas mulheres, não apenas uma realidade individual. É um nome comum que mostra uma condição social compartilhada.” A intervenção ratifica o caráter representativo do nome e, ao fazer isso, confirma o que Bakhtin (2003) descreve como processo dialógico, no qual uma voz complementa, transforma e expande a outra. O diálogo entre as falas possibilitou que os estudantes reconhecessem o nome Maria como elemento de denúncia e representatividade das mulheres negras, trabalhadoras e pobres.

A ampliação também se evidenciou na leitura crítica das desigualdades sociais. Quando E5 (8º A) observou que a patroa “jogaria fora as frutas” que Maria levava, E30 acrescentou que isso mostrava “a distância entre quem tem muito e quem vive da sobra”. A professora reforçou esse raciocínio ao perguntar: “O que isso mostra sobre a nossa sociedade?”, conduzindo o grupo a responder “desigualdade social”. Depois, amplia ainda mais o sentido ao afirmar: “Enquanto

uma pessoa tem tanto que joga fora, outra tem tão pouco que se alegra com o que seria descartado.” De forma semelhante, no 8º C e no 8º D, ela retoma a crítica social perguntando: “Isso acontece só na ficção ou no dia a dia?”, provocando os alunos a relacionarem o texto à realidade. Assim, o conto torna-se ponto de partida para o exercício da consciência crítica, conforme defendem Cosson (2014) e Candido (2004).

Outro momento de ampliação ocorreu nas discussões sobre o ex-marido. Inicialmente, alguns estudantes formularam hipóteses moralizantes — E9 (8º C) disse que Maria “tinha traído o marido” —, mas a mediação da professora promoveu reformulações. Ao ouvir essas suposições, ela questiona: “E por que vocês acham que eles não estão mais juntos?”, abrindo espaço para outras interpretações. E30 (8º A) afirma que Maria se separou “para proteger os filhos”, e E2 (8º A) diz que ele “não quis assumir”. A professora sintetiza: “Poderia ter se separado, mas continuado presente como pai.” Essa mediação desloca a leitura da culpabilização da mulher para uma análise empática das condições sociais que atravessam aquela família. O avanço interpretativo confirma o que Bakhtin (2003) afirma: compreender é sempre responder ativamente e transformar o enunciado.

A ampliação das respostas também se manifestou na leitura das questões de gênero e raça. Ao analisarem a agressão no ônibus, E20 (8º B) e E30 (8º A) reconheceram que Maria foi atacada por ser “mulher, negra e pobre”, enquanto E6 (8º C) acrescentou que, se fosse um homem branco, “a reação seria diferente”. A professora aprofunda essa percepção ao perguntar: “E se fosse um homem grandão no lugar dela?”, levando os estudantes a responderem que a violência não teria sido a mesma. Em outra turma, diante do xingamento “negra safada”, ela intervém: “Usaram a cor da pele como ofensa. O que é isso?”, e o grupo responde “racismo”. No 8º D, a professora retoma o mesmo ponto ao afirmar: “Usaram até a cor da pele dela como ofensa. Por que vocês acham que isso acontece?”, conduzindo os estudantes a reconhecerem o racismo estrutural. Essas falas mostram a ampliação do olhar dos alunos, que passaram da leitura factual para a leitura política da narrativa, percebendo a literatura como instrumento de compreensão crítica da realidade.

As discussões sobre o desfecho também evidenciaram ampliação. E12 (8º C) afirmou que “faltou empatia”, interpretando a cena não apenas como violência física, mas como problema ético. A professora imediatamente reforça: “Isso mesmo. Faltou empatia. Eles nem ouviram o que ela tinha a dizer.” No 8º B, diante da fala de E20 — “Ela tinha o direito de lutar pela verdade” —, a professora responde: “Concordo. Mas ela nem teve chance de se defender. A violência foi muito grande.” Essas intervenções mostram que a professora não só valida as interpretações, mas as conduz a um campo ético, no qual a indignação dos estudantes também

se torna resposta interpretativa.

A ampliação das respostas também ocorreu quando os alunos foram convidados a propor finais alternativos para o conto. As falas — como E4 (8º A), que sugeriu que Maria reagisse; E28 (8º A), que a imaginou “famosa e forte”; E4 (8º C), que propôs que ela sobrevivesse e processe os culpados; e E9 (8º C), que relacionou o desfecho à Lei Maria da Penha — revelam apropriação criativa da narrativa. A professora, ao responder “Muito interessante, Antonella. Uma forma de fazer justiça”, legitima a imaginação como parte essencial da leitura literária, conforme Cosson (2014).

No 8º D, a ampliação ganhou profundidade afetiva. Após a leitura da frase final — “Ela queria tanto saber se eles gostariam de melão. Mas ela estava morta.” — instaurou-se silêncio. A professora interpreta esse silêncio como resposta: “Isso mostra o quanto essa mulher foi desumanizada, a ponto de sua voz ser silenciada até o fim.” Esse silêncio, como aponta Bakhtin (2003), é também um enunciado — uma resposta ética de quem se afeta pela dor do outro.

Em síntese, as quatro turmas demonstraram um notável processo de ampliação das respostas leitoras. Os alunos passaram de observações descritivas a interpretações simbólicas, críticas e éticas, articulando o texto com questões sociais contemporâneas. Essa ampliação ocorreu tanto no plano cognitivo — pela complexificação das interpretações — quanto no plano afetivo — pela empatia e indignação diante da injustiça. A mediação docente foi fundamental, pois criou um espaço de escuta e coautoria interpretativa no qual os sentidos foram construídos coletivamente. Assim, o conto *Maria* cumpriu sua função formadora, despertando nos estudantes não apenas a compreensão do enredo, mas a consciência da dignidade humana e das injustiças que atravessam a vida das mulheres negras trabalhadoras — dimensões essenciais da formação do sujeito-leitor.

c) valorização da escuta e da participação.

As rodas de conversa sobre o conto *Maria*, de Conceição Evaristo, evidenciaram a importância da escuta e da participação como elementos centrais no processo de formação leitora. A condução dialógica das discussões, mediadas pela professora, favoreceu a construção coletiva dos sentidos do texto em um movimento de escuta ativa, respeito e negociação de interpretações.

Desde o início das conversas, observou-se o empenho da professora em valorizar a fala de cada estudante, estimulando a participação e reconhecendo as diferentes leituras como legítimas. Ao questionar o motivo do nome da personagem, a docente incentivou a troca de

ideias entre os colegas, retomando e ampliando as respostas. Quando E19 (8º A) afirmou que o nome *Maria* era comum e simples, a professora acolheu a fala e a relacionou à observação de E18 (8º A), que associou o nome à realidade das mulheres trabalhadoras. Essa mediação promoveu o diálogo entre as vozes e consolidou o espaço da roda como ambiente de construção conjunta de sentido.

O respeito às falas e a escuta atenta também se destacaram quando surgiram interpretações divergentes sobre a relação da personagem com o ex-marido. Alguns alunos, como E9 (8º C), levantaram a hipótese de que Maria poderia ter traído o marido, enquanto E30 (8º A) e E27 (8º C) afirmaram que o homem havia abandonado a família ou se afastado por dificuldades financeiras. A professora acolheu todas as hipóteses sem corrigi-las, conduzindo o diálogo para que os próprios alunos refletissem sobre as diferentes possibilidades.

A escuta mútua também foi fortalecida nas discussões sobre a violência sofrida por Maria no ônibus. E30 (8º A) destacou que a personagem foi agredida por ser mulher e negra, enquanto E20 (8º B) relacionou a cena ao machismo e ao preconceito de gênero. E6 (8º C) acrescentou que, “se fosse um homem branco, a reação seria diferente”. No 8º D, E12 afirmou que o medo explicava a inércia das pessoas, enquanto E17 e E24 interpretaram o episódio como resultado do racismo e do machismo. A professora acolheu todas as interpretações, reconhecendo-as como legítimas e complementares, e o grupo passou a refletir sobre as desigualdades e o preconceito que permeiam o texto. Assim, a escuta e o respeito às diferenças tornaram-se instrumentos de ampliação da leitura crítica e ética.

A professora reforçou esse movimento de escuta ao propor que os alunos imaginassem outros desfechos para o conto. As respostas mostraram engajamento e liberdade criativa: E4 (8º A) sugeriu que Maria reagisse contra os agressores; E28 (8º A) a imaginou como uma mulher influente e admirada; E4 (8º C) propôs que ela sobrevivesse e recebesse indenização por danos morais; e E9 (8º C) relacionou o novo final à *Lei Maria da Penha*. Ao valorizar cada proposta, a professora reafirmou o caráter inclusivo e participativo do círculo de leitura, demonstrando que todas as contribuições são relevantes para a construção do sentido literário.

Em diversas turmas, observou-se que as falas dos estudantes serviam de ponto de partida para novas reflexões. E12 (8º C), por exemplo, comentou que “faltou empatia” nas atitudes das pessoas do ônibus, e essa fala foi retomada por outros alunos, que ampliaram o debate sobre solidariedade e preconceito social. No 8º D, E24 repetiu a palavra “empatia” como síntese do sentimento coletivo, sendo sua fala retomada pela professora como eixo de reflexão final. Essa interação evidencia um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual a escuta do outro impulsiona novas compreensões e amplia o repertório interpretativo dos sujeitos. Como afirma

Cosson (2014), o círculo de leitura é um espaço de partilha e de diálogo, no qual o leitor aprende tanto ao expressar quanto ao escutar, reconhecendo-se como sujeito do discurso.

