

**NATHÁLIA LARISSA LOPES**

**A leitura subjetiva por meio de círculos de leitura**

**ASSIS**

**2023**

**NATHÁLIA LARISSA LOPES**

**A leitura subjetiva por meio de círculos de leitura**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e vida social)

Orientadora: Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

**ASSIS**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

L864L      Lopes, Nathália Larissa  
            A leitura subjetiva por meio de círculos de leitura /  
            Nathália Larissa Lopes. — Assis, 2023  
            117 f. : il.

            Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual  
            Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis  
            Orientadora: Profa. Dra. Karin Adriane Henschel  
            Pobbe Ramos

            1. Leitura subjetiva. 2. Círculos de leitura. 3. Leitura  
            (Ensino fundamental). 4. Leitura - Estudo e ensino.  
            5. Letramento. I. Título.

CDD 372.41

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de NATHÁLIA LARISSA LOPES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.**

Aos 29 dias do mês de setembro do ano de 2023, às 14:30 horas, no(a) Sala de Defesas da Pós-graduação e Sala Virtual: [meet.google.com/ficj-nmhc-vav](https://meet.google.com/ficj-nmhc-vav), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de NATHÁLIA LARISSA LOPES, intitulada **A leitura subjetiva por meio dos círculos de leitura**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. KARIN ADRIANE HENSCHEL POBBE RAMOS (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação / UNESP/FCL - Assis/SP, Profa. Dra. ROSINEY APARECIDA LOPES DO VALE (Participação Virtual) do(a) Centro de Letras, Comunicação e Artes / UENP - Jacarezinho /PR, Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos e Literários / UNESP/FCL - Assis/SP. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. KARIN ADRIANE HENSCHEL POBBE RAMOS

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me capacitado para a conclusão do Mestrado.

Aos meus pais, Andréia e Paulo, por sempre me motivarem a ir atrás dos meus sonhos.

À minha avó Sebastiana, pelos momentos leves e divertidos.

Ao Matheus, o meu maior apoio durante a trajetória do Mestrado.

À minha psicóloga Regina, por curar com palavras.

À minha orientadora, Profa. Dra. Karin Adriane Henshel Pobbe Ramos, pela orientação deste trabalho e por todo o suporte dado desde o início.

À banca, Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Profa. Dra. Rozana aparecida Lopes Messias e Profa. Dra. Rosiney Aparecida Lopes do Vale, pelas contribuições.

A todos os meus amigos que se fizeram presentes e oportunizaram momentos descontraídos e alegres durante a redação da dissertação

LOPES, Nathália Larissa. **A leitura subjetiva por meio de círculos de leitura**. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2023.

## RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de refletir metodologicamente sobre a realização de círculos de leitura de textos literários, alicerçados na perspectiva do letramento literário, para alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) em uma turma multisseriada, com o intuito de verificar a construção de uma leitura subjetiva dos estudantes, observando o alcance desse método para a formação de leitores empíricos construídos por meio da singularização da leitura feita pelos alunos. O presente estudo justifica-se por propor uma reflexão teórico-metodológica sobre o ensino da literatura na Educação Básica, por meio da observação da execução prática das premissas de um paradigma de ensino de leitura que valoriza a formação de leitores subjetivos (ROUXEL, LANGLADE e REZENDE, 2013) por meio dos círculos de leitura (COSSON, 2020a, 2021). Como método investigativo, optou-se por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, coletando dados a partir da observação da participação efetiva dos alunos nos círculos de leitura e na produção de diários de leitura por parte dos alunos. Parte-se da premissa de que o trabalho em sala de aula com o texto literário deve valorizar a leitura subjetiva com os alunos que, durante muito tempo, foi negligenciada na educação básica. A partir dessas reflexões, propomos uma discussão a respeito da importância de um letramento literário ideológico para a formação do leitor através de um círculo de leitura para que pudesse ser possível uma leitura subjetiva. Após a análise dos dados, foi possível notar algumas inconsistências que apareceram na formação de um Círculo de Leitura semiestruturado, já que o resultado esperado não foi atingido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura Literária. Círculo de Leitura. Leitura Subjetiva. Ensino Fundamental Anos Finais.

LOPES, Nathália Larissa. **The Subjective Reading by Book Clubs**. 117 f. Dissertation (Masters in Languages). – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2023.

### **ABSTRACT**

This work aims to methodologically reflect on the realization of Book Clubs of literary texts, based on the perspective of literary literacy, for students of Elementary School (6th to 9th grade) in a multi-serial class, with the aim of verifying the construction of a subjective reading of the students, observing the reach of this method for the formation of empirical readers built through the singularization of the reading made by the students. The present study is justified by proposing a theoretical-methodological reflection on the teaching of literature in Basic Education, through the observation of the practical execution of the premises of a reading teaching paradigm that values the formation of subjective readers (ROUXEL, LANGLADE and REZENDE, 2013) through Book Clubs (COSSON, 2020a, 2021). As an investigative method, a qualitative ethnographic research was chosen, collecting data from the observation of the effective participation of the students in the Book Clubs and in the production of reading diaries by the students. It starts from the premise that work in the classroom with the literary text should value the subjective reading with students that, for a long time, was neglected in Basic Education. From these reflections, we propose a discussion about the importance of an ideological literary for the formation of the reader through a Book Club so that a subjective reading could be possible. After analyzing the data, it was possible to notice some inconsistencies that appeared in the formation of a semi-structured Book Club, since the expected result was not achieved.

**KEYWORDS:** Literary Reading. Reading Circle. Subjective Reading. Elementary School Final Years.

## LISTA DE FIGURAS

1 Séries dos alunos inscritos .....	46
2 As preferências literárias dos alunos inscritos.....	47
3 Registro da participação dos alunos .....	57
4 O número de participantes para cada encontro .....	86

## LISTA DE QUADROS

1 Características do paradigma do letramento literário .....	36
2 Características do Círculo de Leitura .....	42
3 Os livros preferidos dos alunos .....	48
4 Justificativas para ingressar no projeto .....	51
5 Justificativas de desistência do círculo de leitura .....	87
6 Diário: A9 sobre <i>Extraordinário</i> .....	90
7 Diário: A14 sobre <i>Extraordinário</i> .....	91
8 Diário: A1 sobre <i>Alice no País das Maravilhas</i> .....	92
9 Diário: A1 sobre <i>Ponte para Terabíia</i> .....	93
10 Diário: A14 sobre <i>Alice no País das Maravilhas</i> .....	94
11 Justificativas de não ter feito o diário de leitura .....	96
12 Sobre o círculo de leitura .....	96
13 Sugestões de melhorias, conforme a perspecção dos alunos .....	97
14 As desistências na visão dos participantes .....	98
15 Sugestões de melhorias, de acordo com os alunos que desistiram do projeto.....	100
16 Os pontos positivos do círculo, de acordo com os alunos que desistiram ....	102
17 Sobre o círculo de leitura .....	103

## SUMÁRIO

<b>Trajetória</b> .....	10
<b>Introdução</b> .....	13
<b>Capítulo 1: Metodologia e métodos</b> .....	19
1.1 O funcionamento da pesquisa .....	19
1.2 Contexto da pesquisa .....	24
<b>Capítulo 2: Fundamentação teórica</b> .....	26
2.1 Noções sobre letramento.....	26
2.2 O Letramento Literário e o ensino da leitura literária .....	30
2.3 Leitura subjetiva.....	37
2.4 Círculo de leitura: uma proposta metodológica.....	41
<b>Capítulo 3: Análise de dados</b> .....	44
3.1 O perfil leitor dos alunos inscritos .....	45
3.2 O círculo em funcionamento .....	52
3.3 Os diários .....	89
3.4 Investigando as impressões dos alunos .....	95
3.5 Cruzando as informações .....	105
<b>Considerações finais</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>Apêndices</b> .....	113

## TRAJETÓRIA

O meu interesse em desenvolver esta pesquisa veio a partir de observações e percepções a respeito da literatura, como, por exemplo, na escola, o trabalho com textos literários não se mostra, às vezes, como algo prazeroso e livre, mas simplesmente obrigatório e arbitrário. Os estudantes geralmente não têm a oportunidade de compartilhar, de maneira clara em sala de aula, os seus pontos de vista sobre as obras lidas ou de fazer escolhas. A partir desse incômodo, surgiu o interesse em me aprofundar no assunto.

Estudei a maior parte da vida em escolas da rede pública, onde tive pouca experiência escolar com a leitura literária. O interesse pela literatura veio no Ensino Médio e em um curso pré-vestibular, quando fui introduzida no universo das obras literárias canônicas. A partir disso, a paixão pela literatura e o interesse em cursar Letras me aflorou em sua forma mais pura e intensa.

Em 2016, após concluir o Ensino Médio, ainda insegura com o que cursar, já que existia um receio a respeito de ser professora, engrenei em um curso pré-vestibular em minha cidade, Jaú. Nesta instituição, tive contato com um professor de Literatura que mudou todas as minhas percepções e foi o que me fez ter certeza de que seria Letras.

Nesse período, houve um encanto maior pela Literatura e que, conseqüentemente, trouxe uma admiração pelo professor. Foi quando, também, a partir do contato com esse docente, que eu, enquanto aluna, percebi como ele permitia momentos de fruição em sua aula e trazia a Literatura, não como um “produto intocável”, mas algo para aplicar na vida e dia a dia. Então, a partir disso, estava certo: seria Letras.

Em 2017, iniciei os estudos na Universidade do Sagrado Coração, em Bauru, hoje conhecida como UNISAGRADO.

Nas primeiras semanas, veio a imensa tristeza por não estar cursando uma Universidade pública. Mas, motivada por amigos e família, fui me adequando àquela realidade, e a resistência que havia inicialmente deu lugar a uma admiração e imenso respeito.

O primeiro encanto da universidade veio pela Teoria da Literatura e tudo o que a envolvia. Os primeiros anos, principalmente o segundo, foram de

desafios, haja vista alguns problemas particulares que enfrentei. Mesmo assim, logo no segundo ano, tive uma oportunidade para iniciar como estagiária em um colégio particular na cidade de Jaú e, meses depois, vieram as primeiras aulas, sendo oficinas de redação no contraturno do colégio e, mais tarde, comecei a corrigir redações, e me tornei corretora.

Ainda, com inúmeros contratempos, me envolvi com projetos de pesquisa (Iniciação Científica), sobre a obra *O crime do padre Amaro* de Eça de Queirós, à luz da Estética da Recepção e, a partir disso, percebi a oportunidade de unir duas coisas que eu amava: Literatura e Portugal.

Então, em 2019, tomei conhecimento de um Seminário Internacional que acontece anualmente em Baião, Portugal, pela Fundação Eça de Queirós. Para ganhar uma bolsa de participação, enviei minha pesquisa e o motivo do interesse. Meses depois, chegou o *e-mail* confirmando o recebimento da bolsa e a data do seminário de cinco dias. A semana foi de muito conhecimento e experiências.

Em Portugal, tive a oportunidade de me aprofundar um pouco mais na escrita de Eça de Queirós, além de estar em contato com grandes pesquisadores ecianos, onde aproveitei e compartilhei experiências. Ainda em Baião, além de todo conhecimento adquirido, também foi uma oportunidade para criar memórias afetivas, já que, além do Seminário, também foi feita uma visita à casa de Eça de Queirós, o que foi uma oportunidade de conhecer um pouco de suas particularidades, documentos escritos pelo próprio autor, fotos raras etc. Todo esse contexto acabou sendo primordial para eu me debruçar inteiramente na Literatura.

Ainda em 2019, veio a oportunidade de uma aula teste para ingressar em um colégio particular na cidade de Jaú para dar aulas de Literatura e Redação. Planejei uma aula de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, o que fez com que, mais tarde, estivesse fazendo parte do corpo docente da escola.

Em 2020, finalizei a graduação e, logo no início do ano, surgiu a oportunidade de ingressar em um novo colégio, agora em Bauru, além de ter sido aprovada no Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, da Unesp/Assis. Finalizei, então, a graduação conhecendo um pouco do contexto da sala de aula, já que comecei a ter contato com esse ambiente no segundo ano da faculdade.

Em 2022, surgiram novos desafios: vieram outras oportunidades para ingressar em colégios particulares. Além disso, era uma vontade dar aulas para o Ensino Médio. Mas esse desejo logo foi suprido após uma oportunidade que surgiu para lecionar literatura e redação em um colégio que iniciava as suas atividades nesse segmento.

Nesse contexto, surgiram algumas inquietações a respeito das aulas de Literatura, como, por exemplo, algumas falas dos alunos quando admitiam que liam apenas para a nota ou como, no Ensino Médio, se prendem à nuances de uma teoria da Literatura e à historiografia literária, estudando os autores e as obras por períodos literários, com foco ainda em uma perspectiva formalista.

A partir disso, vieram as observações e percepções que amadureceram junto às aulas da disciplina do Mestrado, bem como a desromantização da profissão do professor que leciona literatura, já que entre o “Ensinar” e o “Aprender” há algumas lacunas e dificuldades que estão além do que o professor pode oferecer: indisciplina, questões burocráticas que envolvem o ensino, a falta de interesse, o baixo investimento da escola em literatura, o funcionamento escolar que muitas vezes não dá vozes aos alunos no processo de aprendizagem, o apego a uma leitura escolareira etc.

Então, com todo esse impasse em relação ao ensino de literatura e a formação do leitor, me senti na obrigação de investigar o ensino dessa disciplina com foco na leitura literária, indo de contramão às lógicas de um ensino tradicionalista cristalizado, que vê a leitura a partir de uma perspectiva cognitiva ou totalmente utilitário, como foco nas aprovações de vestibular.

Defendo, acima de tudo, que a leitura literária é um bem humanizador e que deve ser garantida, em sua essência, a todas as pessoas, para que elas também tenham a oportunidade de se ressignificar por meio da linguagem literária.

## INTRODUÇÃO

Na escola, em alguns contextos, o trabalho com textos literários não se mostra como algo prazeroso e livre, mas simplesmente obrigatório e arbitrário. Os estudantes geralmente não têm a oportunidade de compartilhar, de maneira clara, o seu ponto de vista sobre as obras lidas ou de fazer escolhas.

Muitas vezes o professor que leciona literatura se coloca na posição de um erudito que, tendo longa experiência leitora e um vasto repertório de leitura (dos clássicos até os textos mais contemporâneos), detém todo o conhecimento sobre as obras – as suas simbologias, sua composição estrutural e estilística, seu contexto histórico-literário etc. Esse pensamento esteve (e acredita-se que ainda está) enraizado nas salas de aula, uma vez que é uma prática comum, nas aulas de literatura, aulas expositivas centralizadas no protagonismo docente que, por meio da sua voz (no sentido bakhtiniano), direciona seus discursos bem elaborados e construídos com base nas suas experiências e análises consistentes, colocando-se na posição daquele que lê e que, também, estuda literatura.

O viés formalista<sup>1</sup> ditou, durante muito tempo, os paradigmas das ciências que se preocupavam com a literatura. Por exemplo, Todorov (2021), em um contexto marcado pelo cerceamento ideológico na Bulgária, afirmava que todos os estudos da literatura deveriam seguir os dogmas marxista-leninistas impostos na época. “Essa via consistia em tratar de objetos sem cerne ideológico: ou seja, nas obras literárias, abordar a própria materialidade do texto, suas formas linguísticas” (TODOROV, 2021, p. 17).

Tratava-se de uma forma de deixar de lado a ideologia e a historicidade para enaltecer o estilo, a composição, as formas narrativas e todas as técnicas literárias, crendo em uma autonomia absoluta do texto. Assim, os estudos estruturalistas conferiam uma primazia à linguística, como grande paradigma da ciência literária, que se preocupava com a expressividade da linguagem e fornecia métodos de análises imanentes do texto. Conforme Regina Zilberman,

---

<sup>1</sup> O formalismo foi um movimento científico estruturalista que concebia os estudos da literatura (assim como as ciências humanas, no geral) por meio de formas analisáveis de forma objetiva, focando em teorias e técnicas.

A afirmação da autonomia absoluta do texto, que sobrepõe ao sujeito por contar com uma estrutura autossuficiente, cujo sentido advém tão-somente de sua organização interna. Devido a isto, é a estrutura o único objeto a ser descrito pelo estudioso da literatura, jamais, porém, interpretado, circunstância em que interfeririam os valores pessoais do crítico; e esses precisam ser evitados, para a teoria da literatura comportar-se efetivamente como uma ciência” (ZILBERMAN, p. 10, 1993).

Todorov (2021), mesmo sendo um grande divulgador dos estudos formais, já apontava os perigos que envolvem a literatura e o seu ensino, justamente pela imanência estruturalista que, radical e exclusiva, arrasta-se até os dias contemporâneos, afastando “a obra literária de toda relação possível que ela possa ter com o mundo, com o real, com a vida” (MEIRA, 2021, p. 8).

Dessa forma, problematizando o ensino da literatura, o autor se preocupava com uma inversão de uma lógica natural de contato com o texto literário, que deveria valorizar a leitura das obras em vez de se aprofundar em estudos formalistas. Meira (2021, p.10) descreve essa questão.

O perigo mencionado por Todorov não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou da criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e instrucional.

Assim, a tradição formalista em focar nas técnicas e na expressividade, sem considerar elementos da recepção e da história, ainda tem impacto na sala de aula, na medida em que é possível observar, na Educação Básica, técnicas uniformizantes de análises de textos literários, ainda focado na linguagem e no significante, por meio de técnicas narrativas e estruturas poéticas. A essa tradição, Rouxel e Langlade dão o nome de “demônios didáticos do formalismo” (2013, p. 23).

Nessa ideia, Todorov (2021) apontava que a leitura do texto literário deveria ser colocada como centro do processo educativo, configurando, aos métodos de análise do texto, um lugar de “meio”, em vez de se tornarem “fins” em si mesmos. Assim, o Todorov (2021, p. 33) afirma que “o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”.