A postura mediadora da professora foi decisiva nesse processo. Ao não impor interpretações e ao valorizar as contribuições de todos, a docente estimulou a confiança e a autonomia dos estudantes, garantindo que vozes inicialmente mais tímidas — como as de E4 (8º C) e E27 (8º C) — ganhassem espaço e se sentissem pertencentes ao grupo. A roda de conversa transformou-se, assim, em um ambiente de escuta sensível, pautado no respeito, na empatia e na valorização da palavra do outro, conforme propõem Goulart (2023) e Petit (2019). Como afirma Petit (2013), “o livro permite recuperar o sentimento da própria continuidade e a capacidade de estabelecer laços com o mundo”. Assim, quando os estudantes são escutados e têm suas vozes legitimadas, o círculo de leitura se torna espaço de pertencimento, diálogo e reconstrução simbólica, onde a literatura age como vínculo entre sujeitos, entre histórias, entre mundos possíveis.

6.9 Conclusão

As análises das rodas de conversa realizadas com as turmas do 8º ano revelaram a potência formativa da leitura literária quando mediada em um ambiente de diálogo e escuta sensível. Os círculos de leitura dos contos "Felicidade Clandestina", "Maria", "Beijos Mágicos" e do livro "Nas pernas da mentira" mostraram-se práticas potentes de letramento literário, capazes de mobilizar a escuta, o diálogo e a produção de sentidos compartilhados.

Cada estudante pôde narrar fragmentos de sua história e escutar a dos outros, tecendo vínculos simbólicos que ultrapassaram a sala de aula. Essa vivência dialoga com a reflexão de Michèle Petit (2010, p. 32), para quem

Tudo começa [...] com situações gratificantes de intersubjetividade, encontros personalizados, uma recepção, uma hospitalidade. A partir daí, as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um estado psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de um possível sujeito. Mas o que a leitura também torna possível é a narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais.

O diálogo coletivo e o compartilhamento de experiências mostraram que ler, mais do que compreender um texto, é recriar o próprio mundo interior, sustentando o que Petit chama

de processo de autonomização e de formação do sujeito. Ao compartilharem suas percepções, os estudantes transformaram as rodas de conversa em espaços de reconhecimento mútuo e produção coletiva de sentidos. As falas demonstraram que a leitura literária foi vivida como encontro entre o texto e o leitor histórico, cultural e emocionalmente situado (Cosson, 2009), em que cada sujeito pôde projetar-se na narrativa, revisitar memórias, expressar sentimentos e refletir sobre valores.

A escuta atenta e o respeito às vozes individuais favoreceram a construção de uma comunidade leitora, em que as diferenças se tornaram fonte de aprendizagem e de ampliação interpretativa. Os estudantes participaram de forma respeitosa e engajada, construindo múltiplas interpretações a partir de suas próprias experiências e ampliando o olhar sobre os enredos e seus desdobramentos simbólicos. A partir das mediações da professora, a leitura se converteu em um ato de convivência e de humanização, como defende Antônio Candido (2004), permitindo aos estudantes experimentarem a literatura não apenas como objeto de estudo, mas como vivência transformadora.

Os círculos de leitura, ao promoverem a reflexão coletiva, confirmam o que afirma Cosson (2023):

Nas escolas, os círculos de leitura oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais e competências linguísticas. (Cosson, 2023, p. 177).

As respostas dos estudantes evidenciaram identificação, empatia e leitura crítica. No encerramento da roda sobre "Beijos Mágicos", por exemplo, os alunos chegaram coletivamente à conclusão de que o "beijo mágico" simbolizava o amor capaz de curar. Essa construção coletiva do sentido demonstra que o grupo conseguiu ultrapassar a narrativa para alcançar uma compreensão simbólica e emocional. Cosson (2023) e Goulart (2023) destacam que o papel do mediador é justamente criar esse espaço de diálogo horizontal, em que a escuta sensível permite a emergência de novas leituras e aprendizagens.

A análise das rodas de conversa evidencia que as categorias diversidade de experiências leitoras, ampliação das respostas dos sujeitos-leitores e valorização da escuta e da participação se articulam de maneira complementar no processo de formação literária dos estudantes. Juntas, elas revelam que o ato de ler, quando mediado de forma dialógica, ultrapassa a mera decodificação textual e se transforma em uma experiência compartilhada, ética e estética. A diversidade de experiências leitoras mostra-se na multiplicidade de vozes, interpretações e

afetos despertados pelas obras, permitindo que cada sujeito leitor se reconheça no texto e, ao mesmo tempo, perceba o olhar do outro. A ampliação das respostas leitoras manifesta-se quando os estudantes passam da compreensão literal para uma leitura simbólica e crítica, relacionando o texto com questões de identidade, emoções e vivências contemporâneas. Por fim, a valorização da escuta e da participação consolida o espaço da roda de leitura como ambiente democrático e humanizador, em que o diálogo sustenta a construção coletiva de significados e o respeito à pluralidade de vozes.

Assim, a escuta e a participação não são apenas estratégias metodológicas, mas dimensões formadoras da leitura literária. Ao acolher todas as vozes, a professora garantiu a horizontalidade do diálogo e permitiu que os alunos se reconhecessem como coautores da leitura. Essa dinâmica confirma o que Cosson (2023) e Goulart (2023) defendem: o círculo de leitura é um espaço democrático de construção de sentidos, em que ler é também ouvir, responder e partilhar.

Desse modo, os círculos de leitura de "Nas pernas da mentira" e dos contos analisados contribuíram não apenas para o desenvolvimento da competência literária, mas também para a formação humanizadora dos estudantes, fortalecendo valores como empatia, respeito e senso crítico, aspectos fundamentais na constituição de leitores sensíveis e conscientes de seu papel no mundo. Os textos literários tornaram-se instrumentos de educação da sensibilidade e da empatia, fortalecendo a formação ética, crítica e humanizadora dos estudantes. Em síntese, os círculos de leitura analisados mostram-se caminhos potentes para a formação de leitores críticos, sensíveis e participantes que, ao interpretar a literatura, também reinterpretem a si mesmos e o mundo que os cerca.

7 REFLEXÃO DOS CÍRCULOS DE LEITURA E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

Ao longo do ano letivo de 2025, realizamos cinco círculos de leitura, cada um organizado em três etapas articuladas e complementares. A primeira fase correspondeu à motivação para a leitura literária, momento em que a professora apresentava a obra aos estudantes, contextualizando-a com elementos da biografia do(a) autor(a) e provocando as primeiras impressões acerca do texto. Após essa etapa inicial, estabeleceu-se uma organização temporal específica para cada ciclo de leitura, a fim de garantir aos alunos um tempo adequado de contato e reflexão sobre os contos selecionados. Assim, cada narrativa foi trabalhada em um período próprio, que contemplava a leitura individual, geralmente realizada ao longo de dois ou três dias, seguida pela leitura compartilhada em sala e, posteriormente, pela roda de conversa fundamentada nas perguntas do modelo “Diga-me”, de Chambers, e nas sequências didáticas propostas por Cosson. Entre cada encontro, mantiveram-se intervalos que permitiram aos estudantes elaborar suas interpretações, revisitar o texto e elaborar novas percepções, o que favoreceu um diálogo mais profundo e uma resposta leitora mais qualificada. Dessa forma, a temporalidade planejada para cada círculo não apenas assegurou um ritmo de leitura compatível com a rotina escolar, mas também contribuiu para a construção progressiva e coletiva de sentidos, fortalecendo o envolvimento dos alunos com a literatura.

Nas rodas de conversa, a mediação da professora, inspirada no método socrático proposto por Cosson e orientada pelo enfoque *diga-me*, ocorreu por meio de perguntas provocativas que instigaram o grupo a aprofundar inferências, reconsiderar hipóteses e ampliar leituras possíveis. Esse movimento favoreceu a participação expressiva dos alunos, que se identificaram com a narradora e construíram sentidos de forma colaborativa, reafirmando o protagonismo leitor no círculo de leitura.

Quadro 5 - Síntese dos círculos de leitura: principais observações

Texto/ conto	Autoria	Período realizado	Principais observações
1.Felicidade Clandestina	Clarice Lispector	22/04 a 25/04	Neste círculo de leitura observou-se forte envolvimento emocional dos estudantes, que assumiram papel central nas interpretações ao mobilizarem suas próprias experiências para discutir temas como amizade, inveja e relação afetiva com os livros. As discussões foram marcadas pelo

			respeito às opiniões divergentes e pela construção harmoniosa do diálogo, o que fortaleceu o protagonismo dos alunos na negociação de sentidos. Assim, a participação expressiva, a identificação com a narradora e a escuta atenta entre os colegas contribuíram para uma leitura colaborativa e enriquecedora do conto.
2.Nas pernas da mentira	Cecília Vasconcelos		No círculo de leitura de <i>nas pernas da mentira</i> , os estudantes demonstraram alto nível de descontração e engajamento, assumindo o protagonismo ao mobilizarem seu repertório prévio sobre mentira, moralidade e comportamento social. A mediação da professora, orientada pelo método socrático de Cosson e pelo enfoque <i>diga-me</i> , baseou-se em perguntas provocativas que estimularam os alunos a observarem os elementos do texto e refletirem sobre valores e consequências das ações das personagens. As trocas foram marcadas por escuta atenta, respeito às opiniões divergentes e discussões harmoniosas, o que favoreceu a ampliação das interpretações e o diálogo colaborativo entre os leitores. Dessa forma, o grupo construiu sentidos de maneira dinâmica e compartilhada, evidenciando a potência do texto para suscitar reflexões éticas e sociais.
3.Beijos mágicos	Ana Maria Machado	04/08 a 08/08	No círculo de leitura de <i>Beijos Mágicos</i> , os estudantes assumiram o protagonismo ao formular hipóteses, levantar dúvidas e propor interpretações criativas. A mediação da professora favoreceu uma leitura investigativa, conduzida por perguntas que provocavam os alunos a refletirem sobre confiança, imaginação e os limites

			entre o real e o fantástico. As discussões ocorreram em clima de respeito e escuta mútua, permitindo que opiniões divergentes fossem acolhidas e debatidas de forma harmoniosa. Essa dinâmica contribuiu para ampliar as conexões entre texto, experiência e imaginação, fortalecendo a participação ativa e colaborativa dos leitores.
4.O retrato oval	Edgar Allan Poe	25/08 a 28/08	Os estudantes demonstraram curiosidade e envolvimento diante do clima misterioso e da atmosfera sombria do conto, assumindo papel protagonista na interpretação ao buscar pistas textuais e levantar hipóteses sobre a narrativa, analisar a construção do suspense e refletir sobre a relação entre arte, vida e idealização. As interações foram pautadas pelo respeito às diferentes leituras e pela construção harmoniosa do diálogo, mesmo diante de interpretações diversas. Esse movimento colaborativo permitiu que os estudantes elaborassem inferências mais sofisticadas e ampliassem a compreensão sobre o gênero gótico e suas características.

Fonte: elaboração própria.

O desenvolvimento dos círculos de leitura teve como princípio fundamental a liberdade dos estudantes para expor suas opiniões ou, se preferissem, apenas escutar as ideias dos colegas. A professora participante, buscou criar um ambiente acolhedor, no qual as interpretações produzidas a partir das leituras pudessem emergir sem julgamentos, permitindo que todos se sentissem à vontade para dizer o que gostavam ou não gostavam, bem como para compartilhar percepções pessoais sobre os textos trabalhados.

Ao final das atividades, os estudantes tiveram a oportunidade de avaliar toda a dinâmica dos círculos de leitura. Por meio de um formulário no Google Forms, responderam à seguinte pergunta: “O que você mais gostou (ou menos gostou) nos círculos de leitura? O que poderia

ser diferente nas próximas vezes?”

A avaliação realizada pelos alunos constitui um elemento essencial para compreender não apenas a recepção das propostas didáticas, mas também os modos como cada sujeito se perceberam e se posicionaram nesse espaço de interação. Ouvir as vozes dos participantes é coerente com a própria natureza dialógica dos círculos de leitura, pois, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, os sentidos se constroem na relação entre as consciências e na circulação viva dos enunciados. Ao convidar os estudantes a avaliarem a experiência, buscamos compreender como significaram o encontro com os textos literários, com os colegas e com a professora, identificando aspectos positivos, tensões e sugestões que emergiram no processo.

O objetivo dessa avaliação é, portanto, duplo: por um lado, captar como os alunos interpretaram e valorizaram os círculos de leitura enquanto prática formativa; por outro, analisar discursivamente suas respostas, evidenciando as vozes, os posicionamentos e as expectativas que ajudam a compreender o impacto da atividade na formação leitora. Essa escuta sistematizada contribui para ajustar a metodologia, ampliar o espaço de participação e fortalecer a dimensão dialógica que sustenta a proposta dos círculos de leitura.

7.1 Análise da avaliação

As respostas dos estudantes revelam que os círculos de leitura foram compreendidos como um espaço de diálogo e de circulação de vozes. A maioria dos enunciados valoriza a possibilidade de ouvir e ser ouvido, evidenciando que a prática instaurou um ambiente em que as interpretações individuais puderam ser compartilhadas e confrontadas, produzindo novas compreensões sobre os textos lidos. Isso se manifesta em afirmações como “cada um tem sua opinião e ela é escutada por todo mundo” ou “Eu gostei das opiniões compartilhadas”. Esses enunciados indicam que a dinâmica colaborativa não apenas favoreceu a participação, mas também ampliou a compreensão do texto literário, o que dialoga com a concepção bakhtiniana de que o sentido se constrói na relação entre enunciados e na interação com o outro.

Os estudantes destacam que gostaram de perceber “diferentes formas de interpretar uma mesma história” e que as leituras dos colegas “fazem refletir sobre a nossa própria opinião”. Tais discursos evidenciam que os participantes reconhecem a literatura como espaço polissêmico, aberto à construção de sentidos a partir das vivências e repertórios individuais.

As respostas também revelam tensões constitutivas do processo. Alguns estudantes apontam que “nem todos tiveram tempo suficiente para falar”, enquanto outros mencionam que “apenas algumas pessoas respondiam” ou que havia dispersão e conversas paralelas. Esses

enunciados mostram que, embora o círculo de leitura tenha promovido participação, a distribuição da palavra ainda é um desafio. Mais do que apontar falhas, esses discursos evidenciam a complexidade inerente às interações coletivas, nas quais diferentes vozes disputam espaço e buscam se afirmar. Tais tensões confirmam a natureza real e concreta do evento dialógico, no qual a palavra circula de modo desigual e exige constante mediação pedagógica.

O papel da professora também aparece como elemento discursivo relevante. Há enunciados que expressam reconhecimento da postura acolhedora, como “a professora N é muito paciente”, e outros que sugerem maior participação docente, como “gostaria que a professora falasse mais do ponto de vista dela”. Essas manifestações revelam percepções distintas sobre o lugar da mediação, mostrando que os alunos atribuem à professora tanto a função de organizadora do espaço de fala quanto a de interlocutora legítima. Isso evidencia uma compreensão mais ampla do papel do professor nos círculos de leitura, que não é apenas o de coordenar, mas também de dialogar e contribuir para a construção coletiva dos sentidos.

Por fim, as sugestões apresentadas pelos estudantes — maior variedade de histórias, mais tempo de fala, possibilidade de debate ou até teatralização dos contos — demonstram que eles se apropriaram da metodologia e desejam ampliá-la. Esses enunciados carregam uma dimensão responsiva clara: os alunos não apenas avaliam, mas projetam futuros possíveis para a prática, indicando que os círculos de leitura foram significados como experiência relevante e motivadora.

No conjunto, as respostas evidenciam que os círculos de leitura se constituíram como espaço efetivamente dialógico, em que os estudantes puderam expressar e confrontar suas interpretações, construindo sentidos coletivamente. Essas respostas corroboram com a afirmação de Fiorin:

As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desacordo, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais (Fiorin, 2016, p. 28).

Portanto, a avaliação dos círculos de leitura confirma que a prática contribuiu para a formação leitora ao promover a interação, a escuta e a compreensão das múltiplas vozes presentes no grupo, elementos centrais para uma abordagem enunciativa da leitura literária.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como tema a formação do leitor literário a partir dos círculos de leitura na escola, buscando compreender como a leitura da leitura literária, especialmente dos contos, pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e para o fortalecimento do letramento literário de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. O estudo partiu da necessidade de repensar as práticas de leitura literária no espaço escolar, ressignificando o papel do professor como mediador e o da literatura como experiência estética e formativa.

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, de caráter participante, pautada na observação e análise das interações entre os estudantes durante a realização dos círculos de leitura. As ações metodológicas envolveram a leitura de um romance e na leitura de contos de diferentes temáticas (realistas, fantásticos e populares) seguida por rodas de conversa e atividades interpretativas. Esses momentos possibilitaram o registro e a análise das respostas leitoras, as quais foram organizadas em unidades temáticas agrupadas por semelhança de ideias e expressões recorrentes nas falas dos alunos.

A partir das rodas de leitura pudemos organizar as respostas em unidades temáticas, as quais foram agrupadas por semelhança temática. Entendemos que essas unidades temáticas se entrecruzam, podendo em algumas respostas se identificar a interrelação entre as categorias propostas, as categorias foram construídas a partir da recorrência de ideias e expressões nas falas em que destacamos os diálogos produzidos que demonstram ações de mediação, as quais classificamos como eixos temáticos que apontam para a: (a) a diversidade de experiências leitoras; (b) a ampliação da resposta dos sujeitos-leitores; (c). valorização da escuta e da participação.

A categoria diversidade de experiências leitoras diz respeito ao reconhecimento de que cada estudante lê a partir de sua própria trajetória, repertório cultural, memórias, afetos e vivências. A diversidade de experiências leitoras evidencia que a interpretação não é homogênea, mas atravessada pelas histórias pessoais e sociais de cada sujeito. Assim, diferentes leituras emergem no espaço da roda, enriquecendo o diálogo e ampliando a compreensão coletiva sobre o ato de ler.

A ampliação das respostas dos sujeitos-leitores refere-se ao movimento pelo qual os estudantes expandem suas interpretações iniciais, passando de respostas mais literais ou superficiais para compreensões mais profundas, críticas e sensíveis. Essa ampliação ocorre quando o leitor dialoga com outras vozes, reconsidera suas próprias ideias, reformula o que

havia dito ou inclui novos elementos em sua compreensão. Trata-se de um processo de desdobramento interpretativo que demonstra maior envolvimento, autonomia e complexidade na leitura.

Por fim, a valorização da escuta e da participação abrange atitudes que reforçam a importância do diálogo, da escuta ativa e do compartilhamento de ideias no processo de leitura. Envolve a abertura para ouvir diferentes opiniões, o respeito à fala do outro, o incentivo à participação de todos e a construção de um ambiente em que as vozes circulam de forma colaborativa. A escuta e a participação são reconhecidas como elementos fundamentais para que o grupo construa sentidos coletivamente e para que cada estudante se perceba como sujeito legítimo no processo de interpretação.

A análise das rodas de conversa indica que a leitura de contos, articulada por meio de estratégias fundamentadas nos círculos de leitura, possibilita aos estudantes a compreensão, interpretação e apreciação de textos literários, promovendo, assim, o desenvolvimento da competência leitora e o fortalecimento do letramento literário.

Essas categorias se interligam e demonstram que a leitura literária, quando mediada de forma dialógica e significativa, possibilita a expressão de subjetividades, a troca de saberes e o desenvolvimento de competências leitoras. Assim, a análise das rodas de conversa indica que a leitura de contos, articulada por meio dos círculos de leitura, cria um ambiente propício à interpretação, à fruição e à construção coletiva de sentidos, contribuindo para o fortalecimento do letramento literário e para a formação de leitores críticos e sensíveis.