Por isso, ao longo dos anos, foram surgindo novos estudos que questionam os métodos de estudo e de ensino da literatura, considerados tradicionais e desinteressantes, sendo a- ou anti-históricas.

Dessa forma, como resposta a essa tendência cristalizada pela tradição formalista, há um bom tempo vem sendo discutida – seja na academia ou nos documentos oficiais, sendo logo vulgarizados no meio escolar – a importância de um protagonismo juvenil, alicerçado em novas concepções de ensino que valorizam a pluralidade de sentidos na análise literária e as suas relações com as práticas sociais, como enunciados situados e ideológicos.

Ou seja, pensar na literatura como um objeto sacralizado e intocável e na aula de literatura como um evento discursivo conduzido por apenas uma voz de autoridade – o professor erudito – significa, de forma prática, reduzir todas as possibilidades de leitura, interpretação, polissemia e inferência que os alunos possam ter, em um processo de singularização dos textos literários, em prol da defesa de uma “leitura correta”, em uma concepção ainda marcada pelo tradicionalismo formal.

Isso se estende quando são percebidas, nos processos educativos, atividades avaliativas que pouco contribuem para verificar a leitura subjetiva dos alunos. São feitos, por exemplo, fichas de leitura, seminários para analisar a estrutura da obra (enredo, personagens, tempo, espaço, foco narrativo etc.) e elaboração de resumos, por exemplo, para verificar meramente se o aluno leu corretamente a obra.

Dentro dessa expectativa de leitura escolar, o texto literário é concebido como um produto fechado, o que não valoriza a interpretação do aluno e a sua subjetividade no ato de ler. Nesse sentido, não são dadas as condições favoráveis para que os alunos leiam e gostem de ler. Para tal, é preciso ensinar a partir de métodos que valorizem a identidade do aluno e a sua formação leitora, considerando seus conhecimentos, gostos, seus horizontes e vivências. Logo, o foco de todo processo educativo que envolve a literatura deve ser o sujeito leitor em dialogia com o texto literário.

Acredita-se, neste contexto, que o trabalho com a leitura literária, em círculos de leitura que priorizam a subjetividade do leitor, poderá contribuir significativamente para a formação de leitores subjetivos.

Assim, este estudo apresenta duas questões essenciais:

- Como os círculos de leitura de textos literários, trabalhados em uma concepção que visa ao letramento, ao dialogismo e à importância da subjetividade, podem auxiliar na construção de leitores literários?
- Se os procedimentos didáticos que priorizam as subjetividades do leitor empírico podem aproximar o aluno e a literatura?

Como hipótese, os alunos, possivelmente, podem não ver sentido na literatura, como é trabalhada na educação básica, tendo acesso apenas a leituras utilitárias para fazer prova. No entanto, a leitura subjetiva, trabalhada em círculos de leitura, pode aproximar o aluno da literatura.

Esta pesquisa, então, tem o objetivo geral de refletir metodologicamente sobre a realização de círculos de leitura de textos literários, alicerçados na perspectiva de letramento literário, para alunos do Ensino Fundamental, com o intuito de verificar a construção de uma leitura subjetiva dos estudantes, observando o alcance desse método para a formação de leitores empíricos construídos por meio da singularização da leitura feita pelos alunos do 6º ao 9º ano em uma turma multisseriada. Para isso, como objetivos específicos, propõe investigar os conceitos e as representações que os alunos têm sobre a literatura e a importância dela em suas vidas, promover círculos de leitura a fim de perceber marcas de uma leitura subjetiva (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE ET AL 2013).

Dessa forma, o presente estudo justifica-se por propor uma reflexão teórico-metodológica sobre o ensino da literatura na Educação Básica, trazendo um paradigma que valoriza a formação de leitores subjetivos, em contramão às concepções mais tradicionais que valorizam a historiografia literária, a expressividade do autor ou análises de textos literários imanentes.

A perspectiva teórica assumida para a realização desta pesquisa está alicerçada em uma concepção de letramento literário de estudos sobre letramento literário (PAULINO, COSSON, 2009; COSSON, 2019) e ensino de literatura (COSSON, 2014, 2020a, 2020b, 2021; DALVI, 2013; AMORIM ET AL, 2022), nas discussões que envolvem a leitura subjetiva e a singularização do texto (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE ET AL 2013).

O conceito de literatura, compreendido aqui, considerando o paradigma do letramento literário, é de “uma linguagem que se apresenta como um

repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo” (COSSON, p. 177, 2020b). Nessa ideia, considera-se a importância da leitura literária e a sua incorporação em dialogia com as marcas subjetivas e as experiências do aluno. Por isso, nessa perspectiva, leitor e texto literário se condicionam de maneira recíproca, estabelecendo uma relação de constituição, o que faz da obra literária sempre única e aberta às marcas subjetivas.

Como método investigativo, esta pesquisa optou por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, coletando dados a partir da observação da participação efetiva dos alunos nos círculos de leitura e na produção de diários de leitura por parte dos alunos.

Tais questões levam em conta que a literatura parece estar sendo negligenciada na educação básica, apresentando-se como um conhecimento isolado da vida real e distante da realidade dos alunos. Sendo ela um direito universal e humanizador, conforme Candido (2011), é importante criar reflexões para ressignificar, por meio de novas pesquisas, o *locus* dessa disciplina nas salas de aula.

A escrita deste trabalho foi realizada de modo a deixar claro o problema de investigação de forma contextualizada nesta introdução. No primeiro capítulo, além da descrição do contexto de pesquisa, foi feita uma descrição da metodologia de investigação desta pesquisa, deixando claro quais foram os procedimentos de coleta de dados e análise, com a intenção de obter respostas sobre a investigação.

Para compreender as noções de letramento literário que embasam esta pesquisa, segue-se um segundo capítulo que faz uma explanação teórica sobre como o letramento literário é imprescindível na construção de leitores empíricos. Para isso, há uma discussão sobre a singularização do texto literário por meio da leitura subjetiva, considerando os usos dos círculos de leitura

No terceiro capítulo, há a análise dos dados coletados, que vão desde a análise do questionário aplicado aos alunos interessados em participar do círculo, a participação deles nos encontros do círculo de leitura e a produção do diário de leitura, de forma analisar de forma completa os impactos da realização de um círculo de leitura para a formação de leitores subjetivos.

No quarto capítulo, são apresentadas as considerações finais, retomando as questões iniciais da pesquisa, a fim de se levantar uma discussão a respeito da problemática empreendida neste trabalho.

## 1. METODOLOGIA E MÉTODOS

### 1.1 O funcionamento da pesquisa

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa de refletir metodologicamente sobre a realização de círculos de leitura de textos literários, alicerçados na perspectiva de letramento literário, em um grupo multisseriado de alunos do Ensino Fundamental, para verificar a construção de uma leitura subjetiva dos estudantes, observando o alcance desse método para a formação de leitores empíricos construídos, por meio da singularização da leitura feita pelos alunos, optou-se por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, realizada em contexto escolar.

A pesquisa qualitativa aproxima a interação professor-aluno (CHIZZOTTI, 2003), possibilitando a compreensão de como o mediador ensina e como o aluno leitor aprende, sendo importante para o desenvolvimento do círculo de livro.

Segundo André (2013), as pesquisas qualitativas se fundamentam na ideia de que o conhecimento – construído por sujeitos – são perceptíveis nas interações humanas, podendo ser descrito por meio dessa abordagem de pesquisa científica. Conforme a autora, é possível verificar os significados que experiências cotidianas, linguagens, produções culturais e suas formas de interações sociais, como núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Assim, a abordagem qualitativa para o estudo do funcionamento de um clube da leitura é essencial, justamente para poder observar as interações que os alunos estabelecem entre os livros e entre si mesmos, promovendo sentidos e comportamentos distintos, mas carregados de significados.

Afinal, conforme Chizzotti (2003, p. 221), confirmando o caráter significativo desse tipo de pesquisa para compreender a interação em movimento:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Ainda, como pesquisa qualitativa de cunho etnográfica (FINO, 2008), tal abordagem pode favorecer para compreender e registrar as crenças, comportamentos, gestos e os significados culturais que o grupo, dentro do círculo de leitura, simboliza em suas ações durante o processo de pesquisa.

A coleta de dados para a composição do corpus da pesquisa foi feita a partir da observação e participação efetiva dos alunos em um círculo de leitura (registrando, em um diário de campo, as falas, gestos, opiniões e os argumentos utilizados dos alunos durante os encontros), e a produção de um diário de leitura por parte dos alunos (ao qual o pesquisador teve acesso).

Vale destacar, ainda, que, durante os encontros, as falas dos alunos foram gravadas por meio de um aparelho celular, para coletar dados e permitir uma retomada do acontecimento.

Uma vez coletados e analisados, optou-se por uma triangulação, para observar, de forma prática, os diálogos e as divergências entre os dados coletados entre os métodos. Por fim, no término das atividades do círculo, todos os alunos que tiveram uma participação no projeto tiveram que responder a um questionário final (APÊNDICE 1), como forma de captar, de modo mais sistemático e objetivo, sem influências subjetivas do pesquisador, as impressões gerais que os alunos tiveram sobre o círculo de leitura e o seu funcionamento como instrumento para formar jovens leitores críticos.

Como forma de explicitar o funcionamento do círculo de leitura, de acordo com as concepções de Cosson (2020a e 2021), optou-se pela realização de um Círculo semiestruturado. Nessa concepção de círculo, em sua realização efetiva, não há um roteiro definido e nem orientações norteadoras de discussões, sendo o professor como mediador que esclarece dúvidas, instiga e anima as discussões, colocando os encontros como um acontecimento que se movimenta conforme a alteridade e o engajamento docente, e de suas vozes constituintes, marcadas pela apropriação das leituras.

O círculo organizou-se por meio de encontros quinzenais, em que, em conjunto, foi feita a seleção democrática de um título a ser lido de forma a atender aos interesses do grupo e as suas necessidades de leitura individual.

De modo geral, cada encontro desenvolveu-se da seguinte forma: (i) introdução, em que havia um momento de mobilização dos alunos e/ou retomada do que foi discutido no último encontro); (ii) desenvolvimento, em que havia a

discussão dos alunos a partir das suas leituras subjetivas, fazendo conexões pessoais, sendo o momento de mais embate e diálogo por parte dos alunos que, voluntariamente, faziam as suas considerações sobre a leitura feita; (iii) conclusão, em que havia uma síntese oral, retomada do que foi discutido e eram dadas novas orientações nos casos de dificuldade e orientação para o preenchimento do diário de leitura. Além disso, nessa última etapa, eram feitas algumas revisões de regras e estabelecimento de novos combinados, para rever prazos, escolha de livros etc., de acordo com as demandas do grupo (semana de provas, por exemplo, o que dificultava na leitura).

Além disso, os diários de leitura produzidos pelos alunos foram propostos para que os pontos de vista, questões pessoais e interpretações construídas no ato de apropriação da leitura, fossem expostos em formato de registro por cada um deles, escrevendo livremente sobre as conexões pessoais que eles estabeleceram com a leitura, em seus atos exotópicos.

A orientação dada em relação ao diário foi para que os alunos, a cada leitura, escrevessem curtos comentários ou relatos pessoais de forma a descrever seus sentimentos e indagações acerca da leitura feita, mostrando como os sentidos foram sendo preenchidos e o que, durante o ato da leitura, foi mais marcante dentro da singularidade do leitor. Foi dito aos alunos que eles poderiam relatar sobre os aspectos que mais os instigavam no ato de ler, fossem em relação à construção de alguma personagem, cenário, tempo ou narrador, entre outros, sobre a construção da tessitura textual ou sobre algum aspecto da narrativa.

Essas construções, se julgassem adequadas, também poderiam ser trazidas oralmente para discussão no clube, para que os alunos confrontassem com as suas ideias, estabelecendo embates entre as conexões pessoais criadas entre diferentes leitores sobre a mesma obra, de forma a construir momentos de negociação de sentidos.

Apenas o pesquisador teria acesso aos diários, o que facilitaria o processo de análise da singularização do texto feito pelo aluno, observando os registros por meio de uma visão bem flexível, sem julgar as interpretações e as conexões feitas no ato de apropriação do texto, uma vez que este se ressignifica por meio das experiências que o aluno faz da leitura.

Rodela (2020. p.93) complementa que:

... os diários de leitura propõem aos estudantes um espaço pessoal, individual, de manutenção e escrita de um diário, no qual se podem registrar quaisquer associações, observações, sensações, sentimentos etc., que porventura lhes passem pela cabeça enquanto leem um livro. O importante é que o estudante possa engajar-se na escrita de seus pensamentos relativos à leitura proposta ou escolhida.

Assim, conforme a autora:

Poder ler esses diários e acompanhar o percurso de leitura dos estudantes pode ser uma poderosa avaliação de como se engajam ou não em um texto, de como interpretam, de como se apropriam dele e pode ser uma experiência valiosa em todos os níveis de ensino (OLIVEIRA, 2020, p.93).

Dessa forma, ter acesso aos diários pode ser um mecanismo valioso para entender o ato de exotopia em que o aluno sai de si, entra em um outro universo (o literário) e se ressignifica, por meio da experiência literária, voltando a si mesmo.

A partir do que foi apresentado, vale considerar que, para entender metodologicamente os círculos de leitura e sua eficácia no processo da formação de leitores empíricos, pensando ainda na metodologia desta pesquisa, que os alunos passaram por diferentes formas de leitura: leitura individual em casa, em que ele se relaciona com o texto de forma pessoal; leitura interpretativa, por meio da criação de diários em que ele, por meio da escrita, traz novos significados ao texto literário, por meio de apropriações e conexões pessoais próprias de uma singularização do texto; leitura interpretativa, em que os participantes do círculo, nos encontros como acontecimentos discursivos marcados pela alteridade em suas semelhanças e divergências, promovem discussões.

Logo, por se tratar de uma pesquisa focada no funcionamento de um círculo de leitura, os participantes da pesquisa foram alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) que, espontaneamente, desejaram participar dos encontros, que aconteceram no período de contraturno das aulas.

Os encontros aconteceram em uma biblioteca de um colégio particular da cidade de Bauru. Os alunos participantes estudavam na escola e a proposta do círculo era seguir uma estrutura multisseriada e semiestruturada, isto é,

participariam alunos de diferentes séries dos anos finais do Ensino Fundamental, por vontade própria, no período do contraturno das aulas.

Na biblioteca, haviam várias estantes de livros e um ambiente agradável, com *puffs* e almofadas, onde ocorriam as discussões do círculo da leitura.

Para divulgar o círculo de leitura, os alunos foram avisados pela coordenação sobre o acontecimento do projeto, relatando, em sala de aula, como funcionaria e quais seriam os impactos positivos que a participação efetiva dos alunos poderia trazer em suas vidas: formação leitora, estabelecimento de diálogos produtivos etc. Além disso, foi relatado que as atividades do círculo funcionariam extraclasse, não impactando quantitativamente nas notas das disciplinas regulares que eram cursadas na Educação Básica e que os discentes não seriam obrigados a participar do projeto.

Assim, como mecanismo de inscrição no projeto, os alunos interessados – do 6º ao 9º ano dos Anos Finais Ensino Fundamental – tiveram que preencher um formulário (APÊNDICE 2) que foi enviado aos pais no aplicativo de comunicação oficial do colégio, no qual os alunos tiveram que justificar o interesse de participação do círculo, bem como relatar sobre as suas experiências literárias.

Assim, pensando na coleta de dados e nas possibilidades de análise, todos os alunos inscritos para participar do projeto foram aceitos, o que totalizou um total de 18 alunos. Os encontros aconteceram quinzenalmente, às 13h, das quintas-feiras, tendo início no dia 28 de abril de 2022 e término em 17 de novembro de 2022, com a finalização do 4º bimestre, em um período de 7 meses, totalizando 11 encontros entre os integrantes dos círculos de leitura e a leitura de 5 obras: *Fahrenheit 451* (BRADBURY, 2020), *Alice no país das maravilhas* (CARROLL, 1998), *Extraordinário* (PALACIO, 2013), *Ponte para Terabítia* (PATERSON, 2006) e *Assassinato no Expresso do Oriente* (CHRISTIE, 2020).

Vale destacar que, como forma de organizar as atividades do projeto, todos os alunos foram inscritos no Google Sala de aula, plataforma que facilita a comunicação e interação entre professor e aluno em um ambiente virtual.

Essa plataforma digital foi utilizada como mecanismo de comunicação entre o professor mediador e os alunos que participavam do círculo, assim como eram registrados os diários de leitura dos alunos, que o preenchiam por meio de um formulário on-line depositado no Google Sala de aula.

## 1.2. Contexto da Pesquisa

A escola em que a pesquisa foi realizada é uma entidade civil, sem fins lucrativos e de tradição na cidade em que se localiza, em Bauru. A unidade escolar possui um prédio grande, funcionando em dois períodos, atendendo famílias das faixas média e alta da sociedade, compondo um corpo discente de mais de 800 alunos, do Ensino Infantil ao Ensino Médio.

A maioria dos pais dos alunos que compõe o corpo discente da escola possui curso superior completo e procuram o colégio pela qualidade do ensino e pelos princípios cristãos da Instituição, que se intitula confessional.

Os alunos, em sua maioria, realizam um esporte que é oferecido gratuitamente na escola, como o futsal, basquete, vôlei, judô ou balé. A maior parte das famílias encontra-se entre as faixas média e média alta da sociedade. No entanto, pela política social do colégio, como forma de filantropia, são fornecidas bolsas integrais de estudos a alunos de famílias necessitadas.