Nas escolas, os círculos de leitura oferecem aos alunos a oportunidade de construir a própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliando a capacidade de leitura e desenvolvendo a competência literária. Os resultados obtidos nesta pesquisa confirmam essa concepção defendida por Cosson.

Cosson (2014, 2023) e Chambers (2023), compreendem a leitura literária como uma prática social e dialógica, capaz de promover o encontro entre o leitor e o outro por meio da palavra literária. Essa experiência também se alinha à perspectiva bakhtiniana da linguagem como espaço de interação e de constituição de sentidos múltiplos. Assim, o estudo reafirma a importância da escola como lugar privilegiado para a vivência da literatura e para a construção de comunidades leitoras. A literatura trata-se de um trabalho com a linguagem, a dimensão dos círculos de leitura remete a um potencial discursivo, em que os leitores agem com e pela linguagem em uma ação responsiva diante do texto, diante dos enunciados dos colegas e da professora.

No percurso desta investigação, pude compreender de maneira mais profunda a potência

da mediação docente como prática formativa. A convivência com os estudantes nas rodas de leitura mostrou que a literatura continua sendo um território fértil para o diálogo, a imaginação e o autoconhecimento. Como professora-pesquisadora, aprendi que mediar a leitura não é apenas conduzir uma atividade, mas criar condições para que o texto toque o leitor e o convoque ao pensamento e à sensibilidade. Nesse processo, tornou-se ainda mais evidente para mim o quanto é urgente que nós, docentes, nos conscientizemos sobre a importância da escuta e do diálogo como pilares do trabalho pedagógico. As rodas revelaram que quando os estudantes são motivados e incentivados a participar, encontram no diálogo um espaço legítimo para se expressarem, demonstram interesse genuíno pelo texto e produzem interpretações surpreendentes, sensíveis e complexas. Com isso, reafirma-se que a mediação dialógica amplia as possibilidades de interação, fortalece a formação leitora e aprofunda a experiência literária no contexto escolar.

Conclui-se, portanto, que os círculos de leitura se configuram como uma estratégia eficaz para ampliar as práticas de letramento literário na escola, favorecendo a escuta, o diálogo e o protagonismo juvenil. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o campo da formação de leitores e inspirar novas práticas pedagógicas que reconheçam na literatura não apenas um conteúdo escolar, mas um direito humano e uma experiência de humanização.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2023.** Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. **Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2010.

BRASIL. Lei nº 14.837, de 10 de março de 2024. **Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008.** Brasília: MEC; FNDE; Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em :27 mar. 2025.

BRASIL. **Rede de Bibliotecas Escolares.** [s.d.]. Disponível em: <https://www.rbe.mec.pt/np4/sobre.html>. Acesso em: 27 mar. 2025

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** In: CANDIDO, A. Vários escritos. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169–191.

CHAMBERS, A. The reading environment. Stroud: **Thimble Press**, 1991. 96 p.

CHAMBERS, A. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa.** Tradução de Rodrigo Lacerda. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CHAMBERS, A. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa.** Tradução Juliana Chieragato Pedro. São Paulo: Cortez, 2023.

CORRÊA, H. T. **Pacto ficcional.** In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p.242-243.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2023. EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. 160 p.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Orientações gerais para a escolha do livro didático no PNLD 2020**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 27 out. 2023.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997. 107 p.

GOULART, I. C. V.; PEREIRA, K. M. **A mediação da leitura no processo de formação de leitores**: o que orientam os documentos oficiais? *Leitura*, v. 67, p. 255, 2020.

GOULART, I. C. V. (2023). **Leitura, leitura literária e Ensino**: representações discursivas da década de 1980. Lavras: Editora Ufla. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d52-89d8-f4ccd2cd5439> Acesso em: 29 ago. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO – IPL. **Retratos da Leitura no Brasil 2024**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: <https://www.institutoprolivro.org.br>. Acesso em: 2025.

KOCH, I. G. Villaça; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto Universitário, 2016. 240 p.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. **Compreensão leitora**. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** Coleção Primeiros Passos, n. 53. São Paulo: Brasiliense, 1982. 98 p.

LAJOLO, M. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Moderna, 2018.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 1971. 160p.

MACHADO, A. M. **Beijos mágicos**. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SILVA, A. M. A. **O ensino de leitura literária: uma relação entre experiência e formação**. 2025. 148 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020. 264 p.

MUNITA, F. **Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores**. Lauro de Freitas: Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2024.

NASCIMENTO, E. S. **Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista**. Revista Travessias, v. 5, n. 2, 2011.

OLIVEIRA, R. C. **“Lavras Lê”**: um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

OCDE. **PISA 2022 results: The state of learning and equity in education**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em: 2025.

PAULINO, G. **Leitura literária**. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). Glossário Ceale. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 177–178.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009. 304 p.

PÉTIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, M. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019. 208 p.

PIERRI, V. **Baixo índice de leitura entre jovens brasileiros pode indicar futuro de dificuldades**. Jornal da USP, 23 nov. 2021.

PIRES, V. L. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin**. Organon, Porto Alegre, v. 16, n. 32–33, 2002. DOI: 10.22456/2238-8915.29782. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29782>. Acesso em: 9 nov. 2025.

POE, E. A. **O retrato oval**. In: Histórias extraordinárias. Tradução de Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SILVA, E.; MARCELINO, M. S. Análise textual discursiva: procedimentos metodológicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 1, p. 15–28, 2002.

SILVA, M. T. O crescimento das bibliotecas escolares no Brasil: uma análise das políticas públicas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 78, n. 2, 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VASCONCELOS, C. **Nas pernas da mentira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.



Mestrado Profissional em
Educação- PPGE/UFLA

Caderno Pedagógico



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma Geral das Sequências Didáticas.	18
Quadro 2 – Quadro Síntese das Sequências Didáticas.....	20

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Ciclo de conversa literária de Chambers.....
- Figura 2 – Capa do livro “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector.....
- Figura 3 – Capa do livro “Contos Extraordinários” de Edgar Alan Poe.....
- Figura 4 – Capa do livro “Olhos D’agua” de Conceição Evaristo.....
- Figura 5 – Arte de divulgação do áudio animação “Vida Maria” de Márcio Ramos....

SUMÁRIO

Apresentação.	5
Introdução.	7
1. Fundamentação para os Círculos de Leitura.....	9
2. Como Criar os Círculos de Leitura.....	11
2.1 Modelagem.....	12
2.2 Prática.....	13
2.3 Avaliação.....	14
2.4 As três situações do bate-papo literário segundo Chambers.....	15
3. Descrição das etapas das sequências didáticas.....	16
3.1 Etapas da sequência.....	16
3.2 Cronograma geral.....	16
3.3 Quadro-síntese das sequência.....	17
4. Sequências Didáticas Propostas.....	18
4.1 Sequência Didática – “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector.....	19
4.2 Sequência Didática – “O Retrato Oval”, de Edgar Allan Poe.....	24
4.3 Sequência Didática – “Maria”, de Conceição Evaristo.....	29
5.0 Considerações finais.....	35
6.0 Referências.....	37

Apresentação

Caros colegas professores,

A docência é, antes de tudo, um desafio permanente, movido pelo desejo de oferecer aos nossos estudantes um ensino que realmente faça sentido em suas vidas. Sabemos, porém, que vivemos em uma sociedade em que a literatura vai, pouco a pouco, perdendo espaço no cotidiano dos adolescentes, que recebem diariamente inúmeros estímulos das mídias digitais e de uma cultura marcada pela rapidez e pelo consumo imediato. Em meio a esse cenário, a leitura tem sido muitas vezes reduzida a uma prática utilitária, voltada apenas para atender a demandas instrumentais e funcionais.

Diante disso, investir na leitura literária escolarizada torna-se um gesto urgente e necessário — não apenas como prática pedagógica, mas como ato de resistência e de humanização. Como nos lembra Antônio Candido (2004), a literatura é um direito de todos, porque nos forma integralmente como seres humanos. E, nas palavras de Michèle Petit (2009), é também um espaço de encontro, de escuta e de reconstrução de si e do outro.

As pesquisas sobre leitura literária têm mostrado a potência da literatura para despertar o pensamento crítico, a sensibilidade e a empatia. A leitura de textos literários nos convida a dialogar com diferentes experiências, emoções e visões de mundo, ampliando nossa compreensão da realidade e de nós mesmos. Foi a partir dessa convicção que esta pesquisa buscou investigar como os círculos de leitura podem contribuir para a formação literária de adolescentes, analisando as interações, as respostas leitoras e as práticas discursivas que emergem durante esse processo de leitura compartilhada.

Este Caderno Pedagógico apresenta três sequências didáticas de leitura literária, elaboradas com base na metodologia dos Círculos de Leitura, proposta por Rildo Cosson (2014, 2020, 2023), em diálogo com as reflexões de Aidan Chambers (2011) sobre o ensino da literatura como prática de formação do leitor. As sequências foram aplicadas em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, no contexto da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE/UFLA), intitulada “*Círculos de leitura na escola: um estudo sobre a formação literária de adolescentes*”.

A proposta busca promover a formação do leitor literário por meio da leitura compartilhada, da escuta sensível e da valorização das múltiplas interpretações que emergem do diálogo entre os estudantes. Inspiradas nos princípios do letramento literário, as atividades

foram pensadas para favorecer a apropriação do texto literário como espaço de reflexão, emoção e construção de sentido — aspectos centrais na formação ética, estética e humanizadora do sujeito.

Os contos selecionados — “*Felicidade clandestina*”, de Clarice Lispector; “*O retrato oval*”, de Edgar Allan Poe; e “*Maria*”, de Conceição Evaristo — foram escolhidos por abordarem temas próximos do universo dos adolescentes e por possibilitarem leituras plurais e críticas sobre a experiência humana, a identidade e a sensibilidade. Cada texto é trabalhado em uma sequência didática própria, organizada em quatro etapas principais, conforme o modelo de Cosson (2014): *motivação, leitura, interpretação e criação*, articuladas a momentos de roda de conversa e escuta compartilhada.