O corpo docente da unidade escolar é constituído por professores com formação específica em sua área de atuação. Alguns possuem, dentre o vasto número de professores que compõem o corpo docente, pós-graduação em nível de especialização e mestrado. A maioria deles possui jornada de trabalho apenas nesta escola.

Com instrumentos que se agregam para o enriquecimento do conteúdo e que promovam uma aprendizagem significativa, que venha ao encontro das demandas do século XXI, o colégio oferece várias atividades integradas na formação geral básica, como *Sala Maker*, educação bilíngue aos anos iniciais do Ensino Fundamental, projetos de leitura e redação, disciplinas sobre Ética Cristã etc.

O prédio dispõe de salas de aulas bem equipadas, laboratório de ciências, anfiteatro moderno e biblioteca com espaços para leitura, além de pátios, quadras poliesportivas e ginásio.

Além disso, a escola possui uma sala de informática, composta por diversos computadores com acesso à internet e softwares específicos das diferentes áreas de conhecimento, usados como ferramenta dentro do mundo virtual.

A biblioteca da escola é ampla e composta por um acervo de obras literárias de autores renomados e de grande importância para a formação do aluno-leitor que se constrói na diversidade de leituras e pesquisas.

A sala de leitura caracteriza-se por um espaço minuciosamente planejado e preparado para acolher os alunos e professores, e para a realização de atividades que estimulem o hábito da leitura, fomentando, assim, a formação do leitor.

O objetivo geral, conforme os documentos de gestão do colégio, no ensino Fundamental anos finais é, em linhas gerais, promover o fortalecimento da autonomia, proporcionar a compreensão do ambiente natural e social, com base nas diferenças em que se fundamenta a sociedade e proporcionar a ampliação do universo de experiências de aprendizagem, por meio do aprofundamento dos conteúdos nos componentes curriculares.

Logo, tendo em vista o público da escola, o espaço e as condições de aprendizagem que ela fornece, pode-se afirmar que ela apresenta uma estrutura boa para a realização de projetos e para que haja um ensino inovador, rico e plural, o que deixa em destaque um eminente contexto de ensino privilegiado, o que impactou no andamento deste projeto (alunos mais engajados, famílias participativas, disponibilidades de espaços, tecnologias, recursos etc.).

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Noções sobre letramento

Existe, na contemporaneidade, uma grande dificuldade entre os teóricos em definir o que é letramento por conta da complexidade do termo, que vem sendo discutido a partir de diferentes perspectivas e áreas do conhecimento, mas remetendo sempre a um conjunto de habilidades leitoras e escritas em se trabalhar com os mais diferentes textos em suas práticas sociais.

Para atender a demanda de problemas de alfabetização de leitura e escrita, surgiu, em 1980, o conceito de letramento, ganhando destaque no cenário brasileiro em 1990, representado, principalmente, pelos estudos de Soares (2008) e Kleiman (2012).

De acordo com Amorim et al (2022), a primeira vez que o termo letramento surgiu nas esferas de discussão de ensino de língua e literatura foi em 1986, por Mary Kato. Muito distante das concepções atuais, Kato (1986) defendia, em seu contexto de estudo voltado à psicolinguística, a ideia de letramento relacionada ao domínio da norma padrão da língua, destacando uma abordagem individual de letramento para que o sujeito se desenvolva cognitivamente.

Tfouni (1988), em contraste com as ideias de Kato (1986), traz o conceito de letramento enquanto prática social, configurando um âmbito individual apenas às noções de alfabetização. Para ela, o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” (TFOUNI, 1988, p. 9). Dessa forma, de acordo com Amorim et (2022, p. 81), mesmo ainda em um contexto mais voltado à psicolinguística, o letramento, a partir de Tfouni (1988), assume uma perspectiva mais ampla de investigar diversos fatores, sejam eles históricos, sociais e/ou culturais de leitura e escrita.

Porém, os grandes avanços sobre os estudos de letramento surgem a partir dos anos 90, quando Kleiman (2012) centraliza as discussões a partir das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, pensando na escola apenas como uma agência de letramento que permite mediar a aprendizagem.

Kleiman (2012) coloca que a palavra “letramento” não está dicionarizada, existindo uma complexidade do conceito. Há, segundo a autora, duas posturas

entre os teóricos sobre a função do letramento: como capacidade metalinguística – compreensão da língua enquanto conhecimento abstrato; como prática discursiva de determinado grupo social – atividades de leitura e escrita de forma contextual, voltada às práticas sociais.

O letramento é visto, nesta concepção, reforçando o aspecto e os impactos sociais que envolvem o termo e a sua implicação pedagógica na educação brasileira, como vertente de pesquisa cujas respostas podem promover a transformação de uma realidade marcada pela crescente marginalização de grupos sociais que desconhecem a escrita. Dessa forma, a autora define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2012, p.18-19).

Geraldi (2014) reforça essa ideia, apontando, de forma crítica e direta, que letramento não se limita aos processos de iniciação ao mundo da escrita (constituídas socialmente, durante muito tempo, pelos lemas “alfabetizar letrando e letrar alfabetizando”) e que não coincide com o conceito de “alfabetização”, enquanto processo da aprendizagem das primeiras letras.

Um dos avanços referentes a este momento de discussão sobre o letramento, deve-se à ideia desenvolvida por Kleiman (2012) de agências de letramento. A escola – assim como a família, a igreja, a rua, o bairro, o local de trabalho etc. – porta-se, nesse viés teórico-metodológico, apenas como uma das instâncias responsável por um tipo específico de letramento, que é o letramento escolar. Todas as agências, conforme Amorim et al (2022, p. 82), são essenciais para que o aluno se torne letrado em sociedade.

Kleiman (2012), então, faz uma crítica sobre a postura equivocada da escola, como uma agência de letramento, que trabalha apenas com o código (capacidade metalinguística), desconsiderando, muitas vezes, os vários tipos de letramentos sociais, fazendo, muitas vezes, a dicotomização entre uma língua falada e a escrita.

O letramento, nesse contexto, assume uma perspectiva fundamental: a escrita, ferramenta de grande importância nas sociedades modernas, segundo Micarello e Magalhães (2014, p; 156), cria a exclusão daqueles que não a dominam. O acesso aos bens materiais e culturais acontecem por meio do domínio da leitura e da escrita. Apenas o sujeito letrado é capaz de consumir

esses bens; o analfabeto, então, na maioria das vezes, fica à margem dessas instâncias.

A partir da reflexão acima, muitos podem acreditar na dicotomização entre grupos dominados e grupos dominantes, sendo que, nessa ótica já ultrapassada, estes dominam as práticas de leitura e escrita dentro de campos de atuação mais privilegiados e aqueles, à margem da sociedade, circulam apenas por esferas do cotidiano. Logo, nesse contexto, a escola – como agência de letramento – precisa atuar intencionalmente para promover rupturas dessas divisões sociais, tendo uma visão mais sensível à educação escolar.

Para compreender a função da escola, Kleiman (2012) aproveita-se dos conceitos desenvolvidos por Street (1984). Este propõe o termo “letramentos”, afirmando que há uma multiplicidade de letramentos, que se referem às várias práticas culturais de diversos campos, instaurando, até mesmo, as relações de poder.

Para o autor, é preciso trabalhar diversas “práticas de letramento”, já que existem diversas formas de significar e representar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais. Assim, Street (1984) diferencia dois modelos de letramento: **Autônomo** – independente dos contextos sociais, nessa concepção, o trabalho de leitura e escrita na escola desenvolvem, por si só, diversas habilidades; **Ideológico** – reconhece as práticas sociais ligadas as atividades de leitura e escrita, uma vez que os usos da escrita estão sempre associados a um universo cultural, à ideologia e ao discurso do poder.

Uma visão autônoma de letramento teria o objetivo de:

Introduzir letramento a pessoas, vilas juventudes urbanas pobres e “não letradas” etc. [o que teria] um efeito na melhoria das capacidades cognitivas dessas pessoas, desenvolvendo suas possibilidades econômicas, tornando-as cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que contribuem para o seu “não letramento” (STREET, 2003, p. 77).

A principal premissa desse modelo é pensar em letramento – singular – totalmente desvinculado de contexto social (STREET, 2014, p. 91). Na tradição escolar, segundo Kleiman (2012), o modelo que determina as práticas escolares comumente é o modelo autônomo, que visa o domínio da escrita para a produção de um texto expositivo abstrato, pressupondo uma separação polarizada entre oralidade e a escrita. Para a autora, no modelo autônomo – em que a escola se

coloca como autônoma e como única agência para letrar o aluno – há uma correlação direta entre desenvolvimento cognitivo e aquisição da escrita, uma persistência na ideia da dicotomização entre fala e escrita e a crença de que a escrita é um poder. Dessa forma,

Tal modelo autônomo [...] pressupõe uma única forma de desenvolvimento do letramento, relacionando-o, como já sinalizado, às ideias de progresso, civilização e mobilidade social, e é assim que vem sendo reproduzido nas instituições escolares desde os primeiros movimentos da educação em massa (AMORIM ET AL, 2022, p. 83).

A escola, nesse caso, reproduz a desigualdade de forma muito desumana, que favorece a perpetuação das injustiças sociais, adotando uma perspectiva de letramento que desconecta o aluno da realidade que permeia a escola, sem promover reflexões sobre os usos da linguagem em enunciados que refletem e refratam práticas sociais, acreditando em apenas um método de ensino para uma realidade complexa e multifacetada. É necessária, então, uma transformação das práticas sociais tão excludentes como as das escolas brasileiras, desconstruindo, principalmente, a concepção do letramento dominante.

Por outro lado, com uma visão mais sensível à realidade e as implicações políticas e ideológicas que permeiam a sociedade e as suas instituições, o modelo ideológico apresenta-se como um caminho oposto ao movimento já cristalizado nas práticas de letramento.

De acordo com Street (2003, p. 77-78), letramento é considerado

Como uma prática social, não simplesmente como uma habilidade neutra e técnica; isto é, é sempre atravessado por princípios epistemológicos construídos socialmente. É sobre conhecimento: as formas pelas quais as pessoas abordam a leitura e a escrita são, por si mesmas, enriquecidas em concepções de conhecimento, identidade e ser.

Amorim et al (2022, p. 83) dizem que, nessa perspectiva, “práticas de letramentos são sempre práticas ideológicas”. Assim, nesse letramento autônomo, a leitura e a escrita – de enunciados da esfera literária, inclusive – são realizadas tendo em vista como conjunto de competências que o aluno tem que adquirir, considerando as diretrizes apontadas única e exclusivamente pelos professores e pelos materiais didáticos. Mas, considerando uma perspectiva ideológica, que concebe a linguagem como interação, é importante uma mudança de postura na escola: a necessidade do letramento ideológico.

Isto quer dizer que as práticas de letramento, que envolvem leitura, oralidade e escrita de textos literários e de outros tipos de enunciados, precisam de motivação e de dialogismo; só é possível considerar as práticas escolares de linguagem a partir dos interlocutores / indivíduos, considerando as suas vivências, repertórios, visões de mundo etc. Uma vez que letrar é uma fonte de possibilitar novas formas de existir no mundo, já que os alunos são sujeitos de linguagem. É nessa perspectiva que Micarello e Magalhães (2014, p. 159) afirmam que “em contato com a língua viva, com as práticas significativas para a apropriação de suas formas, é certo que o sujeito aprende sua língua e se desenvolve nela”.

Para ter uma escola com mais possibilidade de os sujeitos se tornarem leitores e escritores proficientes, é necessário formas metodológicas de sistematização do conhecimento, com efetiva circulação da cultura, da ciência e dos bens culturais e matéria, em que os textos literários circulam por meio da leitura e do debate.

Necessita-se, então, de uma pedagogia culturalmente relevante, concluindo que o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas. Por isso, no mundo acadêmico, são enfatizadas, hoje em dia, práticas de ensino da literatura em que se destacam o manuseio da linguagem literária, em um paradigma de letramento, em que os alunos são formados para serem leitores críticos que leem, discutem, debatem e criem literatura por meio da apropriação da linguagem literária – em oposição ao modelo formalista que ainda muito aparece na Educação Básica.

## 2.2 O Letramento Literário e o ensino da leitura literária

O ensino da leitura e da leitura literária não fica isenta desta discussão. Amorim et al (2022), resgatando as discussões realizadas por Soares (2008), falam das diferenças entre os modelos ideológicos e autônomos para entender como acontece a leitura literária na escola.

Para os autores, apropriando-se de Soares (2008), leitura literária autônoma seria “como aquilo que contém um valor em si, sendo por isso considerado intrinsecamente boa, legítima e causadora de efeitos positivos sobre o indivíduo” (AMORIM ET AL, 2022, p. 84), em defesa de uma prática de ensino que torne o aluno mais culto ou inteligente, na medida em que passa a ler literatura. Por outro lado, a leitura literária ideológica aproxima-se de “uma visão de leitura que, recusando-se ser neutra, assume-se como prática ideológica”. Soares (2008, p. 30), nessa perspectiva que embasa as discussões de Amorim et al (2022), enfatiza que a leitura literária atua como uma espécie de difusora de visões de mundo.

Para Cosson (2019), existe uma tradição cristalizada nas escolas sobre a relação entre literatura e educação: a literatura serve tanto para ensinar leitura e escrita quanto para formar culturalmente um aluno, aproximando-se do modelo autônomo de letramento. Nesse contexto, no fundamental, a literatura apresenta-se, muitas vezes, como uma disciplina – à parte do currículo de Língua Portuguesa em alguns casos – que tem o objetivo de formar leitores, enquanto que, no Ensino Médio, ela se preocupa com a cultura literária brasileira.

No Ensino Fundamental, há uma grande relativização sobre o que é literatura, uma vez que um vasto repertório de textos e de diferentes esferas/ campos de atuação, com o objetivo de formar leitores, são apresentados aos alunos: jornais, imagens, crônicas e textos curtos etc. No Ensino Médio, foca-se na historiografia literária, aproveitando apenas fragmentos de alguns textos para encontrar características de algumas épocas literárias.

As informações oscilam, de acordo com Cosson (2019), entre dois extremos: a necessidade de o aluno se apropriar de conhecimentos teóricos e culturais sobre a literatura e a eminente necessidade de se construir um aluno leitor.

Em ambos os casos, as leituras se apresentam fragmentadas ou recortadas, sendo, muitas vezes, retiradas de materiais didáticos. As interpretações são feitas a partir de debates, resumos e fichas de leitura com o objetivo geral de recontar a história. Ainda, as formas avaliativas apresentam-se como forma de identificar ou classificar os dados, para confirmar a realização da leitura por parte dos alunos.

O grande problema que envolve a literatura é de que “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2019, p. 23), acreditando haver uma realidade próxima à falência do ensino da literatura. Ele aponta dois motivos essenciais: a falta de um objeto próprio de ensino e o modo de ensino.

Para Cosson (2019), é preciso redefinir os modos de ensino da literatura, colocando a leitura efetiva dos textos como atividade central, em vez de usar da aula como lugar exclusivo e único para reproduzir teorias literárias e/ou informações sobre a história da literatura. Para isso, o autor reforça que esse ato de leitura efetiva não deve acontecer com foco apenas no prazer absoluto de ler, embora este fator também seja importante. Cosson (2019) acredita que esse processo deve acontecer de forma sistemática. Dessa forma, de acordo com o autor, “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2019, p. 23).

Dessa forma, na concepção desenvolvida por Cosson (2019), o letramento literário trata da escolarização da leitura de textos literários, sem desconfigurar o seu caráter humanizador, colocando-a como uma linguagem por meio da qual o sujeito se ressignifica e dá novos sentidos ao mundo. Trata-se, então, de uma concepção que dialoga intrinsecamente com um modelo ideológico de leitura literária.

Paulino e Cosson (2009, p. 67), frente à complexidade do termo definido por termos vagos até então, definem “letramento literário como processo de apropriação da leitura enquanto construção literária de sentidos”. Para os autores, letrar literariamente é um processo, uma vez que o sujeito leitor está em estado permanente de transformação, contrapondo-se à ideia de que letramento literário é uma habilidade que se alcança por definitivo – o que seria impossível, considerando o caráter ideológico, histórico e cultural dos textos literários.

Assim, o letramento literário não é exclusivo da escola – ainda que ela seja um agente importante -, mas sim um processo (que não se inicia na escola e não termina nela), que se renova a cada leitura de uma obra significativa, por meio de apropriações e incorporações feitas pelo sujeito que proporcionam uma forma singular de construção de sentidos.

Por conta da complexidade desse tipo de letramento, Paulino e Cosson (2009) apontam as singularidades que envolvem o letramento literário (em

detrimento a outras formas de se letrar), como um processo que envolvem dois grandes procedimentos.

O primeiro processo é “a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda” (p. 68), necessitando, por parte do sujeito, uma integração profunda com o universo da linguagem, em uma “experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo [...]” (p. 68). Esse ato envolve tanto a leitura imersiva e a escrita, como partes essenciais da construção de sentidos da literatura.

O segundo procedimento é “o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo se faz pela experiência da literatura [...]” (PAULINO, COSSON, 2009, p. 69). A literatura permite que o sujeito viva o outro por meio da linguagem, nas atividades de imersão intrínsecas à interação verbal do ato de leitura, fazendo com que este “incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade”. Assim a leitura de textos literários, na perspectiva do letramento, permite que o sujeito, mesmo único e de existência não reiterável, seja plural, cuja leitura auxilia na reordenação e ressignificação do mundo, às vezes de forma mais intensa em relação às experiências já vividas fora da literatura.

Por meio desses dois procedimentos que Paulino e Cosson (2009) concebem letramento literário como processo de apropriação da leitura como forma de construção literária de sentidos.

Aprimorando todos os conceitos já trazidos sobre letramento literário, Amorim et al (2022, p.96), considerando também a construção histórica desse conceito, trazem uma definição de letramento literário mais complexa que satisfaz todas as nuances que envolvem o ensino da leitura literária em uma perspectiva de letramento por meio do modelo ideológico:

[...] entendemos letramentos literários com movimentos contínuos, responsivos e dialógicos de apropriação de textos literários como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos, e sobre a sociedade, o que envolve: 1) a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; 2) a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas – sempre ideologicamente guiadas – na integração com textos literários em diferentes contextos; e 3) um movimento exotópico de encontro com o outro e consigo mesmo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizante do ser humano coisificado.

Tal definição resgata e confere à leitura literária uma complexidade essencial ao seu estatuto, como prática social de leitura de textos que refletem e refratam os valores sociais, bem como a sua materialidade, a responsividade a construção de sentidos que acontecem por meio da alteridade, assim como proposto por Paulino e Cosson (2009). Sendo assim, de acordo com Amorim et al (2022), letrar literariamente permitiria uma (re)descoberta dos alunos – como sujeitos de linguagem responsivos – dentro de suas identidades, contextos e vivências, usando o texto literário como um meio de construção de significados ideológicos.

Por essa razão, Cosson (2020b), considerando os vários modelos de ensino de literatura cristalizadas na Educação Básica e as novas propostas metodológicas, discorre sobre os paradigmas de ensino da literatura e de leitura literária<sup>2</sup>. O autor coloca, então, para tratar dessas questões que envolvem a formação do sujeito letrado literariamente, o paradigma do letramento literário, apontando as suas concepções teórico-metodológicas: conceito específico sobre a literatura, o valor da literatura, os conteúdos a serem ensinados, a metodologia do paradigma, as formas de avaliação etc.

Por isso, considerando toda a complexidade que envolve o desenvolvimento desse arcabouço teórico, o paradigma de letramento literário possui um conceito próprio e muito específico sobre o que é a literatura e, junto a este conceito, preocupa-se, também, com a forma de se ensinar literatura.

Tomando, então, como partida este paradigma de ensino de literatura, é necessário explicitar, de forma prática, os conceitos e as metodologias próprias a esta forma de conceber a leitura literária, como prática social, em sala de aula.

Ao diferenciar os diferentes paradigmas que podem aparecer no ensino de literatura, aponta que, na concepção do letramento literário, a literatura define-se como:

“conjunto de obras que abarca tanto os textos dados pela tradição e identificados como clássicos e canônicos, quanto aqueles resgatados e ressignificados para essa tradição. [...] conjunto de obras que representa,

---

<sup>2</sup> Cosson (2020b) identifica as matrizes do ensino escolar da literatura, apontando seis paradigmas: o paradigma moral-gramatical (voltado ao estudo de obras da tradição), o histórico-nacional (estudo de obras nacionais), o analítico-textual (em que se estuda a materialidade do texto em sua elaboração estética), o socio-identitário (cujo foco é estudar obras que valorizem identidades e as relações sociais), a formação de leitor (com foco em estratégias para o ensino do hábito da leitura) e o letramento literário.

repensa e reescreve simbolicamente uma comunidade e a sua herança cultural ...” (COSSON, 2020b, p. 175).

“uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo” (COSSON, p. 177, 2020b).

Nesse caso, a literatura tem um sentido amplo, uma vez que reflete e refrata a sociedade e as práticas sociais por meio da linguagem, tendo como foco a produção de sentidos. Nesse contexto, a literatura apresenta-se como uma linguagem que, uma vez aprendida pelo aluno, permite que ele circule nas esferas literárias com maior fluidez, aumentando seus campos de atuação e participação social.

Então, dentro do paradigma do letramento literário,

A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2019, p. 30).

Dessa forma, “o valor da literatura reside justamente nessa experiência que autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária” (COSSON, 2020b, p. 179), trazendo uma experiência única de linguagem que humaniza quem lê, reconfigurando as suas visões de mundo.

Como bem apontam as citações de Cosson (2020b), ao definir literatura como uma linguagem a ser manuseada (interpretada e escrita), o objeto de ensino desse paradigma trata-se da “linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias” (COSSON, 2020b, p. 183), na medida em que, uma vez compreendida essa linguagem e como ela se articula aos campos de atuação artístico-literária, os alunos conseguem produzir sentidos durante a leitura (criar pontes, intersecções com a vida, analogias diversas, intertextualidades, inferências etc.), bem como produzir textos literários.

Para isso, como metodologia, é importante o “manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos” (p. 186). Esse método exige, por uma questão teórica e metodológica, uma postura do aluno ativa e colaborativa, sendo o principal responsável de seu próprio aprendizado, o manusear os textos literários. A escola, por sua vez, porta-se como uma

agência de letramento, fornecendo as condições e o contato do aluno com as linguagens da literatura.

Os textos selecionados na prática do letramento literário levam em conta as necessidades e os pontos de interesse dos alunos, bem como os objetivos de aprendizagem estipulados pelo professor. Assim, cria-se uma coletânea de textos caracterizados pela intertextualidade, para que haja uma experiência literária significativa, sendo trabalhados em sequências didáticas (com oficinas) ou em círculos de leitura, conforme Cosson (2019, 2020a).

Cosson (2009) aponta que não basta que haja, nas salas de aula, a simples leitura de textos literários, uma vez que “apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola” (p. 26). Um leitor capaz de experimentar a humanização da leitura não apenas lê bem, mas sabe articular a linguagem e interpretar os discursos que nos significam, uma vez que produz significados e sabe, por conta própria, expressar-se. Afinal, a promoção do letramento literário na escola deve ter como objetivo desenvolver a competência literária do aluno” (COSSON, 2020b, p. 179).

De modo geral, os conceitos que envolvem o paradigma do letramento literário percorrido por Cosson (2020b) podem ser sintetizados conforme o quadro abaixo, de elaborado por Ramos, Kuroda e Lopes (2021, p. 93).

**Quadro 1** - Características do paradigma do letramento literário.

	<b>Letramento literário</b>
<b>Literatura</b>	“conjunto de obras que abarca tanto os textos dados pela tradição e identificados como clássicos e canônicos, quanto aqueles resgatados e ressignificados para essa tradição. [...] conjunto de obras que representa, repensa e reescreve simbolicamente uma comunidade e a sua herança cultural ...” (p. 175).
<b>Valor</b>	“O valor da literatura reside justamente nessa experiência que autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária” (p. 179), trazendo uma experiência única de linguagem.
<b>Objetivo</b>	“a promoção do letramento literário na escola deve ter como objetivo desenvolver a competência literária do aluno” (p. 179).
<b>Conteúdos</b>	o conteúdo do ensino da literatura é “a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias” (p. 183)”.
<b>Metodologia</b>	“manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos” (p. 186)”.

**Fonte:** elaborado por Ramos, Kuroda e Lopes (2021, p. 93).

Os caminhos possíveis para letrar literariamente, considerando as concepções apresentadas por Paulino e Cosson (2009), Cosson (2019, 2020b)

e Amorim et al (2022), precisam, então, redefinir o lugar do leitor e da sua subjetividade no ato da leitura, uma vez que a linguagem literária passa ser um elemento de apropriação para a construção de significados.

### 2.3 Leitura Subjetiva

É inegável que há uma tradição escolar que sempre marginalizou a subjetividade no processo de leitura, por meio de modelos autônomos de letamentos. Negligenciou-se, ainda, a existência de um leitor empírico nos estudos literários e nos processos educativos que escolarizavam a literatura, uma vez que era conferido um estatuto de acaso ou aleatoriedade – totalmente desprezado das teorias literárias e das análises mensuráveis – às ações leitoras desse tipo de sujeito leitor.

O professor, como erudito, baseado nas teorias da literatura, guiava as leituras aos alunos para que todos, ao final de um processo pedagógico, como leitores modelos, conseguissem tirar as mesmas conclusões sobre a obra, a partir de elementos analisáveis embasados por teorias voltadas ao estudo do texto em seu aspecto composicional, estilístico ou histórico, afastando a subjetividade a singularidade de cada aluno leitor.

Na contramão dessa concepção, Rouxel e Langlade (2013) desenvolvem as teorias da leitura subjetiva, acreditando que é exatamente este sujeito – carregado de experiências leitoras e subjetividade – que “está no cerne de toda experiência viva da literatura” (ROUXEL e LANGLADE, 2013, p. 20).

De acordo com Rouxel e Langlade (2013, p. 19), em contraste com teorias cristalizadas de análises literárias focadas na intenção do autor, no conteúdo e no funcionamento textual, há uma nova preocupação com a figura do leitor que recebe esses textos. Porém, esses sujeitos da linguagem, nas teorias ainda são concebidos, em diversos graus, como leitores ideais ou “modelos”.

Ninguém permanece impunemente exposto muito tempo ao contato de obras literárias; tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais (ROUXEL e LANGLADE, 2013, p. 20).

Langlade (2013) discorre sobre marcadores dessa subjetividade leitora, definindo-os como “reações que aparecem na consciência do leitor no decorrer da leitura” (p. 26). Para o autor francês, tais ecos singularizam a obra literária, sendo uma necessidade funcional da leitura literária na escola e para além dos muros dela.

Ao diferenciar leitura objetiva de leitura subjetiva, Langlade (2013) desenvolve o conceito de “leitor subjetivo”, descrevendo-o como “um leitor construído pelas experiências de leituras fundadoras [...], leituras que levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida” (p. 29-30). Em contraste a esse leitor subjetivo, Langlade também apresenta o paradigma de um leitor “conceitual ou experto”, que, conhecedor das teorias da literatura e dentro de uma perspectiva mais tradicional da educação escolar, preocupa-se com os saberes históricos, conceituais e estilísticos, negando a subjetividade que emerge da leitura literária.

Segundo Rouxel e Langlade (2013), esse leitor subjetivo, que singulariza a obra lida a partir da recepção, parece resistir a toda domesticação da leitura, tendo a experiência como cerne. Esses sujeitos leitores estão presentes nas salas de aula. Enfatizar a subjetividade, nesse contexto de ensino, seria uma possibilidade de dar sentido a um ensino de literatura, uma vez que rompe com os paradigmas tradicionais que colocam o texto como um objeto sacralizado, cujo estudo mobilizava competências formais de leitura, quase que sempre modelares e com respostas fechadas.

Mesmo fazendo a distinção entre esses dois tipos de leitores (experto x subjetivo), Langlade (2013) não acredita em uma dicotomia entre essas duas posturas leitoras. Muito pelo contrário, ele defende um dialogismo na medida em que “as reações subjetivas, ao invés de excluir as obras para ‘fora da literatura’, seriam na verdade catalisadoras de uma leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva” (LANGLADE, 2013, p. 30-31). Assim, recordações pessoais e conhecimentos literários (que também podem vir da experiência), mesmo que de origens diferentes, possuem o mesmo estatuto, porque formam um sujeito leitor singular – de existência única, uma vez que se apropriou de diferentes textos e que, por isso, possui formas de construção de significado muito particular.

Nesse sentido, o leitor subjetivo não ignora as teorizações, mas ao contrário, aproxima-se à teoria da recepção e ao letramento quando o autor defende a ideia de um “texto singular do leitor”. Em suas palavras, “toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências sempre únicas, dos leitores empíricos” (LANGLADE, 2013, p. 33).

Langlade (2013) propõe uma teoria diferente das teorias que acreditam em uma liberdade guiada e protocolar do leitor e que concebem a leitura como um jogo de seguir pistas. O autor usa o termo “caça furtiva”, para se referir à postura transgressora do leitor subjetivo que empresta, ao texto literário, elementos de seu universo pessoal, dando-lhe um acabamento (de personagens, cenários, traços físicos etc.), singularizando-o. Desse modo, “o leitor, por exemplo, dá sentido ao comportamento e à ação das personagens a partir de ‘teorias’ psicológicas tomadas da experiência que adquiriu, seja diretamente, seja por meio de saberes construídos” (LANGLADE, 2013, p. 35).

Em certos momentos de leitura, o leitor usa de sua subjetividade para preencher algumas lacunas do texto como, por exemplo, o ato de imaginar cenários, ações e fisionomias. Para Jouve (2013, p. 53), as imagens são construídas em razão da incompletude da obra – que faz parte do próprio estatuto do texto literário, enquanto tessitura aberta a múltiplos significados. Frente a essa incompletude constitutiva, o leitor tem passe livre, em seu ato de apropriação, de projetar suas vivências pessoais e lembranças, criando pontes, estabelecendo um processo de negociação de sentidos entre as informações fornecidas pelo texto literário e as suas marcas de subjetividade.

Os leitores, como sujeitos constituídos de linguagem, conferem uma dimensão afetiva às imagens e às lembranças que aparecem nas memórias, pois elas modelizam visões de mundo, fazendo com que cores, detalhes e tons que a mente reteve façam parte da construção imagética de cenários, personagens etc. Segundo Jouve (2013, p. 55), por mais banal que seja, aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, frase ou criação, não vem do nada, mas do passado, por meio das memórias.

Dessa forma, a leitura desperta, em cada um, suas próprias lembranças. É por isso que, por exemplo, as adaptações de textos literários a textos audiovisuais – como filmes, clips etc. – mostram-se frequentemente decepcionante dentro de uma comunidade de leitores. Para Jouve (2013), a

subjetividade é essencial, uma vez que impor um rosto para as figuras que se cria no momento da leitura é, nesse sentido, destruir a identidade do leitor.

Esse caminho aberto às marcas subjetivas seria a forma mais autêntica de apropriação do texto literário como forma de construção literária de sentidos – bem como cunhavam Paulino e Cosson (2009). É neste contexto, então, que Langlade (2013) define o sujeito leitor como o autor da singularidade da obra.

Essa perspectiva sobre leitura literária, em comum com o letramento literário, trata o ato de ler como uma exploração máxima e imersiva entre o leitor e aquele que escreve, por meio da alteridade, reafirmando o estatuto do texto literário – como já mencionado anteriormente – como “um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações” (AMORIM ET AL, 2022, p.96). Assim, reafirmar a importância da subjetividade e seus marcadores durante a leitura significa valorizar a existência de um sujeito que se ressignifica constantemente em um movimento exotópico que culmina na singularização do texto e, por consequência, de si mesmo. Trata-se de uma perspectiva que, naturalmente, humaniza o leitor tradicionalmente “coisificado” nos ambientes escolares.

Nesse sentido, para Jouve (2013, p. 61), a confrontação do leitor consigo mesmo é uma das dimensões maiores da leitura. Para o autor francês, cada um projeta um pouco de si na leitura, já que a leitura – em sua exotopia – engendra processos que não significam somente sair de si de forma gratuita e banal, mas também um retornar a si. Assim sendo, ler o texto literário é, também, ler o próprio sujeito, em um ato singular e não reiterável que auxilia esse indivíduo da linguagem a construir sua própria identidade.

Então, uma perspectiva teórico-metodológica que privilegia o letramento literário e concebe a subjetividade e a alteridade como elementos essenciais nas práticas pedagógicas do ensino de leitura literária, não só é possível inserir naturalmente o aluno no universo da literatura, mas também reafirmar a identidade e o caráter singular deste sujeito da linguagem. Assim, o plano educativo proposto complementaria o saber do mundo e, também, o saber sobre si, por meio da leitura literária.

## 2.4 Círculo de Leitura: uma proposta metodológica.

Para Cosson (2020b, p. 185-186), a metodologia do paradigma do letramento literário compreende dois grandes processos essenciais: o contato/manuseio com as obras literárias e o compartilhamento da experiência pelos alunos. Para que esses dois polos sejam contemplados de forma sistemática, o autor sugere um método com base na “passagem de três estações que devem funcionar como paradas obrigatórias no ensino escolar da literatura”.

A primeira estação trata-se da leitura individual de um texto literário fora da escola, em que o aluno passa a ter o primeiro contato imersivo com a obra. A segunda consiste na leitura responsiva que pode ser compreendida como “a resposta dada à leitura do texto literário” (COSSON, 2020b, p. 187). Trata-se, de modo geral, do registro responsivo da leitura feita.

Ler responsivamente é, portanto, dar concretização física à leitura literária, tornando explícita e externa a experiência literária da literatura. Em termos escolares, a leitura responsiva acontece quando o aluno produz um texto qualquer a partir da obra lida, abarcando produções textuais orais e escritas que vão desde um fragmentado diário de leitura, em que se registram as impressões de leitura durante o processo da leitura, até gênero tradicionais e formalmente constituídos [...] (COSSON, 2020b, p. 187).

Essas respostas, de acordo com autor, podem ser diversas, até mesmo como a elaboração de um outro texto literário, por meio da paráfrase, paródia, fanfics etc. Para que isso aconteça, porém, acredita-se na necessidade de apropriação da obra e do aproveitamento das marcas subjetivas do leitor para negociar sentidos.

A última estação é a leitura como prática interpretativa, em que se discutem: 1) texto e sua materialidade linguística; 2) intertexto, que se “ocupa da inserção do texto no fluxo de leitura de tantos outros textos” (Cosson, 2020b, p. 188); e 3) o contexto, que trata da prática interpretativa em que analisa a relação da leitura do texto com a leitura de mundo.

O autor indica, ao refletir sobre esse percurso metodológico de letramento literário, o círculo de leitura como prática fundamental. Para ele (COSSON, 2021, p. 9), círculo de leitura:

[...] é uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente [...]. Na escola um 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.

Dessa forma, reforça-se a importância das interpretações subjetivas, construídas a partir das marcas da subjetividade, em um processo de leitura, como condição essencial para estabelecer diálogos sobre a leitura literária. Este sentido, por sua vez, dentro de um clube de leitores, passa a ser negociado com outras construções subjetivas, fazendo da aula um momento interativo que privilegia os sujeitos e construção plural do texto.