Em todo o percurso, a mediação docente tem papel essencial. Cabe a nós, professores, criar espaços de confiança e abertura, nos quais os estudantes se sintam à vontade para expressar suas interpretações e reconhecer-se como sujeitos de leitura. Como destaca Chambers (2011), o papel do professor-leitor é o de provocar a conversa literária, valorizar as respostas dos alunos e permitir que a leitura se torne uma experiência viva e significativa.

Assim, este Caderno Pedagógico foi pensado como um convite e um apoio aos professores de Língua Portuguesa que desejam fortalecer o trabalho com a leitura literária na escola. Que ele possa inspirar práticas, despertar reflexões e reafirmar nossa crença de que a literatura, quando lida em diálogo, tem o poder de transformar vidas.

Espero que a leitura deste caderno contribua para sua docência.

Atenciosamente,

Núbia

INTRODUÇÃO

A leitura literária, no contexto escolar, configura-se como uma prática essencial para a formação do leitor crítico, sensível e capaz de compreender a si mesmo e o mundo que o cerca. A partir dessa compreensão, este Caderno Pedagógico foi elaborado como produto educacional da dissertação “*Círculos de leitura na escola: um estudo sobre a formação literária de adolescentes*”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE/UFLA), sob orientação da Prof.^a Dra. Ilza do Carmo Vieira Goulart.

O trabalho parte da constatação de que a leitura literária, muitas vezes restrita à decodificação e à avaliação escolar, necessita ser ressignificada como experiência estética, ética e humanizadora. Assim, inspirada nas contribuições de Rildo Cosson (2014, 2020, 2023) e Aidan Chambers (2023), a proposta deste caderno busca oferecer aos professores de Língua Portuguesa possibilidades de trabalho com a literatura a partir dos círculos de leitura, concebidos como espaços de diálogo, escuta e partilha de sentidos entre leitores.

A pesquisa que fundamenta este material foi desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública mineira. As atividades tiveram como objetivo principal formar leitores literários por meio da leitura compartilhada de contos, das discussões em grupo e da reflexão coletiva sobre as múltiplas interpretações que emergem da experiência leitora. A metodologia adotada baseou-se nos princípios do letramento literário, entendendo a literatura como um direito e como um caminho para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da empatia.

O caderno apresenta três sequências didáticas organizadas conforme as etapas propostas por Cosson (motivação, leitura, interpretação e criação) e inspiradas na perspectiva de Chambers sobre o papel do mediador e o valor da escuta ativa no processo de leitura. Cada sequência foi elaborada a partir de um conto literário que dialoga com diferentes dimensões da experiência humana:

- “*Felicidade clandestina*”, de Clarice Lispector, que aborda o desejo, a espera e o encantamento pelo livro;
- “*O retrato oval*”, de Edgar Allan Poe, que problematiza a relação entre arte e vida, aparência e essência;

- “*Maria*”, de Conceição Evaristo, que traz à tona a temática da desigualdade social e da resistência feminina.

A escolha desses textos se deu pela relevância literária e pelo potencial de mobilizar discussões sobre identidade, sensibilidade, alteridade e diversidade de experiências leitoras. O professor é convidado a atuar como mediador, promovendo espaços de fala e escuta, em que os estudantes possam expressar suas percepções, sentimentos e interpretações a partir das leituras realizadas.

Com este Caderno Pedagógico, espera-se contribuir para o fortalecimento de práticas de leitura literária nas escolas, incentivando a construção de comunidades de leitores e a valorização da literatura como instrumento de formação humana e social. Que as propostas aqui apresentadas possam inspirar professores e estudantes a vivenciarem a leitura como um ato de encontro, descoberta e transformação.

1.0 FUNDAMENTAÇÃO PARA OS CÍRCULOS DE LEITURA

A leitura literária desempenha um papel essencial na formação dos estudantes, pois contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da capacidade crítica. Conforme afirma Antônio Candido, a literatura constitui um direito humano fundamental e deve fazer parte da formação de todos, pois amplia a compreensão de si e do mundo. Esse papel se torna ainda mais relevante diante do cenário atual, marcado pelos baixos índices de leitura no Brasil, o que reforça a necessidade de a escola assumir a responsabilidade pela formação leitora.

A leitura, concebida como prática dialógica, é um processo de construção de sentidos que envolve a interação entre autor, texto e leitor. Com base no pensamento de Bakhtin, reconhece-se que interpretar um texto é participar de um diálogo, mobilizando experiências, valores e conhecimentos prévios. Assim, a leitura literária não se limita à decodificação, mas constitui uma experiência subjetiva, emocional e significativa, como destacam Goulart, Paulino e Petit ao defenderem que o leitor recria sentidos, elabora vivências e amplia sua visão de mundo ao entrar em contato com obras literárias.

O conceito de letramento literário, fundamentado em Rildo Cosson, reforça a importância de proporcionar aos estudantes um contato contínuo, profundo e significativo com a literatura. Trata-se da apropriação da literatura como linguagem, da vivência estética e da compreensão da obra literária como um espaço de formação sensível e crítica. A escola, nesse sentido, é o principal espaço para promover esse letramento, garantindo que a literatura circule, seja lida, discutida e experienciada pelos alunos.

Nesse contexto, os círculos de leitura, inspirados nas propostas de Aidan Chambers e Rildo Cosson, constituem uma metodologia que valoriza o diálogo, a escuta e a construção coletiva de sentidos. Chambers propõe o enfoque *diga-me*, que organiza a conversa literária em três movimentos — compartilhar entusiasmos, compartilhar dificuldades e compartilhar conexões. Todos esses movimentos são centrados na valorização da resposta pessoal do leitor. Cosson, ao adaptar essa metodologia ao ambiente escolar, reforça a leitura como experiência compartilhada que amplia interpretações e fortalece a formação do leitor.

A mediação do professor é elemento central nesse processo. Cabe ao docente criar condições para que os estudantes falem sobre suas leituras, expressem dúvidas, façam relações e escutem uns aos outros. Uma mediação sensível e qualificada, como defendem Bajour e Munita, promove um ambiente favorável para que os alunos participem ativamente, desenvolvam autonomia leitora e construam sentidos a partir do encontro com o texto literário.

Por fim, essa proposta dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC orienta o desenvolvimento da competência leitora, valoriza a fruição cultural e indica a necessidade de trabalhar com diferentes linguagens, incluindo a literária. No 8º ano, especificamente, destaca-se a importância de interpretar, apreciar e discutir textos literários, o que se concretiza de maneira efetiva por meio dos círculos de leitura.

Assim, essa fundamentação teórica sustenta a proposta didática apresentada neste caderno, reafirmando a leitura literária como experiência formadora e o círculo de leitura como metodologia potente para desenvolver a competência leitora e promover o letramento literário dos adolescentes.

2.0 Como criar os círculos de leitura

As sequências didáticas propostas neste caderno estão ancoradas nos Círculos de Leitura de Aidan Chambers (1991, 2023) que, posteriormente, também foram abordados por Rildo Cosson (2014, 2023). Os círculos de leitura consistem em uma abordagem que incentiva a leitura compartilhada e a discussão de livros entre leitores, promovendo um espaço de troca de ideias, opiniões e reflexões sobre as obras literárias.

Essa metodologia valoriza a participação ativa dos leitores, permitindo que eles expressem suas experiências e interpretações, enriquecendo assim o entendimento da literatura. É uma ferramenta que busca tornar a leitura mais envolvente, colaborativa e significativa, estimulando o prazer pela leitura e o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda dos textos.

Chambers (1991) em seu livro “The Reading Environment” sugere formas de selecionar livros para serem lidos na escola, propõe reflexões sobre o ambiente em que a leitura será realizada, reflete sobre as respostas dos alunos e, assim, desenha o a proposta do Círculos de leitura com o objetivo de estimular o gosto pela leitura em crianças.

Na obra “Diga-me”, Chambers (2023) continua refletindo sobre os círculos de leitura. Chambers (2023, p.16) ressalta que o “Diga-me” foi escrito para ajudar as crianças a falarem bem, afinal, estamos na era da conversa e somos todos julgados pelo quanto somos articulados. O autor acredita que falar bem sobre livros é uma atividade valiosa por si só, mas é também a melhor forma de ensaio que há para falar sobre outras coisas. Para ele, falar sobre leituras contribui na articulação de outros assuntos.

O círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais. (Cosson, 2023, p.9)

Na obra “Círculos de leitura e letramento literário”, Cosson (2014) propõe uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente. Essa leitura compartilhada através do círculo de

leitura é a base para o desenvolvimento desta pesquisa. O objetivo é avaliar o desenvolvimento

dos alunos a partir do contato com os textos literários em atividades que propiciam a interação entre eles.

O círculo de leitura na escola é um momento em que o professor oportuniza aos alunos se reunirem para discutirem um texto lido previamente. Ele cria um ambiente que permite que cada participante compartilhe sua interpretação, aprofunde a leitura e amplie a compreensão do texto. Além disso, o círculo de leitura pode promover a interação social e, principalmente, incentivar o gosto pela leitura.

Assim, Cosson (2023) evidencia que as estratégias didáticas de leitura em grupo não só ajudam os alunos a entenderem melhor os textos literários, mas esse processo de leitura envolve também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e intelectuais dos alunos.

A seguir, vamos discorrer cada etapa do círculo de leitura proposto por Cosson (2023):

Modelagem

O professor apresenta o círculo de leitura, orienta os alunos sobre como participar e organiza etapas como escolha do texto, leitura individual, discussão e produção final. Essa fase introduz o funcionamento da atividade e prepara os alunos para atuarem com autonomia.