Assume-se, por esse motivo, um papel protagonista do aluno, uma vez que ele coloca as suas interpretações subjetivas e as suas análises – marcadas por outras experiências leitoras, por tantas experiências vividas e até mesmo por conhecimentos teóricos – em debate e negociação com outras construções também legítimas, que refratam outras existências que singularizam a obra literária em diferentes atos de apropriação. Nesse sentido, há a refração do enunciado literário e de suas práticas sociais – em termos bakhtinianos – por meio da subjetividade do leitor.

A aula funciona, então, nesse método de letramento literário, como um acontecimento, em que os alunos se constituem como sujeitos da linguagem que se apropriam da leitura como construção literária de sentidos. O embate de significados de cada leitura subjetiva torna-se uma espécie de arena dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), onde, por meio da interação verbal, travam-se “as lutas simbólicas através das quais os sujeitos assumem, defendem e apresentam suas concepções de mundo, sua orientação valorativa para a realidade social” (NEVES-SANTOS et al, 2013, p. 126).

Marcado seu caráter dialógico e responsivo, vale citar as características de um círculo da leitura, como foi organizado no quadro 2, conforme Cosson (2020a), apropriando-se de Daniels (2002).

**Quadro 2** - Características do Círculo de Leitura, conforme Daniels (2002, p.18-27), citado por Cosson (2020a, p. 140-146).

<b>1. Seleção de texto</b>	É feita pelos alunos, de acordo com os seus interesses.
<b>2. Organização dos grupos</b>	Os grupos são pequenos e temporários, reunindo-se com certa periodicidade.
<b>3. Periodicidade</b>	Os encontros obedecem a um cronograma criado pelo grupo, que se estende o ano inteiro.

<b>4. Registro da leitura</b>	Os alunos precisam fazer registros sobre a leitura, seja em diários, <i>post-it</i> , e fichas etc.
<b>5. Seleção de tópicos da discussão</b>	Os assuntos a serem discutidos são definidos pelos alunos.
<b>6. Função dos alunos</b>	Selecionar a obra e se empenhar nas discussões.
<b>7. Função do professor</b>	O professor é um facilitador que faz a mediação e propõe intervenções de leitura durante as discussões, desafiando os alunos quando necessário.
<b>8. Forma de avaliação</b>	A avaliação é feita pela observação docente e pela autoavaliação do aluno.
<b>9. Metodologia</b>	O encontro é focado na interação verbal, sendo divertida, baseada na argumentação e na negociação de sentido, promovendo discussões naturais e necessárias à formação dos alunos.

Cosson (2020a, p. 158-189) descreve três tipos de círculos de leitura, considerando os seus modos de funcionamento: Círculo estruturado, em que os alunos devem assumir papéis e funções dentro de um grupo e um roteiro para guiar as discussões; Círculo semiestruturado, em que não há um roteiro definido, mas sim orientações norteadoras das discussões, tendo o professor como mediador que esclarece dúvidas, instiga e anima as discussões, cerceando para que as discussões não se percam para além da leitura literária; Círculo aberto ou não estruturado, em que as discussões se desenvolvem livremente, sem regras estipuladas, a não ser que as discussões tenham a leitura literária como norte.

Nesta pesquisa, optou-se por realizar um Círculo semiestruturado, uma vez que o estruturado pode constranger os alunos por conta das regras e do cerceamento em relação às ações dos leitores, o aberto pode se tornar vago e, por isso, fazer com que as discussões percam sentido.

Essas perspectivas que envolvem o letramento e o funcionamento de um círculo de leitura, em diálogo com as teorias da leitura subjetiva e da singularização do texto por meio da subjetividade leitora, uma vez que enfatizam o contato e a experimentação do texto literário bem como a sua apropriação, poderiam auxiliar na construção de leitores literários, aproximando dois universos aparentemente distintos (o da literatura e o do aluno), tornando-os em um só: o universo da constituição do eu, que se constitui por meio da leitura literária<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Como já reforçado neste trabalho, essa constituição do sujeito por meio da leitura literária considera, também, a alteridade dos movimentos exotópicos, o dialogismo (da obra com o leitor e do leitor com outros leitores, nas rodas do círculo de leitura), na apropriação singular de cada texto lido etc.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, serão discutidos e analisados os dados coletados durante a pesquisa, que contemplou alunos que participaram dos círculos de leitura que foi desenvolvido em uma escola da rede privada no município de Bauru.

Como coleta de dados, como dito anteriormente, foi contado com aplicação de diferentes questionários – cada um com um objetivo específico), observação de aulas (cujos áudios foram gravados) registradas em um diário de campo e análise de diário de leitura produzido pelos alunos durante as suas leituras.

O primeiro questionário, como forma de inscrição ao projeto (APÊNDICE 2), anexada à carta de convite (APÊNDICE 3), teve o objetivo de colher informações sobre a postura leitora dos alunos e os seus interesses literários, propondo um momento de seleção para participar do projeto. Vale considerar, ainda, que todos os alunos que se inscreveram foram aceitos para compor o grupo de estudantes do círculo de leitura. Com esse material, foi possível identificar o perfil leitor dos interessados, possibilitando um olhar prévio sobre como eles se relacionavam com o texto literário.

A observação dos encontros, registradas em um diário de campo e tendo os áudios gravados, teve o objetivo de analisar a efetiva participação dos alunos nos círculos, destacando as suas reações, embates, diálogos e construções subjetivas, verificando a terceira estação do letramento literário, a leitura interpretativa, conforme Cosson (2020b). Nessa etapa, entende-se que os alunos já realizaram a leitura individual e, concomitante a isso, já fizeram os seus registros responsivos no diário de leitura.

Por sua vez, o diário de leitura – produzido pelos alunos e de livre acesso ao professor-pesquisador – foi proposto com o objetivo de possibilitar que os alunos, durante a leitura, escrevessem livremente sobre as suas impressões e sentimentos, a fim de identificar construções subjetivas de sentidos e indícios da efetiva apropriação do texto literário que acontece por meio da singularização do texto e a consequente ressignificação do aluno leitor, como um sujeito de linguagem. Trata-se, na perspectiva apontada por Cosson (2020b), da segunda estação do letramento literário: o registro responsivo, em que o aluno se apropria da obra, ressignifica-se e produzindo um novo texto.

Por fim, o questionário final de fechamento do projeto (APÊNDICE 1) teve o objetivo geral de captar, de modo mais sistemático e objetivo e sem influências subjetivas do pesquisador, as impressões que os alunos tiveram sobre o círculo de leitura.

O cruzamento entre os dados coletados permitiu uma análise mais cuidadosa de como os círculos de leitura, em uma perspectiva que valoriza as construções subjetivas e as singularizações do texto literário, podem auxiliar (ou não) na formação de leitores letrados ideologicamente.

### 3.1 O perfil leitor dos alunos inscritos.

Os alunos, como sujeitos de linguagem, apresentam as suas experiências constituintes e, por isso, são singulares em suas individualidades (falas, gostos, gestos etc.). Isso quer dizer, também, que eles já possuem as suas experiências sobre a literatura e o texto literário, de forma escolarizada ou não, já tendo constituídas as suas representações sobre o que essa linguagem significa e alcançado algum tipo de letramento.

Pensando nisso, como ato de inscrição no projeto e também para entender o perfil leitor dos alunos a compor o círculo de leitura, foi proposto um pequeno questionário (APÊNDICE 2), com perguntas simples que tentavam identificar, em termos práticos, como os alunos concebiam a leitura literária e quais eram as suas experiências fundadoras, gostos, percepções gerais etc.

Trata-se de um mecanismo importante para a pesquisa uma vez que, com foco na alteridade e na constituição dos alunos enquanto sujeitos responsivos, permitiu obter referenciais para o início do círculo de leitura, a partir das respostas fornecidas, como quais obras teriam o potencial de atender a uma expectativa leitora e quais poderiam promover uma ruptura, em termos estéticos, mas que, ao mesmo tempo, poderiam agradar ao gosto dos alunos integrantes.

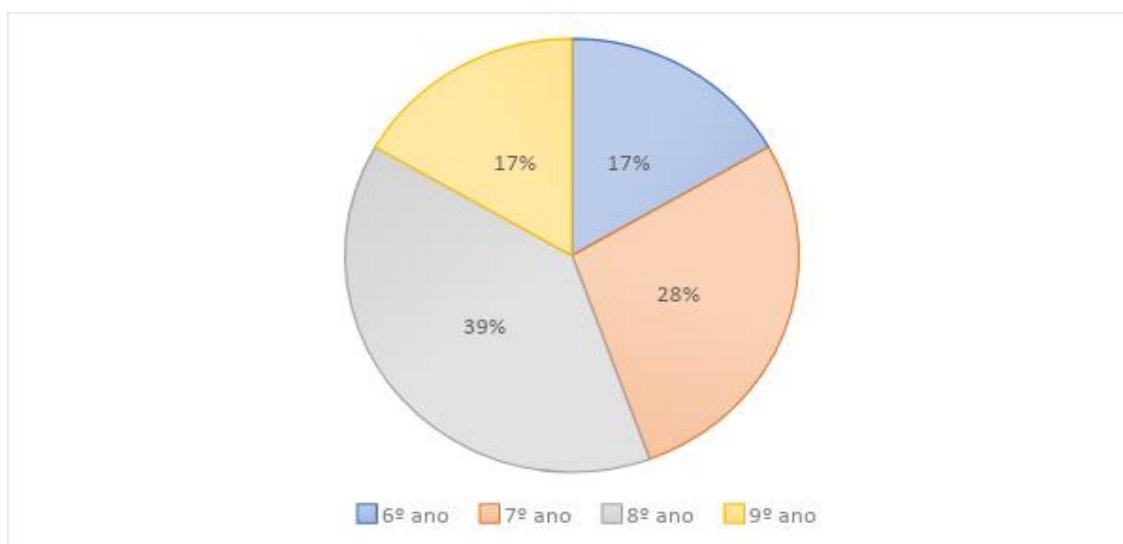
Uma das primeiras questões proposta foi para identificar as séries dos alunos interessados, com foco na identificação da idade escolar, o que poderia impactar na forma como os alunos leriam os textos escolhidos nos círculos, uma vez que, possivelmente, um aluno de sexto pode apresentar um repertório literário menos amplo em relação a um aluno que está na fase de conclusão do

Ensino Fundamental, além de que, por si só, eles já possuem experiências literárias diversas e que, por isso, podem estabelecer conexões subjetivas muito diversas, promovendo diferentes singularizações do texto literário.

Por isso, como já dito, a mistura de alunos de diferentes séries poderia ser um mecanismo de grande potencial para analisar as conexões subjetivas construídas pelos alunos em seus atos de apropriação do texto literário, uma vez que são sujeitos singulares e de experiências escolares distantes, tendo em vista a criação de um círculo multisseriado.

Assim, como forma de sintetizar os dados coletados sobre as séries dos alunos inscritos, organizou-se a FIGURA 1.

**Figura 1 – Séries dos alunos inscritos<sup>4</sup>**



A partir da figura apresentada, percebe-se que a maioria dos alunos inscritos está matriculado na sétima (total de 5 alunos) e oitava (total de 7 alunos) séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo os sextos alunos (3 alunos) e os nonos (3 alunos) as turmas que tiveram o menor número de alunos interessados, contabilizando um total de 18 inscritos.

Os dados mostram, então, que se trata, como esperado em uma turma de composição multisseriada, de um grupo heterogêneo e muito diverso para compor os círculos da leitura, o que pode ser um fator relevante para a

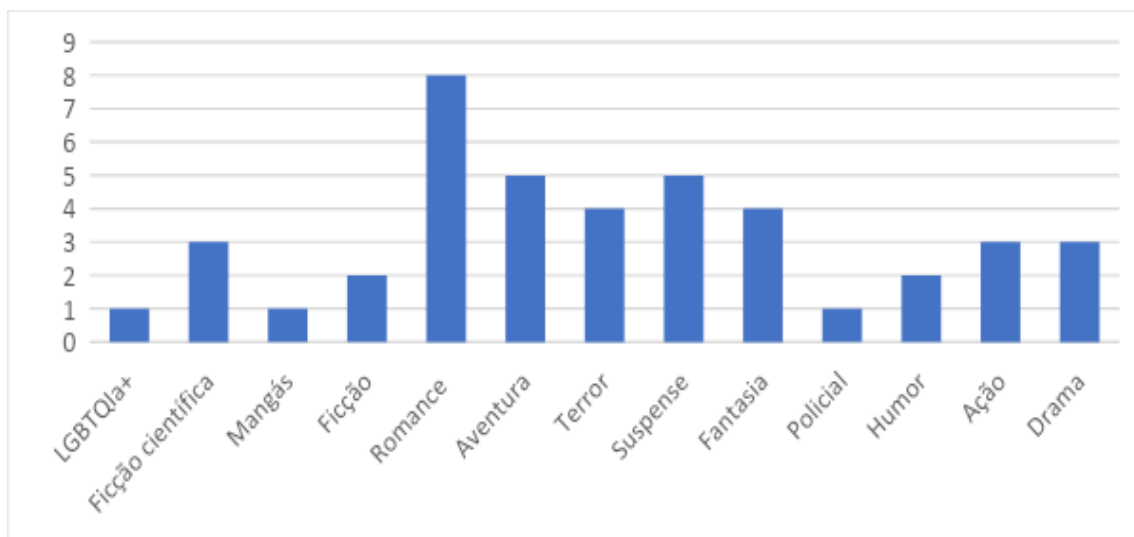
<sup>4</sup> Mesmo havendo uma amostra pequena, optou-se pelo uso de porcentagem para melhor visualização dos dados.

investigação da pesquisa, uma vez que permite diferentes olhares do pesquisador em relação às distintas formas de se ler um texto e de debater as ideias de forma coletiva, considerando o contraste de idade e de interesse dos alunos.

O fato da maioria dos inscritos serem do sétimo e oitavos anos poder ser um fator interessante, justamente por se tratar de alunos que estão na fase intermediária do Fundamental 2, criando pontes entre os extremos: os que estão começando o ciclo e que, provavelmente, podem se sentir tímidos e intimidados; e os que estão finalizando a etapa e que, mais autônomos, já estão pensando em seus projetos de vida.

Além disso, para compreender os gostos dos alunos e usando essa informação como forma de identificar as preferências literárias (tópico importante para o gerenciamento de um círculo de leitura baseado na alteridade), foi questionado aos alunos interessados que apontassem, de forma escrita e objetiva, quais tipos de literatura mais os agradavam, sendo que eles poderiam escrever mais de uma opção. Os dados foram organizados na FIGURA 2, que segue abaixo.

**Figura 2 – As preferências literárias dos alunos inscritos**



Pode-se perceber pela figura que a maioria dos alunos prefere aventura, romance e suspense, e que poucos relataram preferir narrativas policiais, mangás, narrativas identitárias etc. Concebendo o termo “romance”, escrito

pelos próprios inscritos, pode-se dizer que, potencialmente, eles estejam relatando sobre um tipo de texto que tem o sentimento romântico como tema essencial, em contramão ao conceito romance, como um gênero literário. Essa escolha também pode fazer referência aos livros que, com fins mercadológicos, têm grande apelo midiático, que são adaptados para outras linguagens, como filmes e audiovisuais no geral, que são de fácil acesso ao universo jovem.

Para aprofundar essa questão, foi perguntado, também, aos interessados que apontassem os seus livros preferidos, de forma a identificar uma das experiências que mais agradou aos alunos. As respostas fornecidas aos alunos foram registradas de forma literal e foram organizadas no QUADRO 3, que segue abaixo.

**Quadro 3 – Os livros preferidos dos alunos inscritos<sup>5</sup>**

	Qual é o seu livro preferido? Por quê?
A1	A seleção (um box que possui 6 livros), onde mostrou o cotidiano, desafios e responsabilidades de uma princesa prestes a se tornar rainha.
A2	O diário de Anne Frank porque é um livro que é baseado em fatos reais e mostra como foi a vida da família durante a segunda guerra mundial.
A3	O Pequeno Príncipe, um livro que cada vez que lê você entende uma coisa diferente.
A4	O Pequeno Príncipe e Olhos Prateados. O Pequeno Príncipe pela sua história simples mas intrigante e muito bonita para se ter esperança do futuro. Olhos Prateados pois é um ótimo livro de terror/suspense, sem com que haja uma sequer imagem no meio da história, consegue fazer você ficar com remorso e assustado com certas cenas.
A5	*
A6	Diário de Pilar, por que ele conta a história do Egito.

<sup>5</sup> Por uma questão de proteção de dados, os nomes dos alunos foram substituídos por siglas (de A1 a A18).

A7	A garota do lago, pois ele tem mistério que e um tema que eu gosto bastante mas em geral todos os livros que tem uma história de mistério por tras elas me interessam.
A8	Sherlock holmes casos extraordinários.
A9	As crônicas de Nárnia, porque tem ligação com a parte religiosa, e é muito dramático, gosto disso.
A10	Crepúsculo, a historia é interessante, ver a relação de uma humana e um vampiro, os conflitos e o romance.
A11	Fazendo meu filme dois fani na terra da rainha,acho legal divertido e bem interessante.
A12	rainha vermelha, o livro tem um enredo cheio de plot twist que deixaram o livro interessante.
A13	Orgulho e preconceito. Pois eu gosto do jeito em que é narrado, gosto da época em que é escrito, gosto da autora(Jane Austen), gosto do rumo em que a história toma, gosto do lugar em que se passa(Inglaterra), os personagens são cativantes e é uma leitura calma, tranquila.
A14	Eu gosto de uma série de livros, chama: EJ12 Agente radical.
A15	Percy Jackson, pois eu gosto de mitologia.
A16	Freedom.
A17	Até o momento é 451 Fireheint, pois esta me prendendo muito a leitura e estou gostando demais.
A18	A lição final.