Prática

Os alunos assumem o protagonismo: leem o texto previamente, elaboram questões e discutem em grupos, com o professor mediando. A etapa envolve seis fases: seleção das obras, formação dos grupos, cronograma, encontro inicial, encontros mediais e encontro final.

Avaliação

Professor e alunos verificam os avanços no processo, analisam a participação, o entendimento da obra e a qualidade das discussões, consolidando o círculo de leitura como prática formativa.

Chambers (2023, p.23) dividi o bate-papo em três situações compartilhadas, sendo elas: compartilhando entusiasmos; compartilhando dificuldades e compartilhando conexões.

Quando amigos começam a falar sobre um livro, compartilham entusiasmo e se gostam das mesmas coisas e compartilham da mesma opinião o bate-papo termina mais cedo. Chambers (2023, p.23,24) nomeia essa situação como compartilhando entusiasmo.

A segunda situação caracterizada por Chambers (2023, p.24-25) é a compartilhando dificuldades acontece quando os leitores compartilham partes da leitura mais intrigantes, que não entenderam ou expressam um aborrecimento diante da leitura. Ao discutirem, podem expor percepções e descobrir os diferentes pontos de vistas acerca da leitura.

Chambers (2023, p.26) diz que o bate-papo permite que os leitores encontrem conexões capazes de construir significados importantes para a compreensão do texto. Compartilhando conexões é a terceira situação descrita pelo autor.

Chambers (2023, p.53) fala sobre a importância de respeitar as respostas das crianças. O autor nos lembra que é comum que as respostas das crianças sejam desqualificadas e isso faz com que elas se sintam desencorajadas a falarem o que pensam, guardando as respostas ou tentando adivinhar o que o professor gostaria de ouvir. O enfoque “Diga-me” pressupõe que os alunos sejam estimulados a falarem o que realmente pensam, como Chambers expõe no seguinte trecho:

O ponto principal do enfoque “Diga-me” é o que queremos ouvir de verdade sobre a experiência do leitor – prazer ou falta dele, pensamentos, sentimentos, memórias e tudo mais que o leitor deseja relatar. Para que isso aconteça, o leitor deve confiar que o professor realmente deseja uma reação honesta e que, portanto, tudo pode ser “relatado com respeito”, sem risco de negação, depreciação ou rejeição. Um leitor pode falar “Este é o pior livro que eu já li” e saber que a observação não será tratada como indigna de atenção. (Chambers, 2023, p.54)

Esse trecho de Chambers (2023, p. 54) destaca um princípio fundamental da mediação da leitura: a valorização da resposta pessoal do leitor. O enfoque "Diga-me", como proposto pelo autor, baseia-se na ideia de que a experiência de leitura é subjetiva e deve ser acolhida em sua totalidade – seja ela de encantamento ou frustração. A abertura para o relato honesto das emoções, pensamentos e memórias ativa um espaço de escuta respeitosa, no qual o leitor se sente legitimado e seguro para se expressar.

A figura abaixo sintetiza o que representa o enfoque “Diga-me” de Adam Chambers:

Ciclo de Conversa Literária de Chambers



Made with  Napkin

Elaborado pela autora

3.0 Descrição das etapas das sequências didáticas

Etapas das Sequências didáticas:

3.1 Motivação e Contextualização (1 aula)

Nesta etapa, realiza-se a apresentação do autor, do conto e de elementos culturais relevantes. Busca-se ativar conhecimentos prévios, levantar hipóteses de leitura e mobilizar expectativas.

3.2 Leitura do Conto (1 aula)

A leitura pode ocorrer de forma silenciosa, compartilhada ou dramatizada. Durante esse momento, priorizam-se paradas estratégicas, anotações e registros de impressões iniciais, preservando a dimensão estética do texto.

3.3 Interpretação e Círculo de Leitura (1 a 2 aulas)

Etapa central da sequência, orientada pela discussão coletiva, análise de trechos significativos, problematizações e construção de sentidos. Utilizam-se princípios do seminário socrático e da mediação proposta por Cosson.

3.4 Sistematização e Análise Linguístico-Discursiva (1 aula)

Consolidação dos elementos interpretados e análise de recursos linguísticos e discursivos que produzem sentido no conto. Podem ser realizadas comparações, exercícios analíticos e retomadas dos pontos discutidos no círculo.

3.5 Produção Final (1 aula)

Culmina com atividades de produção escrita ou oral, como comentário literário, carta para personagem, resenha crítica ou reescrita criativa. Esta etapa evidencia a apropriação do texto e o crescimento do leitor.

3.6 Cronograma Geral das Sequências Didáticas

Etapa	Descrição	Carga Horária
1. Motivação e Contextualização	Apresentação do autor, do conto, de temas e ativação de conhecimentos prévios.	1 aula
2. Leitura do Conto	Leitura compartilhada, silenciosa ou dramatizada, com registro de impressões.	1 aula

3. Interpretação e Círculo de Leitura	Discussão dialógica, análise de trechos, construção coletiva de sentidos.	1–2 aulas
4. Sistematização e Análise Linguística	Observação de recursos expressivos e retomada das discussões.	1 aula
5. Produção Final	Atividade autoral: comentário, resenha, reescrita criativa etc.	1 aula

Total estimado: 4 a 6 aulas por sequência.

3.0 Quadro Síntese das Sequências Didáticas

Elemento	Descrição Geral
Objetivos	Formação do leitor literário; leitura crítica e dialógica; compreensão dos elementos do conto; produção textual; ampliação da oralidade.
Habilidades da BNCC	EF69LP01, EF69LP02, EF69LP04, EF69LP06, EF08LP03, EF08LP05, EF08LP19, EF69LP15; competências gerais 3, 4, 7 e 9.
Estrutura	Motivação → Leitura → Círculo de leitura → Sistematização → Produção final.
Metodologias	Leitura compartilhada, roda de conversa, discussão socrática, análise linguística e discursiva.
Carga Horária	4 a 6 aulas por sequência.

4.0 Sequências didáticas propostas para o trabalho com a leitura literária

A presente seção reúne as sequências didáticas elaboradas para o trabalho com os contos selecionados, estruturadas a partir dos fundamentos teórico-metodológicos discutidos nesta pesquisa, especialmente aqueles relacionados à leitura literária, ao letramento literário e à proposta dos círculos de leitura. As atividades aqui apresentadas articulam práticas de leitura individual e coletiva, valorizando a construção de sentidos pelos estudantes e sua inserção em comunidades interpretativas.

As propostas foram organizadas com o intuito de favorecer a formação do leitor literário, contemplando momentos de motivação, leitura, interpretação, apreciação estética e produção de respostas ao texto, conforme orientam os estudiosos da área e as diretrizes da BNCC. Assim, cada sequência busca promover experiências significativas de leitura, ampliando a participação ativa dos estudantes e estimulando o diálogo entre texto, leitor e contexto sociocultural.

O conjunto das atividades foi sistematizado em formato de capítulo, contendo objetivos, competências, descrição das etapas, recursos necessários e sugestões de avaliação. Espera-se que esse material contribua para a prática docente, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem o desenvolvimento de ações pedagógicas que valorizem a literatura como espaço de humanização, reflexão e forma crítica.

4.1 Sequência Didática do conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector



Fonte: Lispector, C. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1971.

A obra “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector é composta por contos e por não contos escritos no decorrer da vida de Clarice. Dentre eles, encontramos o conto “Felicidade clandestina”, que dá título ao livro.

O conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, narra a história de uma menina pobre e sonhadora que nutre um profundo desejo de ler o livro *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Esse livro pertence a uma colega de escola rica, em que o pai era dono de uma livraria. Essa menina rica, movida por inveja e crueldade, promete emprestá-lo, mas adia o empréstimo por vários dias, apenas para prolongar o sofrimento da protagonista.

Mesmo diante da humilhação, a menina insiste em ir à casa da colega todos os dias, alimentando o sonho de ter acesso à leitura. O enredo muda quando a mãe da menina rica descobre a situação e, indignada com a atitude da filha, entrega o livro à menina pobre. A protagonista, então, experimenta uma felicidade intensa, íntima e secreta — uma “felicidade clandestina”, como descreve o título. Ela lê o livro aos poucos, saboreando cada página, como quem prolonga o prazer de um bem precioso.

1. Apresentação da Proposta

A presente sequência didática visa promover a formação do leitor literário por meio de práticas significativas de leitura, centradas na experiência estética, na construção de sentidos e no diálogo entre estudantes, texto e contexto. As etapas propostas articulam-se aos pressupostos metodológicos discutidos na dissertação, especialmente no que se refere à valorização da leitura literária como prática social (COSSON, 2023) e à mediação dialógica fundamentada nas interações discursivas.

2. Objetivos Gerais

- Desenvolver a competência leitora literária dos estudantes do 8º ano.
- Proporcionar experiências estéticas e reflexivas com o conto *Felicidade Clandestina*.
- Estimular o diálogo, a escuta sensível e a construção coletiva de sentidos por meio da roda de conversa.
- Promover práticas de produção textual que retomem, ressignifiquem e ampliem o texto literário.

4. Desenvolvimento da Sequência Didática

Etapa 1

Contextualização: Conhecer a autora

Objetivo: Aproximar os estudantes da figura de Clarice Lispector e da relevância de sua obra para a literatura brasileira.

Atividades:

- Breve apresentação biográfica da autora, enfatizando aspectos ligados à infância, sensibilidade literária e presença da temática da memória em sua produção.
- Discussão coletiva sobre a importância de conhecer quem escreve para ampliar as possibilidades de leitura.
- Registro no caderno: “*O que mais chamou minha atenção sobre Clarice Lispector?*”

Etapa 2

Contato sensível com a obra física

Objetivo: Valorizar o livro como objeto cultural, retomando princípios do letramento literário e ampliando a experiência estética.

Atividades:

- Distribuição de exemplares físicos do livro que contém o conto *Felicidade Clandestina*.
- Momento de manuseio livre: observar capa, ilustrações, formato, detalhes editoriais — retomando a experiência que os alunos já vivenciaram com obras como *Reinações de Narizinho*.
- Conversa breve: “O que o livro sugere antes mesmo da leitura?”

Etapa 3

Assistir a uma entrevista com a autora

Objetivo: Complementar a contextualização, ouvindo a autora sobre seu processo criativo.

Atividades:

- Exibição de trecho de entrevista de Clarice Lispector (ou documentário com sua voz e depoimentos).
- Orientação de escuta: “O que Clarice diz sobre escrever?”, “Como ela fala sobre a infância?”.
- Comentários iniciais coletivos sobre impressões.

Etapa 4

Leitura individual do conto

Objetivo: Proporcionar um momento de leitura silenciosa e pessoal, favorecendo interpretações subjetivas.

Atividades:

- Disponibilização do conto via Google Sala de Aula e/ou em folha impressa.
- Leitura individual e silenciosa.
- Breve anotação dirigida:
 - quais sentimentos o texto desperta?
 - que imagem de infância o conto traz?
 - há algo no texto que lembra experiências pessoais?

Etapa 5

Roda de Conversa (Enfoque “Diga-me”)

Objetivo: Estimular a construção coletiva de sentidos por meio de interações verbais, em consonância com a abordagem dialógica discutida na dissertação.

Metodologia:

A roda de conversa será guiada pelo enfoque “Diga-me”, no qual os estudantes respondem em três níveis:

1. Diga-me o que o texto diz (compreensão).
2. Diga-me o que o texto me diz (apropriação).
3. Diga-me o que eu digo do texto (ressignificação).

Atividades:

- Organização da sala em círculo.
- Perguntas disparadoras:
 - “O que acontece no conto?”
 - “Quem é a menina narradora? Como ela sente o mundo?”
 - “Que relações de poder/afeto aparecem entre as personagens?”
 - “Por que este conto pode ser chamado de ‘Felicidade Clandestina’?”
- Mediação docente pautada nos princípios dialógicos (não centralizar o discurso; estimular participação; valorizar divergências).

Etapa 6

Produção textual final

Objetivo: Integrar leitura e escrita, promovendo autoria e reflexão.

Proposta de produção:

- Produzir um texto narrativo ou reflexivo inspirado no conto, podendo ser:
 - um relato pessoal sobre uma “felicidade clandestina” vivida pelo aluno;
 - uma continuação para o conto;
 - uma carta para a autora comentando a experiência de leitura.

5.0 Conclusão:

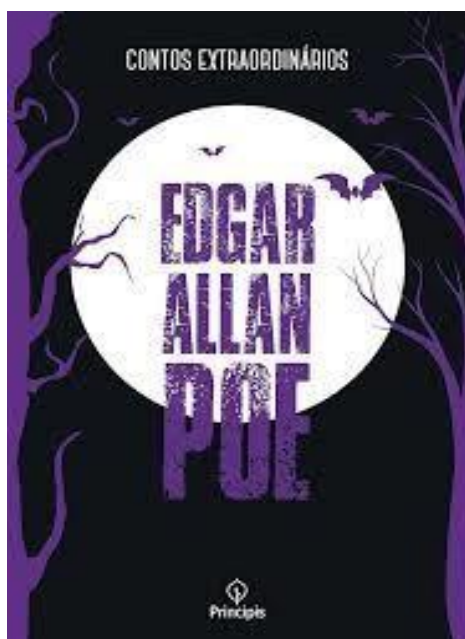
Encerrar esta sequência didática é também abrir novos caminhos de encontro entre seus alunos e a literatura. Cada momento de leitura partilhada, cada escuta sensível e cada conversa que nasce do texto lido é uma oportunidade de formar leitores mais autônomos, críticos e, sobretudo, mais humanos.

Lembre-se de que o papel que você desempenha nesse processo é profundamente transformador. Como nos inspira Munita (2024):

O mediador de leitura é um ator que, munido de habilidades e conhecimentos de diversos campos ligados à cultura e ao trabalho social, intervém intencionalmente com o propósito de criar condições favoráveis para a apropriação cultural e a participação no mundo da escrita por parte dos sujeitos que não tiveram – ou tiveram apenas parcialmente – a possibilidade de desfrutar dessas condições. Isso é feito principalmente por meio de encontros intersubjetivos nos quais ele compartilha seu próprio mundo interior (afetos, emoções, experiências de leitura) para criar o espaço de acolhimento e hospitalidade que toda mediação requer.

Munita (2024, p.93)

4.2 Sequência Didática do conto *O Retrato Oval*, de Edgar Allan Poe



Fonte: POE, E. A. O retrato oval. In: Histórias extraordinárias. Tradução de Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

“O Retrato Oval” conta a história de um homem ferido que, ao procurar abrigo em um castelo antigo, encontra um quarto decorado com várias pinturas. Enquanto observa os quadros, um retrato chama sua atenção: o de uma jovem mulher tão realista que parece viva. Curioso, o homem lê um livro que conta a história daquela pintura.

No relato, descobre-se que o artista era obcecado por sua arte e resolveu pintar o retrato de sua própria esposa, uma mulher doce e cheia de vida. Durante o processo, ele se dedicou tanto à pintura que não percebeu que, pouco a pouco, a esposa adoecia e enfraquecia. Quando finalmente terminou o quadro e exclamou que a pintura estava “viva”, percebeu, horrorizado, que a mulher verdadeira estava morta.

É um conto breve, com enredo envolvente e um final surpreendente, o que mantém a atenção dos estudantes e facilita o trabalho de leitura integral em sala. A linguagem de Edgar Allan Poe possibilita o contato dos alunos com uma narrativa clássica, mas acessível, ampliando o repertório cultural e literário.

1. Apresentação da Proposta

Esta sequência didática tem como objetivo aprofundar a leitura literária do conto *O Retrato Oval*, promovendo experiências estéticas que dialogam com a sensibilidade dos estudantes e incentivam processos de interpretação, criação visual e produção escrita. A proposta articula práticas de leitura individual e coletiva a momentos de diálogo e criação artística, valorizando o texto literário como obra aberta e capaz de suscitar múltiplos sentidos.

2. Objetivos Gerais

1. Desenvolver a competência leitora literária, ampliando a compreensão dos efeitos de sentido do conto.
2. Estimular processos interpretativos a partir da interação entre palavra e imagem.
3. Promover práticas colaborativas de leitura e discussão.
4. Incentivar a produção artística e escrita como formas de significação do texto literário.
5. Valorizar a socialização dos trabalhos como prática de letramento literário e cultural.

Desenvolvimento da Sequência Didática

Etapa 1

Contextualização: Autor e Gênero Literário

Objetivo: Situar Edgar Allan Poe no cenário literário e introduzir características do conto gótico que auxiliam na leitura.

Atividades:

6. Breve apresentação da biografia do autor, destacando sua contribuição para o conto moderno.
7. Discussão sobre elementos do gótico: atmosfera sombria, tensão psicológica, mistério, ambiguidade.
8. Pergunta disparadora: “*Que tipos de sensações um conto gótico costuma provocar?*”

Etapa 2

Leitura prévia individual e exibição de vídeo

Objetivo: Permitir que cada aluno tenha uma primeira aproximação pessoal com o texto.

Atividades:

9. Disponibilizar o conto em PDF, Google Sala de Aula ou folha impressa.
10. Solicitar leitura prévia, com anotações sobre:
 - a. elementos que chamaram atenção
 - b. trechos que suscitaram dúvida;
 - c. imagens mentais formadas durante a leitura.
11. Exibição do áudio animação disponibilizada na plataforma Youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=ltYZVKdUkvY>

Etapa 3

Leitura coletiva em grupos

Objetivo: Criar um momento de compartilhamento interpretativo, ampliando a compreensão pela coletividade.

Atividades:

12. Formar grupos de 4–5 alunos.
13. Cada grupo realiza nova leitura do conto, em voz alta, revezando leitores.
14. Orientações:
 - a. marcar palavras desafiadoras;
 - b. discutir o narrador, o cenário e o motivo do quadro;
 - c. registrar hipóteses sobre a relação entre arte, vida e morte no conto.

Etapa 4

Conversa orientada (plenária)

Objetivo: Integrar as compreensões dos grupos e aprofundar a interpretação do conto.

Atividades:

15. Reunião em círculo.
16. Perguntas norteadoras:
 - a. “Como o narrador descreve a primeira impressão do retrato?”

- b. “O que significa a expressão ‘vida como arte’ no conto?”
 - c. “A pintura salva ou destrói a mulher retratada? Por quê?”
 - d. “Que emoções o conto desperto?”
17. Mediação docente segundo os princípios dialógicos (não centralizar; valorizar divergências; legitimar interpretações).



Etapa 5

Produção artística: Ilustração

Objetivo: Transformar impressões de leitura em linguagem visual.

Atividades:

18. Cada aluno cria uma **ilustração autoral** do que considera mais significativo no conto:
- a. o quadro;
 - b. a mulher retratada;
 - c. o narrador observando a pintura;
 - d. a cena final, entre outros.
19. Orientar que a imagem reflita:
- a. atmosfera do conto;
 - b. elementos simbólicos;
 - c. sentimentos evocados pela leitura.



Etapa 6

Produção escrita: Explicação da ilustração

Objetivo: Articular experiência estética, leitura e expressão escrita.

Atividades:

20. Os alunos produzem um **texto explicativo** que responda:
- a. O que representa sua ilustração?
 - b. Por que escolheram essa cena/elemento?
 - c. Quais sensações ou interpretações buscaram representar?
 - d. O que o conto significou para eles?