Muitos dos livros escolhidos pelos alunos, como “O diário de Pilar”, “Sherlock Holmes” e “O diário de Anne Frank”, por exemplo, fazem parte dos paradidáticos escolhidos pelo colégio, compondo uma listagem de obras obrigatórias que os alunos devem ler até o final de um ano letivo, nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, as respostas desses alunos podem demonstrar que, muitas das experiências leitoras, que esses alunos adquiriram em suas trajetórias, vêm da obrigatoriedade da leitura escolar.

Dessa forma, pensar que a leitura dos alunos inscritos fica quase que restrita às orientações da escola indica que esses alunos possuem maior contato com uma leitura escolarizada, com foco em uma perspectiva, talvez mais

cognitiva, do que voltado ao letramento do texto literário em suas práticas sociais.

Dessa forma, pode-se afirmar que, provavelmente, esses alunos tiveram experiências de leitura que não visavam momentos de fruição, discussão e reflexões subjetivas. O foco, nesse contexto de leitura escolarizada, era ler para encontrar respostas fechadas, para resolver listas, preencher fichas e realizar provas sobre o conteúdo e aspectos formais do livro (encontrar narrador, personagens, partes do enredo etc.).

Ainda, quando os alunos interessados em participar do círculo da leitura colocam que os seus textos literários preferidos são os que a escola obriga a ler, quer dizer, também, que esses mesmos alunos não possuem uma autonomia leitora para escolher as suas obras e traçar uma trajetória de leitura, pensando nos interesses pessoais. Isso pode apontar, ainda, que a prática de leitura em casa – de forma livre, como se fosse um hobby – não é realizada por esses alunos, que aparentemente leem mais por obrigação.

Além disso, os dados revelam que algumas das obras selecionadas como preferidas possuem uma questão mercadológica muito forte, uma vez que são financiadas e, por isso, são bem aceitas e divulgadas no universo juvenil. Por exemplo, os alunos A10 e A15 apontaram, respectivamente, *Crepúsculo* e *Percy Jackson* como os seus livros favoritos, sendo obras que foram adaptadas ao cinema em formato de sagas – um conjunto de filmes com foco no livro. Isso também pode indicar a influência da mídia e do mercado – como um todo, já que foram feitos vários investimentos a partir desses livros, disponibilizando diversos produtos aos fãs – na construção da comunidade leitora jovem.

Tal fator fica evidente quando alguns selecionam títulos como *A Seleção*, *EJ12 Agente radical*, *A garota do Lago* e *Crônicas de Nárnia*, entre outros, como os seus preferidos, justamente por serem livros de grande investimento comercial e de fácil contato nas livrarias.

Vale destacar, ainda, em relação às obras preferidas pelos alunos, alguns indicaram *Orgulho e Preconceito* e duas vezes *O Pequeno Príncipe*, que são considerados clássicos da literatura universal.

E, por fim, como forma de compreender os motivos e o que de fato levou os alunos a se interessarem pelo projeto, foi questionado a eles sobre os

interesses em participar dos círculos de leitura. As respostas registradas literalmente no QUADRO 4, que segue abaixo.

#### Quadro 4 – Justificativas para ingressar no projeto

	Justificativa do interesse em participar do Círculo/Clube de Leitura
A1	Pois além de incentivar o hábito a leitura, também proporciona troca de ideias e experiências com outras pessoas.
A2	Eu gosto muito de ler e pra eu vai ser uma forma de motivação a leitura com maior frequência.
A3	Adquirir novos conhecimentos e aumentar o habito de ler.
A4	Conhecer esse clube da leitura.
A5	aprender e dividir conhecimento.
A6	Para ter o hábito de ler e ter mais conteúdo para fazer redação.
A7	Quero me incentivar a ler mais livros e ter uma leitura mais frequente.
A8	Eu gosto bastante de ler e seria uma experiência nova ler com outras pessoas especialmente suspense, por que a gente pode tentar descobrir os mistérios que vem no livro.
A9	Quero cada vez mais me aprofundar na leitura, e ler com mais pessoas que gostam do mesmo tipo de livro que eu.
A10	Gostaria de conseguir conversar sobre os livros que leio, e compartilhar interesses.
A11	Adoro ler e me divertir lendo.
A12	Teenho interece em discutir minhas opinioes e poder conversar sobre os livros que leio com outras pessoas que tambem o leram.
A13	Gosto muito de ler, e não conheço muitas pessoas que leem os mesmos livros que eu, por isso eu gostaria de entrar, pois ali falaríamos do livro, do que achamos, e entre outros aspectos sobre ele.
A14	Eu gosto de ler, e quero me aprofundar nos tipos de livros que gosto de alguma forma, gosto de comentar sobre os livros que leio, e também minha amiga e eu gostamos de ler então ela me convenceu de participar.
A15	Por que eu gosto de ler e gostaria de comentar sobre e saber a opinião dos outros.
A16	gostaria de me aprofundar mais na leitura, além de querer interagir com outras pessoas.
A17	Tenho interesse em ler mais.

A18	eu tenho muito interesse em livros , sem falar que desde pequena eu sempre quis participar de algum clube da escola e eu adoro falar de livros com pessoas!
-----	---

A partir do quadro, pode-se perceber que existem diversas razões para os estudantes fazerem parte do círculo de leitura. Porém, a maioria das respostas acaba sendo semelhantes, apontando a necessidade de compartilhar experiências, querer interagir com outras pessoas e ouvir diferentes opiniões sobre uma leitura feita, assim como apontou o aluno A16. Além disso, também é escrito por diversos alunos a vontade de fazer parte do Círculo para criar o hábito de ler.

Nesse contexto, tendo como base nas respostas, nota-se uma necessidade de querer expor impressões, apontado pela grande maioria dos alunos inscritos. Pode-se destacar, por exemplo, a resposta do A13 que compartilha uma visão de que é necessário dialogar e trocar experiências leitoras, justamente porque o ato de ler é concebido, muitas vezes, como um ato solitário.

De modo geral, fica em evidência que muitos desses estudantes não têm, em seu cotidiano (seja em casa ou na escola), a oportunidade de compartilhar sobre as suas construções subjetivas a partir da leitura literária, indicando que um dos quesitos essenciais para ingressar no círculo seja, além de criar hábitos de leitura, dialogar e trocar ideias, conexões, construções e sentidos a partir do manuseio do texto e da sua conseqüente singularização.

### 3.2 O círculo em funcionamento

Uma vez compreendido o perfil leitor dos alunos interessados em participar do círculo de leitura, destacar-se-á, nesta seção, o funcionamento do círculo de leitura, cujos áudios foram gravados e as observações foram registradas em um diário de campo produzidos pela pesquisadora que participou do círculo como mediadora.

É importante retomar que os encontros – quinzenais – foram organizados de acordo com a concepção de círculo semiestruturado, de Cosson (2020a). Isso

quer dizer que não houve roteiro e planejamento pré-definido, fazendo dos encontros um evento constituído pelas vozes dos alunos, acerca das suas construções subjetivas que são refletidas e refratadas em suas falas, durante a interação verbal. Dessa forma, a biblioteca (local físico do encontro) se torna um local de negociação de sentidos.

Assim, é importante relatar questões atitudinais, comportamentais, as falas e como os alunos participaram desses encontros, uma vez que, naturalmente, o círculo apresenta uma proposta mais aberta ao dialogismo e propícia à formação de leitores subjetivos.

### 3.2.1 O primeiro encontro

No dia 28 de abril de 2022, às 13h, deu-se início ao círculo de leitura aos alunos inscritos. Como havia 18 alunos interessados no projeto, havia a expectativa de que os encontros teriam um potencial grande, na medida em que haveria a participação de muitos alunos, enquanto sujeitos singulares, para conduzir as discussões nos círculos.

Porém, no primeiro encontro, mantendo a expectativa de estarem presentes os 18 inscritos, compareceram apenas 9 alunos, um número menor do que esperava a pesquisadora que conduziria e observaria os encontros.

A biblioteca – local dos encontros – estava preparada para receber os alunos, dispondo de cadeiras confortáveis, *puffs* e almofadas e várias estantes de livros, para que os alunos se sentissem à vontade em um ambiente agradável e acolhedor.

De imediato, todos estavam extremamente agitados e, aparentemente, felizes pela oportunidade de participar do grupo. Logo que chegaram, já foram se sentando nos *puffs* e pegando as almofadas, de forma bem livre e espontânea.

A professora-mediadora – também responsável por esta pesquisa – apresentou-se, de forma descontraída e por meio de uma linguagem bem acessível, contou um pouco sobre ela, as suas curiosidades e apontou algumas de suas referências literárias para motivar o debate e a troca de experiências.

Mesmo com o ambiente descontraído, em uma biblioteca planejada para acolher, no início havia alunos com expressões que demonstravam timidez. Mas, aparentemente, todos estavam dispostos a contribuir com a dinâmica daquele primeiro encontro.

Ainda em sua apresentação, a mediadora reforçou a ideia de que eles deveriam ficar livres para falar o que quisessem. Nesse momento, uma das alunas disse “então, posso falar palavrão?”. A investigadora percebeu que o contexto criado para os encontros – a acomodação, a biblioteca arrumada, o tom descontraído etc. – permitiria uma situação em que o aluno se sentisse livre para se expressar, mesmo que de forma passional, às vezes. Mesmo assim, tratando-se de uma atividade realizada em contexto escolar, a mediadora pediu para que se contivessem com algumas expressões, mas que, caso acontecesse, que seja por um “bom motivo”, dando liberdade aos alunos.

Foi solicitado, então, que eles se apresentassem e contassem sobre as suas experiências leitoras.

A primeira pessoa a falar, A1, disse seu nome e sobre seu “tipo” preferido de livro, que eram Romances. O segundo, A7, era mais tímido, disse seu nome e pediu para que todos o chamassem pelo seu apelido. Ele contou sobre seus interesses e sobre seu tema preferido de livro que eram os de Mistério. Além disso, aproveitou o ensejo e falou sobre o livro que estava lendo, chamado “*A garota do lago*”, livro de Charlie Donlea, que conta sobre uma estudante que foi assassinada misteriosamente.

A terceira, A4, mais agitada e empolgada com as falas dos colegas, falou sobre si e interesses de forma detalhada e demorada. Em seguida, trouxe todos os seus temas preferidos, sendo eles terror, suspense e enigma. Ela parecia empolgada com a ideia do Círculo, pois se comportava como se tudo fosse uma enorme e bela novidade. Além disso, ela estava tão à vontade que decidiu se deitar no *puff* e, mesmo assim, se mostrou inteiramente participativa.

Ainda nas discussões, a participante A13 falou sobre sua paixão por “romances de época”, como *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, e *Morro dos ventos Uivantes*, de Emily Bronte, que eram obras desconhecidas pela maioria. Ainda citou uma longa lista de preferidos, mostrando um vasto número de obras lidas (também cita *Mulherzinhas*, de Louisa May Alcott).

Nesse contexto, ainda falando sobre as narrativas preferidas, muitos deles citaram obras que deixavam clara a importância da mulher na sociedade, como *Malala*, inclusive, obra em que faz parte dos paradidáticos do colégio. Ainda nas discussões, um dos participantes citou Ágatha Christie e quase todos se posicionaram a respeito de trazer, em alguns livros, uma mulher como protagonista, diferente dos romances da época em que eram publicados.

Nas falas, houve também um grande interesse e alvoroço pela obra *O pequeno príncipe* que, como já esperado pelas respostas do questionário, a maioria já conhecia e/ou tinha lido. Houve também uma empolgação ao citar *A seleção*, obra de Kiera Cass, livro que a maioria dos alunos já tinham lido.

Para motivá-los a falar mais sobre obras preferidas, a investigadora também partilhou experiências pessoais, como alguns livros preferidos em sua adolescência, dentre eles, *A menina que roubava livros*, obra de Markus Suzak. Houve uma contextualização e essa fala permitiu que alguns participantes se lembrassem de *O diário de Anne Frank*. Em meio às discussões, a participante A13 disse que tinha comprado o livro há dois anos porque queria ler por conta própria, mas adiou a leitura. Porém, quando viu que o livro seria trabalhado na escola, perdeu completamente o interesse, por conta de uma aversão à leitura promovida na Educação Básica.

Ainda sobre o livro de Anne Frank, muitos alunos expuseram suas contribuições acerca da obra, momento de muito alvoroço, pois cada um havia se identificado com Anne Frank de algum modo, mesmo que as interpretações fossem totalmente diferentes, como era de se esperar por conta de suas singularidades.

A partir desse momento, os alunos já começaram expor as suas conexões pessoais estabelecidas com as obras, assim como discute Langlade (2013), sobre a singularização da obra literária a partir de uma leitura subjetiva (ROUXEL, LANGLADE e REZENDE, 2013). Alguns diziam que se identificavam com *O diário de Anne Frank* porque, da mesma maneira que a judia estava isolada, eles, por estarem em um contexto de pandemia no momento durante o período em que leram na escola, estabeleceram pontos de identificação com algumas questões que a jovem vivia.

As discussões seguiram com cada um tendo a necessidade de contar suas impressões sobre diversas obras, suas favoritas e muitas delas ligadas à

literatura de massa. Mas ficou claro que os alunos estavam comentando, de forma muito participativa e ainda no primeiro encontro, as suas conexões subjetivas, que são frutos do ato de exotopia causado pela leitura literária e da sua conseqüente apropriação, projetando nas obras um pouco de si, conforme aponta Jouve (2013).

É importante destacar que, em alguns momentos, houve a intervenção da mediadora, pois as discussões se perdiam, já que sempre havia um participante que citava sobre algum filme ou série e os livros saíam do foco. Então, a mediadora lançava mão de algumas perguntas-chave e, nesse primeiro encontro, os participantes traziam os seus pontos de vistas e compartilhavam os títulos que já leram.

Ao final, eles foram ficando menos tímidos e foi percebido que dos nove alunos, em relação aos seus interesses e experiências, oito citaram “romance” como tema preferido, assim como apontou o questionário analisado na sessão anterior.

Depois dessa conversa, a mediadora explicou que o círculo se trata de um grupo democrático em que todos são vozes importantes e que os combinados seriam todos feitos de forma coletiva. Assim, a mediadora pediu para que eles escolhessem uma obra para ser iniciada, considerando todas as experiências apontadas naquele encontro. Uma das alunas, A13, falou sobre *Crônicas de Nárnia*, de C.S Lewis, também citou *A garota do lago*, que já estava sendo lido por um dos integrantes. Porém, mesmo havendo um interesse coletivo, ninguém sugeriu algo que fosse “romance”

Então, a participante A13 disse que, há um tempo, leu *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury. Ela, de forma bem sintética e descompromissada, contou aos colegas de que a obra se tratava de um período fictício em que, ao invés dos bombeiros apagarem o fogo, eles incendiavam casas e livros. Todos mostraram-se interessados. Então, de forma unânime, foi feita escolha da primeira obra a ser lida no círculo de leitura.

Após isso, a professora-mediadora comentou, também, sobre a importância de respeitar a classificação da obra, pois tratava-se de um grupo multisseriado. Depois de sua fala, seguiu com o estabelecimento de combinados, que também deveriam ser construídos coletivamente. O grupo decidiu que, no próximo encontro (15 dias depois), todos deveriam ler até a

metade do livro (sem estipular a página) e que a leitura integral da obra deveria ser contemplada em 1 mês, quando se inicia o processo de escolha de um novo título.

A mediadora, por fim, disse que todos deveriam produzir um diário de leitura, destacando suas impressões e pontos de vista na medida em que fossem avançando com a obra; também ficou claro que o diário seria lido apenas pela mediadora e eles, os participantes, poderiam se expressar da maneira que julgassem melhor.

Além disso, foi falado que todos deveriam ler até a parte combinada, para que o clube tivesse uma boa dinâmica no próximo encontro e, também, foi feito um grupo em uma rede social, o *whatsapp*, para que pudesse facilitar a comunicação dos participantes. A intenção do grupo era saber como estava o andamento do livro e se existiam algumas dúvidas sobre algo específico que envolvesse a obra ou ao Círculo de leitura. Por fim, houve a orientação de que anotassem, grifassem as suas impressões para trazer ao próximo encontro e serem pontos de partida de algumas discussões.

**Figura 3 - Registro da participação dos alunos**



### 3.2.2 O segundo encontro

No segundo encontro, dia 12 de maio de 2022, participaram 11 alunos, dois a mais em relação ao último encontro. Já de início, foi feita uma retomada, por parte da professora-mediadora, do que foi combinado no último encontro em que os participantes discutiram colaborativamente a organização do clube: todos deveriam ler ao menos até a metade da obra *Fahrenheit 451* (BRADBURY, 2020) e trazer, para o encontro, as suas observações, sentimentos e impressões sobre a leitura.

Logo de início, dois alunos já avisaram que leram apenas até a página 20, dizendo que não tiveram tempo. Além disso, outro participante (A13) disse que já havia lido o livro em algum momento da vida e que, dessa vez, apenas folheou a obra como forma de retomar a história sem fazer uma releitura, o que poderia ser uma atividade interessante para estabelecer novas interpretações fruto de uma nova singularização do texto literário. De modo geral, apenas 3 alunos leram até a metade do livro, como foi combinado previamente. De todos os participantes, apenas 4 estavam com o livro físico e o restante teve acesso ao livro por meio de aparelhos celular.

Frente a isso, a mediadora reforçou a importância de que todos devem cumprir com os combinados construídos de forma coletiva e democrática. Após isso, foi pedido que eles, de forma espontânea, comentassem sobre a leitura que fizeram relatando as suas impressões, sentimentos e observações, como forma de identificar indícios da apropriação do texto e da consequente construção de uma leitura subjetiva.

Houve um silêncio na biblioteca e movimento de entreolhares entre os participantes, que pareciam constrangidos ou sem saber exatamente o que fazer, possivelmente por não estarem acostumados com essa didática. É importante destacar que a professora-mediadora, frente ao silêncio, foi fazendo pequenas perguntas disparadoras para que eles comessem a pensar sobre a narrativa até que alguns começaram a comentar sobre o protagonista da narrativa, Guy Montag. Muitos disseram que ele era “esquisito” mas sem fazer uma argumentação consistente.

Como forma de fazer com que eles desenvolvessem as suas falas, a mediadora foi perguntando sobre esse estranhamento que eles tiveram com o

personagem, como forma a fazer eles pensarem sobre as características, as ações e os gestos do personagem. A maioria respondeu que ele não tinha noção da sua realidade, novamente sem estabelecer longos diálogos e sempre por meio de respostas curtas, generalistas e simples, aparentemente com uma certa resistência em estabelecer um diálogo.

Em muitos momentos, os alunos entraram em ondas de alvoroços e acabaram trazendo alguns “spoilers”, citando a morte de uma personagem, por exemplo. Alguns se mostraram chateados com a informação, porque não havia feito a leitura até a página combinada.

A mediadora, como forma de provocar os alunos, perguntou sobre a personagem Clarisse McClellan. A maioria, novamente com respostas simples, disse “louca” e/ou “estranha”. Porém, dois participantes disseram que se sentiram familiarizados com a personagem, uma vez que encontraram pontos em comum e uma certa afinidade justamente por Clarisse ser sonhadora, reflexiva e crítica, dentro de um universo distópico em que todos estão alienados. Neste momento, foi o primeiro instante em que se percebe indícios de estabelecimento de conexões pessoais durante a leitura.

Além disso, a partir de uma provocação feita pela professora-mediadora, os alunos comentaram sobre a Mildred Montag, esposa do personagem principal, que aparece, inicialmente, em uma tentativa de suicídio. Os integrantes ficaram alvoroçados com o trecho, pois muitos acharam confuso e alguns disseram que leram para entender, entrando em um embate com o texto por conta de uma linguagem sugestiva.

Então, houve um questionamento para cada um deles sobre o que acharam da cena e o que entenderam. Dentre todas as respostas, vale destacar do participante A13 que disse: “Sabe o que é? Na verdade, eu sou uma leitora passiva e descobri agora que se tratava de uma cena de suicídio. Quando eu estou lendo um livro, se eu não entendo, eu continuo”.

A partir deste relato, percebe-se, neste integrante, uma postura de afastamento entre o universo do texto e o do leitor, uma vez que, diante de um texto literário de linguagem singular e simbólica, o aluno não levantou hipóteses, não buscou criar conexões com os seus repertórios e muito menos buscou por mecanismos para compreender ou preencher possível lacunas, em um ato em que, aparentemente, não houve imersão, apropriação e, consequentemente,

singularização do texto. Afinal, a leitura é uma instancia de produção e negociação de sentidos e, por isso, exige uma postura ativa.

Vale destacar, também, um momento em que um dos alunos perguntou o que era “sabujo” e alguns deles, a partir de suas impressões, levantaram as suas hipóteses:

- i. A14: “Sinceramente, eu achei que era um monstro!”
- ii. A12: “Sério? Na verdade, eu acho que é um cachorro, pois na passagem ele diz sobre um ‘focinho’”.
- iii. A13: “Mas não é um cachorro mecânico? Pois eles falam sobre algo metálico”.

Após a discussão sobre o sabujo e as diferentes hipóteses, a mediadora disse o que era cão de caça. E todos, em uníssono, disseram um “Ahhh”, como forma de mostrar que as ideias ficaram mais claras.

De modo geral, os alunos apresentaram pequenos comentários instigados pela mediadora e reforçaram que acharam o texto um pouco confuso, sendo que ficaram sem entender diversas passagens, que foram explicados pela mediadora.

Prestes a finalizar o encontro, os participantes acabaram dizendo que se estivessem naquela realidade distópica, acabariam sendo queimados também, já que eram um “clube de leitura”. Por fim, A16 acaba dizendo que a história não é tão longe da realidade em que eles estavam.

De modo geral, diferente do primeiro encontro, eles ficaram inteiramente baseados nas pontuações da mediadora, porque a maioria, por não estar acostumada com essa dinâmica, ficavam em silêncio. Logo, não conseguiam construir significados concretos para partilhar com o círculo.

Assim como no encontro anterior, a investigadora recapitulou alguns combinados do círculo e lembrou os integrantes sobre escrever o diário de leitura pela plataforma Google Forms. O reencontro aconteceria após quinze dias e o combinado foi tentar ler a obra até o final.

### 3.2.3 O terceiro encontro

No terceiro encontro, que aconteceu no dia 26 de abril de 2022, havia mais alguns participantes novos que tinham respondido ao questionário, totalizando 12 alunos. Todos pareciam eufóricos e animados com o círculo de leitura.

Inicialmente, a investigadora relembrou alguns pontos comentados no último encontro e perguntou sobre o diário de leitura. Os participantes, de modo geral, traziam algum motivo para justificar a não realização dos registros de leitura, alegando esquecimento, falta de tempo, compromisso em estudar etc. Mesmo assim, eles se comprometeram a fazer o diário.

A mediadora fez um questionamento sobre a obra pressupondo que todos deveriam ter feito a leitura integral de Fahrenheit 451, mas muitos responderam que leram só até o início sem desenvolver muito a leitura com a justificativa de falta de tempo.

Após as justificativas, a investigadora pediu para que um dos integrantes começasse a fala sobre algum ponto de vista e, desta vez, A4 acabou dizendo que o livro é muito legal, interessante e os outros integrantes acabam reforçando a fala com os mesmos termos. Mesmo a investigadora insistindo na pergunta, os participantes não conseguiam desenvolver uma linha de raciocínio acerca da obra e as impressões ficavam baseadas no livro que era, segundo eles, “muito bom”, não havendo um aprofundamento de análise.

Então, a investigadora os questionou sobre o fato do protagonista começar a ter senso crítico estando em uma sociedade totalmente alienada e distópica. A maior parte dos integrantes acabou concordando que Montag, o personagem principal, é um homem de coragem, mas outros, como A4, relatou que, em sua concepção, Montag era uma rapaz um pouco “bobo”, pois, segundo ele, o personagem poderia e deveria ter mais coragem de encarar o fato de ninguém ter acesso a livros.

No círculo, o participante A4 sempre foi o mais agitado e afrontador e sempre trazia diferentes pontos de vista e uma empolgação que destoava dos outros. Por exemplo, na narrativa, o protagonista assume um papel de ir contra às orientações do governo se opondo às regras mesmo com uma ameaça clara de represália. Ainda assim, A4 julgava-o covarde pela demora e pela alienação, talvez pelo seu posicionamento enquanto sujeito crítico e afrontador.

Essa marca pessoal e possivelmente por conta de experiências vividas permite que A4 tenha um visãõ muito diversa da opiniãõ dos colegas – como se espera dentro de uma concepçãõ leitura subjetiva e letramento literário – para imaginar o protagonista e o seu papel na narrativa. Segundo Jouve (2013), essas impressões sãõ frutos das memórias, do passado e das experiẽncias que nos constituem como sujeitos.

Alẽm disso, quando perguntados sobre o que fariam se estivessem naquela sociedade, muitos disseram que se recusariam a seguir as instruções do governo e teriam a coragem para ler livros. Alguns disseram que esconderiam seus livros em lugares misteriosos na prõpria casa, e outros, se conformavam com a ideia de que seriam queimados, como os personagens da obra.

Antes da investigadora lembrar o círculo sobre alguns combinados, foi proposto uma votaçãõ para a prõxima obra, para que todos pudessem sugerir e, depois, fazer uma votaçãõ. Porẽm, o integrante A4 mostrou o livro que trouxe: *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 1998), que já estava lendo e apontou que gostaria de compartilhar com os colegas. Ele comentou que estava com muita vontade de conversar sobre o livro no círculo e perguntou aos participantes se poderia ser aquele. Mesmo os integrantes assentindo em positivo, a mediadora perguntou se alguẽm tinha mais algum título para uma possível votaçãõ, mas ninguẽm se manifestou. Entãõ, a investigadora lembrou da importãncia de respeitar a classificaçãõ indicativa da obra e seguiu com a escolha dos integrantes. Estando no mês de junho, *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 1998) seria uma leitura para as fẽrias. Todos concordaram em fazer uma leitura integral em julho.

Ao final do círculo, a mediadora lembrou os combinados, a importãncia do diário de leitura, o comprometimento e a data do prõximo encontro.

### 3.2.4 O quarto encontro

No dia 11 de agosto de 2022, os alunos se reuniram para discutir sobre a obra que foi escolhida antes das fẽrias: *Alice no país das Maravilhas*, de Lewis Carroll (1998). Neste encontro, havia menos alunos, inclusive, a participante A4,

quem escolheu a obra, não estava presente e o único garoto do círculo também não estava, então as discussões seriam sob um olhar inteiramente feminino.

Em um primeiro momento, a investigadora deixou-as à vontade para falar sobre suas impressões. Mas, frente ao silêncio, foi preciso de uma intervenção e foi feita uma contextualização, pois, mesmo havendo uma empolgação da parte das integrantes, era claro que não conseguiam traçar um raciocínio por si só para iniciar as discussões, sendo preciso uma intervenção da investigadora.

Então, foi falado sobre o início da história: Alice adormecendo, a chegada do coelho branco e a queda da garota. Muitos associaram a queda a um, segundo elas, “multiverso”, e muitas até fizeram uma conexão com leituras antigas, como “Harry Potter”, momento em que se recordaram da cena do protagonista que precisa atravessar uma parede para ir até uma estação de trem, indo para outro universo.

Esta associação, de acordo com Langlade (2013), está associada às experiências dos leitores que, de forma inconsciente, preenchem o texto literário com marcas pessoais para estabelecer conexões subjetivas, o que permite uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências sempre únicas dos leitores empíricos. Então, quando citam sobre “multiverso” e “Harry Potter”, fica claro que as referências que foram trazidas ao círculo fazem parte da conexão não aleatória com outros repertórios socioculturais da contemporaneidade e que fazem parte do imaginário dos alunos, o que traz à tona uma singularização da leitura.

Neste encontro, possivelmente pela construção da narrativa de Lewis Carroll, houve uma maior percepção de indícios da singularização do texto por meio de uma leitura subjetiva, uma vez que as alunas foram apresentando – mesmo que de maneira bem simples – as suas intepetações baseadas em suas visões de mundo.

Por exemplo, algumas das participantes definiram a personagem como “indecisa” e outra “impulsiva”, porque, para o círculo, Alice sempre estava diante decisões, havia muita dúvida e, às vezes, a personagem não pensava nas consequências de suas atitudes. Além disso, elas começaram a discutir sobre a personagem lagarta e que, em suas concepções ela representava um conflito interno, já que a lagarta perguntava diversas vezes “Quem és tu?”, como forma de questionar sobre a identidade da personagem Alice. Ainda nesse raciocínio,

as alunas também trouxeram à tona sobre a Alice sempre estar em momentos decisivos, como a vida, que sempre dá escolhas.

Um outro momento bastante participativo da discussão foi quando comentaram o gato Risonho, conforme segue:

- iv. A9: O gato é um filósofo
- v. Mediadora :Por quê?
- vi. A9: Porque ele faz perguntas.

Para participante A9, uma aluna do 6º ano, pelo simples fato do gato trazer diversas perguntas para a personagem Alice, ela o associou com um filósofo, provavelmente, por se prender em suas leituras fundadoras sobre a figura do filósofo ser de um indivíduo questionador e, muitas vezes, sem respostas.

Em contrapartida, a aluna A12, do 8º ano, trouxe um olhar completamente diferente, complementado pela A1:

- vii. A12: Um gato é um bicho burro. Porém, no sonho, ele é inteligente.
- viii. A1: Ele aparenta ser uma coisa, mas é outra.

As diferentes interpretações sobre o gato mostram que, na verdade, cada integrante do grupo produziu significados singulares para caracterizar e entender esse personagem. Enquanto uma teve a interpretação de intitular o gato como um “filósofo”, a outra aluna disse simplesmente que um gato era, segundo ela, “burro”. Além disso, toda essa possibilidade é impulsionada pelo comentário da A1 (na frase viii) que traz à tona a dúvida, frente a possibilidade de toda a narrativa ser um sonho.

Dessa cena, surgiram diversas discussões, até mesmo se o gato não era fruto da imaginação da Alice, pois, segundo a participante que o chamou de “filósofo”, ela lembrou da facilidade que ele tinha de “evaporar” e mostrar partes específicas do seu corpo, principalmente seu sorriso.

Nesta altura, o que estava em evidência para o círculo era que Alice é uma menina muito confusa, indecisa e, provavelmente, não sabia o que de fato desejava. Então, a mediadora lembrou da cena dos Chapeleiros e perguntou sobre as interpretações das alunas. Algumas disseram que os chapeleiros representam, segundo A12, a indecisão da Alice; segundo A9, os dois são a forma em que tudo está na cabeça da protagonista, já que eles estão confusos

em decidir sobre o “chá” e há diversas xícaras na mesa, mesmo eles estando em duas pessoas. O grupo trouxe questões sobre uma representação da confusão da Alice.

Próximo ao final do encontro, o grupo falou sobre a Rainha de Copas e trouxeram questões que não estavam na obra *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 1998). A participante A9, por exemplo, contou que a Rainha de Copas tinha uma história por trás de sua trajetória de vilã. Segundo ela, a rainha havia sofrido anteriormente e teve uma adolescência difícil, embasada em um filme a que havia assistido. Todos, nesse momento, ficaram ouvindo a fala da participante, uma vez que acharam inusitado.

Neste caso, fica clara uma conexão da obra com a experiência pessoal da A9, comportando-se como leitor subjetivo que, segundo Langlade (2013), é construído pelas experiências fundadoras e pela vivência anterior. Dessa forma, a A9 tem um visão um pouco mais relativizada sobre a figura de vilão da Rainha de Copas, se distanciando um pouco da opinião marcada pelos colegas de círculo, que a concebiam como uma personagem má, por ser uma antagonista.

Quando A9 termina o seu relato, houve uma resistência dos participantes em julgar a personagem como uma pessoa má. No contexto, prevaleceu uma percepção de que a Rainha era uma “coitada”, pois, no diálogo e no compartilhamento de experiências, os alunos perceberam que a Rainha tinha outro contexto e um motivo válido para ser tão amarga. Além disso, A12 trouxe questões profundas a respeito da “vilã” que, de certa maneira, no final das discussões, tornou-se quase uma vítima. Alguns integrantes se arriscaram a trazer questões sobre psicologia em relação a rainha, sobre suas frustrações e necessidade de ser aceita.

Quando finalizadas as discussões no círculo, a mediadora comentou sobre os combinados: leitura em dia e a importância de registrarem o diário de leitura na plataforma Google Forms. Por fim, pediu para que escolhessem uma nova obra para ser lida e, rapidamente, uma das alunas se voluntariou e escolheu *Extraordinário* de R.J. Palacio (2013), todos concordaram com a nova leitura e se comprometeram a ler até a metade do livro fazendo as anotações de suas impressões.

### 3.2.5 O quinto encontro

Neste encontro, realizado no dia 25 de agosto de 2022, havia 5 alunos, um número bem abaixo do esperado. Quando perguntado sobre o motivo da ausência, alguns acabavam dizendo que a maioria não foi porque não conseguiu ler o livro. Como combinado, a obra que iriam discutir era *Extraordinário*, de R.J. Palácio (2013), tendo lido até metade do livro.

Vale considerar que, a partir do 5º encontro, o integrante que se demonstrou mais participativo, o A4, passou a não frequentar mais o círculo de leitura. Mesmo assim, com menos alunos e com a ausência de A4, a discussão aconteceu e pontos importantes foram levantados. Inicialmente, a mediadora, como em todos os encontros, pediu que os alunos relatassem as suas impressões, sendo que foram instruídos a anotarem durante a leitura. Mas, como ninguém começou a falar, a mediadora foi instigando os alunos a comentarem.

Já que a história se tratava de um garoto com Síndrome de Treacher Collins, condição que ocasiona uma série de dismorfismos craniofaciais e, por isso, sofria bullying, foram feitas reflexões sobre as características da personagem principal, e todos que estavam ali, disseram que imaginaram o rosto dele “por conta do filme”, já que os participantes tinham assistido. Inicialmente, A14 acabou trazendo alguns pontos sobre a obra, dentre eles de que não é uma história de superação e que não havia muitos detalhes no texto. Além disso, ela disse que o que mais chamou a atenção foram as cenas em que o livro trazia referências à saga “Star Wars”, uma vez que, segundo ela, é uma referência que ela também gosta.

A aluna também falou sobre seu descontentamento em relação ao personagem principal, inclusive ela usou o termo “raiva”, pois ficou com raiva do personagem porque, embora ele passe por diversas situações desafiadoras e até mesmo humilhantes, ele, segundo ela, “não demonstra” e acaba sendo omissos.

A14 também falou sobre a aparência do protagonista e da atitude de outro personagem, Jack Will, que assume uma amizade com o protagonista e acaba tendo atitudes empáticas. A participante A14 diz que gostou muito de Jack Will e reforça que, se fosse ela, agiria com Auggie (protagonista) da mesma forma que se portaria com qualquer pessoa. Ela ainda reforça a fala com uma

experiência pessoal e conta sobre um episódio em que ela buscava estar perto daqueles que ficavam excluídos, seja na sala de aula ou em outro ambiente.