21. O texto deverá ser revisado e digitado (se desejado), compondo um painel escrito da leitura.

A graphic element consisting of a light orange, wavy-edged banner with the text "Etapa 7" in bold black font.

Exposição das produções

Objetivo: Valorizar a autoria dos alunos e ampliar as práticas de fruição cultural na escola.

Atividades:

22. Montagem de uma mostra literária-visual com:
- a. ilustrações;
 - b. textos explicativos;
 - c. trechos do conto escolhidos pelos estudantes;
 - d. breve painel sobre Edgar Allan Poe.
23. A exposição pode ser aberta à comunidade escolar, promovendo circulação da leitura literária.

4.3 Sequência Didática do conto *Maria* de Conceição Evaristo



Fonte: EVARISTO, C. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

O conto “Maria”, de Conceição Evaristo, apresenta a dolorosa trajetória de uma mulher negra, mãe e trabalhadora, que enfrenta o peso do racismo, do sexismo e das violências estruturais que atravessam seu cotidiano. A protagonista, símbolo da resistência e das batalhas constantes travadas pelas mulheres negras por existência e respeito, é silenciada e submetida a agressões extremas, revelando as desigualdades e o “racismo que extermina vidas”.

Por meio de uma escrita marcada pela “escrevivência” — conceito criado pela própria autora para designar a escrita que nasce das vivências e memórias do povo negro —, Conceição Evaristo dá voz a uma mulher invisibilizada socialmente, transformando sua dor em denúncia e resistência. A história de Maria não é apenas individual, mas representa o drama coletivo de muitas mulheres negras e pobres, cujas lutas cotidianas pela sobrevivência raramente são retratadas na literatura.

1. Apresentação da Proposta

A sequência didática aqui proposta busca promover a formação do leitor literário por meio de experiências que articulam leitura individual, contação de história, diálogo

entre gêneros e análise crítica. O conto *Maria* é explorado a partir de suas dimensões sociais, simbólicas e afetivas, ampliando o repertório interpretativo dos estudantes ao colocá-lo em relação com o poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo, e com o curta-metragem “Vida Maria”, de Márcio Ramos. A proposta integra práticas de leitura, escuta sensível, fruição estética e reflexão crítica, coerentes com o modelo de letramento literário discutido na dissertação.

2. Objetivos Gerais

1. Desenvolver competências de leitura crítica e literária por meio do conto *Maria*.
2. Promover a escuta literária como experiência estética, por meio da contação da história.
3. Estabelecer relações intertextuais entre o conto, o poema e o vídeo.
4. Estimular a reflexão sobre temas como infância, desigualdade social, trajetórias femininas e silenciamento.
5. Incentivar o posicionamento reflexivo dos estudantes por meio de questões abertas.

3. Desenvolvimento da Sequência Didática

Etapa 1

Contextualização do conto e sensibilização

Objetivo: Introduzir o texto, sensibilizar os estudantes para a temática e ativar conhecimentos prévios.

Atividades:

- Conversa sobre infâncias diferentes, desigualdades sociais e experiências de escolarização.
- Apresentar o conto *Maria* e situá-lo no contexto da literatura infantojuvenil brasileira.
- Pergunta introdutória: “O que o nome Maria representa em nosso imaginário cultural?”

Etapa 2

Leitura individual do conto

Objetivo: Permitir que os alunos construam uma leitura pessoal, subjetiva e silenciosa.

Atividades:

- Disponibilização do texto impresso ou digital.
- Leitura individual com anotações livres (sentimentos, dúvidas, cenas que chamaram

atenção).

Etapa 3

Leitura pela professora em forma de contação de história

Objetivo: Oferecer uma experiência estética distinta da leitura silenciosa, explorando ritmo, entonação, pausas e afetos.

Atividades:

- A professora fará a contação do conto, valorizando expressividade, gestualidade e sonoridade.
- Os alunos são convidados a apenas ouvir — sem cópia — para mergulhar no efeito artístico da voz.
- Compartilhamento das impressões imediatas:
 - “Como a história mudou quando foi ouvida e não lida?”
 - “O que sentiram durante a contação?”

Etapa 4

Discussão coletiva

Objetivo: Construir sentidos para o conto a partir de perguntas abertas e da escuta dialógica.

Atividades:

- Organização em círculo.
- Perguntas norteadoras:
 - “Quem é Maria e o que ela representa?”
 - “Como o conto retrata a infância e a falta de oportunidades?”
 - “Que críticas sociais aparecem no texto?”
 - “Quais imagens ficaram mais fortes depois da contação?”
- Mediação respeitando os princípios dialógicos:
 - não centralizar;
 - valorizar divergências;
 - legitimar leituras plurais.

 Etapa 5

Leitura e análise do poema *Vozes-Mulheres*
Conceição Evaristo

*A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 Ecoou lamentos
 de uma infância perdida.
 A voz de minha avó
 ecoou obediência
 aos brancos-donos de tudo.
 A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela.
 A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue
 e
 fome.
 A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem — o hoje — o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 o eco da vida-liberdade.*

Objetivo: Promover relações intertextuais com diferentes representações de mulheres ao longo das gerações.

Atividades:

- Distribuição do poema de Conceição Evaristo.
- Leitura coletiva, destacando elementos como:
 - vozes ancestrais;
 - silenciamento histórico;
 - resistência feminina;
 - repetição e circularidade.
- Perguntas:
 - “Quais vozes aparecem no poema?”
 - “Que relações encontramos entre as mulheres do poema e a personagem Maria?”

Etapa 6

Exibição do curta-metragem *Vida Maria*



https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4

Objetivo: Ampliar os sentidos do conto por meio da linguagem audiovisual.

Atividades:

- Exibição do curta (c. 9 minutos).
- Roda rápida de impressões:
 - “Como a história de Maria do vídeo se aproxima da Maria do conto?”
 - “Quais elementos do ciclo de reprodução da pobreza aparecem nos três textos?”
 -



Atividade final: relações intertextuais

Objetivo: Sistematizar a leitura dos três textos, promovendo reflexão crítica.

1. Atividade escrita

- ✓ “O que os três textos revelam sobre a vida das meninas e mulheres pobres no Brasil?”
- ✓ “O que permanece igual nas três obras? O que muda?”
- ✓ “Como cada linguagem (literária, poética e audiovisual) apresenta o sofrimento e a força da personagem feminina?”
- ✓ “Qual das três obras mais te tocou? Por quê?”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professor(a),

Este Caderno Pedagógico é um convite que deixo a você para reconhecer a força transformadora que a literatura pode assumir quando atravessa a sala de aula como experiência compartilhada. As sequências didáticas aqui apresentadas não pretendem ser modelos rígidos, mas caminhos possíveis para que o trabalho com a leitura literária ganhe profundidade, diálogo e sentido para os estudantes.

Ao desenvolver círculos de leitura em suas turmas, você verá que a literatura se abre para muito além da compreensão literal do texto. Ela desperta memórias, provoca empatia, estimula o pensamento crítico e cria oportunidades para que os jovens encontrem sua própria voz. O que constatei nas rodas de conversa que fundamentam este material – e que certamente você também perceberá – é que, quando os estudantes se sentem convidados a falar, ouvir e interpretar juntos, eles se tornam leitores mais autônomos, mais sensíveis e mais conscientes de si e do mundo.

Os contos escolhidos para compor este caderno trouxeram à tona reflexões sobre desigualdade, poder, medo, desejo, injustiça, violência simbólica e afetividade. Nas falas dos alunos, foi possível ver a literatura funcionando como espaço de reconhecimento e elaboração dos conflitos humanos, como propõem autores como Chambers, Cosson, Goulart, Petit e Candido. Cada interpretação, cada hipótese levantada, cada silêncio significativo revelou que, quando há boa mediação, a leitura se transforma em exercício de humanidade.

Por isso, a sua atuação como mediador(a) é essencial. É seu olhar atento, sua escuta qualificada, suas perguntas sensíveis e seu acolhimento que tornam possível a ampliação das respostas dos estudantes. Não se trata apenas de conduzir etapas da sequência didática, mas de criar um ambiente no qual cada aluno se sinta pertencente, respeitado e capaz de produzir sentidos. A literatura cresce no diálogo, na troca, no encontro e é você quem abre esse espaço.

Desejo que este caderno sirva como apoio para seu trabalho e como inspiração para que novas práticas surjam, se transformem e circulem na escola. Que você possa adaptar as propostas à sua realidade, experimentar novos caminhos, criar outras leituras e permitir que seus estudantes também criem as deles. A leitura literária, quando vivida de forma significativa, não apenas amplia a competência leitora, mas também fortalece a sensibilidade, a ética, o pertencimento e o pensamento crítico dos adolescentes.

Por fim, desejo que o trabalho com os círculos de leitura continue produzindo encontros potentes em sua sala de aula. Que a literatura seja vivida como direito, como experiência estética e como forma de compreender e transformar a realidade. Que cada aluno encontre, nos textos e

nas conversas, um espaço para ser visto, ouvido e reconhecido como sujeito leitor e como sujeito do mundo.

Obrigada por seguir acreditando na potência da escola, da leitura e da formação literária. Este caderno é, antes de tudo, um gesto de confiança no seu trabalho e na força que ele tem de mudar trajetórias.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: —. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. p. 169–191.
- CHAMBERS, A. *Diga-me: crianças, leitura e literatura*. Trad. Rodrigo Lacerda. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, R. *Como criar círculo de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2023.
- EVARISTO, C. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- GOULART, I. do C. V. *Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980*. Lavras: Editora UFLA, 2023, 310p.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 1971. 160 p.
- MUNITA, F. *Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores*. Lauro de Freitas: Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2024.
- POE, E. A. O retrato oval. In: —. *Histórias extraordinárias*. Trad. Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- VASCONCELOS, C. *Nas pernas da mentira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.