A essa altura, os participantes estavam falando um pouco mais, abrindo questões pessoais e fazendo reflexões com algumas experiências de vida, como A14. A mediadora percebeu que isso se deu pelo fato de estarem criando um “elo”, uma vez que, a partir do círculo, houve uma imersão na leitura e, aos poucos, os participantes conseguiam reafirmar a sua identidade e colocar em pauta as suas apropriações do texto em movimentos de exotopia. Com isso, as falas e partilhas se tornaram mais naturais e o fato de o encontro estar com menos participantes ajudou os alunos ficarem mais à vontade.

Seguindo com as discussões, a mediadora perguntou de que maneira eles iriam agir com o protagonista, Auggie, caso estivessem na mesma escola que ele. A1 disse que seria como Charlotte (a única menina da escola que recebeu bem Auggie) e, em seguida, A9 interrompeu, dizendo que não seria Charlotte porque a menina é esnobe, por ser, em suas palavras, “certinha”.

Diante disso, A1 traz uma experiência pessoal e conta que lembrou muito de um primo deficiente por conta de todas as situações que o livro traz e essa foi a forma que ela se identificou. Após A1 trazer uma vivência pessoal, A14 acaba falando sobre a pandemia e sobre seus pais a mimarem demais. Ela disse isso porque o grupo chegou à conclusão de que Auggie, o protagonista, é muito mimado, mas existe todo um contexto complicado. Além disso, os participantes concordaram que o personagem não renuncia à sua essência mesmo estando diante situações cruéis.

As discussões trouxeram mais experiências pessoais: A14 falou mais uma vez sobre o contexto da sua casa e conta que, embora tivessem momentos em que foi mimada na pandemia, ainda assim, sua mãe sempre deixou claro que “no mundo é assim”, um pouco mais difícil e duro, o que faltou, em sua visão, à família de Auggie.

A1 também reforçou que “A vida é muito dura” e disse que se identificou com August (Auggie) porque passou por um momento difícil em sua vida, sofrendo o bullying. Ela disse estar conectada com o personagem se reconhecendo nele.

Por outro lado, A9, um aluno do sexto ano, identificou-se com August de uma maneira diferente, pois disse que se identificava com a “infantilidade de

August” por ser uma criança. Mesmo assim, A9 disse que as falas de August são “firmes e claras”.

A partir desses relatos, fica claro o processo de reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência literária (PAULINO e COSSON, 2009), já que os alunos, por meio da experiência literária, imergiram no universo de Auggie, reconhecendo-o em suas complexidades e, a partir disso, estabeleceram laços pessoais com o personagem por conta de uma aproximação de idade, características e história de vida. Isso fez com que os alunos tivessem diferentes interpretações, revisitassem as suas formas de lidar com as dificuldades (como o bullying) e passassem a ter diferentes visões sobre o tema, ressignificando-os como sujeitos de linguagem e carregados de experiências fundadoras.

Neste dia, todos compartilharam uma experiência pessoal diante o contexto de uma criança com deficiência. Quando estavam prestes a terminar as discussões, alguns citaram sobre os outros livros da escola que eles são obrigados a ler (disseram que são chatos) e a mediadora decidiu fazer alguns questionamentos a respeito das obras.

- ix. A14: Os livros da aula não me empolgam muito.
- x. A16: Eu prefiro ler o *Extraordinário*, com certeza.
- xi. A1: Eu não gosto. É como se não fluísse a leitura.
- xii. A9: Eu só leio um livro quando eu gosto.
- xiii. A14: A escola poderia mudar
- xiv. A9: Fazer uma votação.
- xv. A16: Quando a escola pede por obrigação, metade da sala não lê.
- xvi. A14: A escola poderia selecionar os livros que são mais lidos atualmente.

Todos concordam. O que ficou no final do círculo é que, para os alunos, ler por obrigação é maçante e desanimador, diferentemente da proposta do círculo em que eles tiveram mais autonomia.

Por fim, a mediadora lembrou que, para o próximo encontro, todos deveriam terminar a leitura do livro *Extraordinário* (PALACIO, 2013), fazendo os registros no diário de leitura e também anotando as suas impressões.

### 3.2.6 O sexto encontro

No dia 08 de setembro de 2022, aconteceu o sexto encontro do círculo, para discutir o término da leitura do livro *Extraordinário*, de R.J. Palácio (2013). Neste encontro, havia 4 alunos. Desde o início do círculo, a cada encontro, tinham menos participantes e era nítido que outros se sentiam desmotivados a ir justamente porque não leram.

Porém, em número menor, os integrantes pareciam empolgados, alguns estavam com o livro físico e outros continuavam pelos meios digitais. A mediadora iniciou o encontro com uma pergunta: “como está a leitura?”

xvii. A1: Li o livro assistindo ao filme.

Muitos participantes relataram que fizeram o mesmo movimento de ler e, concomitantemente, assistir ao filme, o que possivelmente pode ter prejudicado no estabelecimento de algumas conexões pessoais, uma vez que o filme traz imagens prontas que podem ser consumidas de forma mais passiva e sem tanta construção subjetiva. Indagados sobre isso, eles relataram que queriam ver os personagens.

De início, de forma autônoma, os participantes falaram sobre a personagem *Olívia*, a irmã do protagonista que possui uma vida bem agitada por não ter tanta atenção dos pais que se dedicam exclusivamente a cuidar de *Auggie*. As crianças perceberam que esta personagem é ofuscada a maior parte do tempo por viver em um contexto em que seu irmão, uma criança com deficiência, é o centro da família. *Olívia*, então, tem a facilidade de esconder todos os sentimentos e, por isso, os alunos descreveram-na como uma personagem forte:

xviii. A1: Acho ela forte porque eu não consigo esconder os meus sentimentos.

xix. A9: Eu não posso reclamar, pois faço igual.

xx. A14: Eu ficaria brava com os meus pais que não me dão atenção.

Percebe-se um movimento de empatia uma vez que os alunos começam a se colocar no lugar da personagem e, como A9, a se comparar, colocando-se em uma posição de igualdade. Ainda, de maneira geral, todos julgaram a

personagem como uma pessoa forte e que esconde seus sentimentos, mas cada um conseguiu entendê-la de acordo com suas vivências pessoais.

Neste primeiro momento, toda discussão do livro, sem os participantes perceberem, foram baseadas em suas experiências pessoais pelo movimento de imersão e exotopia, permitindo que os alunos vivessem outras experiências pela linguagem literária, passando a ser responsivos de modo a refratar a narrativa a partir de suas subjetividades. É o que Amorim et al (2022) aponta ao dizer que letrar literariamente permitiria uma redescoberta do sujeito.

Mais adiante, os integrantes trouxeram à discussão uma outra personagem: Miranda, uma ex-amiga da personagem Olívia, que se afasta da menina por interesses pessoais. A9 disse que Miranda queria ser que nem Olívia, e todos os alunos concordaram.

Eles começaram a comentar sobre as mudanças na aparência de Miranda logo após voltar das férias. Um dos integrantes trouxe uma vivência pessoal sobre um episódio em que algumas pessoas criticavam seu cabelo e queriam impor um penteado específico, como por exemplo, que ela alisasse os cabelos, culminando na fala do A14:

- xxi. A14 – Muito legal a pessoa viver a vida dela sem se importar. Eu sou alguém que se importa muito.

Ainda sobre a personagem, muitos, novamente, trouxeram as cenas do filme em questão. Nesse sentido, o grupo discutiu sobre como os problemas aparecem no livro e que nada se resume apenas no protagonista, uma criança com deficiência. Além disso, o fato de os alunos trazerem a todo tempo vivências pessoais, ficou claro que eles se conectaram de fato com a história, como fica claro na fala:

- xxii. A9: Todos nós temos problemas. Não só o August.

Após falarem sobre as personagens, o círculo partiu para uma cena de violência em que o amigo de August bate no garoto que, constantemente, fazia *bullying* com o protagonista:

- xxiii. A14: Eu também teria batido no Julian, mas em outro lugar.  
xxiv. A1: Faria o mesmo. Julian não tinha o direito de falar e aconselharia o Jack Will.

xxv. A9: Eu teria dedurado para o diretor e falaria tudo o que Julian fez.

A integrante A9, diferente das outras e sendo a integrante mais nova do círculo, não só apenas aconselharia Jack, mas o induziria a relatar ao diretor da escola como forma de pedir ajuda, optando por um caminho sem violência. Isso deixa claro que, para ela e diante àquela circunstância, seria o melhor e o correto a ser feito, de acordo com as suas vivências e referências.

Ao finalizar as discussões acaloradas em relação a cena da personagem Jack Will dar um soco em Julian, a mediadora finalizou diante um questionamento sobre qual “ensinamento” os alunos tiveram após ler o livro. Seguem as respostas:

- xxvi. A1: Não julgar uma pessoa pelo que ela é. Na minha sala mesmo tem muita gente que julga. Guardar sentimentos é muito ruim.
- xxvii. A14: Ser você mesmo, falar sobre sentimentos e, claro, não julgar os outros pela aparência.
- xxviii. A9: Ser gentil. Se resume em ser gentil.
- xxix. A14: Essas pessoas boas deixam o mundo mais agradável.
- xxx. A9: O livro traz problemas da vida cotidiana. Os nossos problemas.

O grupo finalizou as discussões e, mais uma vez, ficou claro, como em toda discussão que os alunos trouxeram exemplos familiares, colegas de escola, conflitos em relação aos amigos e puderam se identificar com os acontecimentos narrados na obra, já que os alunos se apropriaram da leitura como construção literária de sentidos e todos, em algum momento, “se encontraram” no livro e puderam trazer algo produtivo para a roda de conversa.

Por fim, foi comentado sobre a importância do diário de leitura e a mediadora deu o encaminhamento para a escolha democrática da próxima obra. O grupo escolheu *Ponte para Terabítia*, de Katherine Paterson (2006). O círculo combinou que lessem até metade da obra.

### 3.2.7 O sétimo encontro

Neste encontro, que aconteceu no dia 22 de setembro de 2022, havia apenas três alunos. Neste dia, apenas uma aluna fez a leitura e coincidiu de ser a mesma pessoa que indicou o livro ao grupo. Os outros mostraram-se pouco interessados.

Embora a escolha da obra seja democrática, nas dinâmicas dos últimos encontros, sempre teve algum participante do círculo que falou a sua sugestão e, conseqüentemente, os outros concordaram de forma bem simples. Da última vez, aconteceu da mesma maneira, mas aparentemente os alunos não se empolgaram tanto com o título.

Pode-se pressupor que houve um certo desânimo sobre essa obra, talvez pelo distanciamento estético que existe entre as obras lidas anteriormente (*Fahrenheit 451*, *Alice no país das maravilhas e Extraordinário*) e *Ponte para Terabítia* (PATERSON, 2006). Afinal, este último livro é pouco desafiador em relação aos outros, optando por um tema adolescente de final trágico, evidenciando um descompasso e um distanciamento do ritmo de leitura que, aparentemente, atingiu os participantes.

Logo, esse desempasse acabou interferindo no desenvolvimento do sétimo encontro. Desta vez, ficou claro que houve uma resistência ao título e o ato de ler ficou próximo ao que muitos enxergam da sala de aula: a obrigatoriedade em seguir com a leitura, além de assumir uma postura passiva e estar preocupado em responder apenas ao que a mediadora esperaria que respondessem.

Pelo fato da maioria não ter lido, a investigadora não conseguiu aprofundar as discussões, ficaram, na verdade, “patinando” nos mesmos pontos e reflexões, fazendo explicações genéricas sobre a narrativa: personagens, história etc. Além disso, era evidente o desânimo na expressão de alguns dos participantes.

Ao final do encontro, mesmo em número reduzido, a mediadora acabou recapitulando os combinados, marcando a data do próximo encontro e a importância de registrar as impressões no diário de leitura. Os alunos foram orientados que precisam ler para que consigam avançar no próximo encontro.

### 3.2.8 O oitavo encontro

No oitavo encontro, que aconteceu no dia 06 de outubro de 2022, quando o círculo iria continuar as discussões sobre *Ponte para Terabítia* (PATERSON, 2006), apareceu apenas um integrante, A14, que não tinha lido o livro e não soube o motivo de ninguém aparecer. A14 presumiu que a ausência da maioria foi por conta da semana de provas.

Este encontro, como o anterior, não foi produtivo, a integrante não tinha feito a leitura e, mesmo a mediadora tentando fazer algumas perguntas sobre a obra, a aluna não sabia responder e acabou contando algumas situações pessoais e quis saber algumas informações sobre a disciplina de português.

Mesmo que o encontro tenha acontecido, não houve discussões sobre a obra e não tiveram questionamentos relevantes que envolvessem o círculo de leitura.

### 3.2.9 O nono encontro

No nono encontro, que aconteceu no dia 20 de outubro de 2022, havia três alunos e apenas duas (A9 e A19) tinham terminado o livro *Ponte para Terabítia* (PATERSON, 2006), e a outra estava prestes finalizar (A14). A mediadora deu a palavra aos alunos para que eles pudessem expressar livremente as suas impressões bem como as suas construções subjetivas.

A discussão foi iniciada sobre o questionamento das personagens da obra. A9 iniciou falando sobre o filme e comparou o livro com o audiovisual, apontando que as personagens são apresentadas de formas diferentes no filme. Após isso, as discussões se basearam na construção do protagonista Jesse Aarons, que é um garoto solitário que precisa assumir a postura de “homem da casa”, pois seu pai está ausente na maior parte do tempo.

A14 trouxe falas a respeito da forma que o protagonista era tratado em casa, de um jeito diferente comparado a suas irmãs, o menino era deixado de lado a maior parte do tempo. Ela apontou que isso acontecia porque ele era negligenciado e toda atenção da família era destinada às irmãs de Jesse.

A mediadora levantou uma questão sobre o protagonista estar excluído e perguntou como elas agiriam se isso acontecesse com elas e todas disseram que iriam ficar muito mal diante a situação, o integrante A9, o mais novo do grupo, disse que choraria. Ao longo do círculo, quando as discussões se mostravam um pouco dispersas, a investigadora sempre buscava fazer reflexões que trouxessem a realidade da obra para a realidade das integrantes e, na maioria das vezes, os participantes conseguiam fazer conexões e se enxergarem na história, se identificavam com personagens, como Leslie Burke, a melhor amiga de Jesse, uma garota de espírito livre.

A9 Levantou um ponto intrigante que foi o fato de que, na maior parte das vezes, as irmãs mimadas são sempre as mais novas, mas que, no caso deste livro, as mimadas eram mais velhas e, mesmo assim, conseguiam tirar proveito da situação. A participante A9 levantou essa fala justamente por um exemplo pessoal, apontando que em sua casa quem tem mais atenção dos pais é a sua irmã mais nova.

Ao longo das discussões, a mediadora buscou colocar os alunos nas situações apresentadas para que fizessem ligações com suas vivências pessoais. Mas, nesse encontro, isso se apresentou de forma menos natural. Acabou sendo uma discussão um pouco mais “truncada”, talvez pelo pouco interesse da obra. Foi notado, também, que eles se basearam, na maior parte, nas falas da própria mediadora, não sendo possível ter uma discussão produtiva.

Seguindo com as discussões, A9 falou sobre a relação de Leslie, a personagem que é amiga do protagonista, com os pais, e o fato dessa personagem se apresentar de uma forma livre e o fato de seus pais serem escritores de ficção científica. Ela comenta que a personagem era amiga dos pais (ao contrário de Jesse que via um contexto familiar desfavorável), tanto que chamava-os pelos nomes, em vez de “pai” e “mãe”, mostrando uma relação familiar sem tanta hierarquia.

Durante os encontros, a aluna A19 não teve uma participação produtiva, mesmo frequentando todos os círculos: não realizou o diário, não fazia as anotações e não realizava as leituras de forma integral. Ao longo dessas discussões deste encontro, a mediadora pediu para que a A19 desse a sua opinião, mas, como resposta, apenas reproduzia o que já foi dito pelos outros participantes ou pela mediadora. Por exemplo, afirmou que achava estranho

Leslie chamar os pais pelos nomes, mas sem saber justificar o motivo desse estranhamento pessoal.

A integrante A14 contou uma experiência pessoal sobre sua relação com os pais, contando sobre o que fazem juntos, como eles têm um bom convívio etc. Depois de um tempo, mesmo garantindo um tempo de fala, a mediadora teve que fazer uma ponte com a narrativa para que as discussões ficassem alinhadas com a proposta do círculo sem perder de vista a leitura literária. Vale ressaltar que essas posturas passaram a ficar mais recorrentes por conta de um possível desinteresse em falar do livro.

Após isso, os integrantes trouxeram algumas falas sobre a maneira que as personagens são apresentadas na obra e como são representados no filme, e foi discutido sobre as inúmeras diferenças que existem entre ambos. A integrante A9 se atentou a detalhes sutis, como um motorista de ônibus, que no filme era retratado como um homem, e no livro como uma mulher.

Ao final das discussões, foi pedido para os participantes falarem sobre a cidade inventada, Terabítia, e vários integrantes tiveram diferentes interpretações. Nesse contexto, A14 fez uma conexão com *Senhor dos Anéis*, pois, para ela, as duas obras envolvem muita fantasia, foi uma experiência anterior de leitura que contempla o fantástico.

O círculo finalizou as discussões definindo o que seria “Terabítia”. As definições nortearam nas palavras “paraíso” e “fantasia” e não houve uma preocupação de serem criativos com as definições, sendo que a maioria acabou repetindo o que o colega definiu.

Por fim, a mediadora falou sobre o diário de leitura e deu andamento para a escolha do próximo título. Os integrantes decidiram que o próximo livro seria *Assassinato no expresso do Oriente*, de Agatha Christie (2020). Foi mantido o combinado de que, no próximo encontro, todos deveriam ter até a metade da obra.

### 3.2.10 O décimo encontro

No dia 03 de novembro de 2022, aconteceu o décimo encontro, com 4 integrantes (A1, A9, A14 e A19). Todos afirmaram que haviam lido

razoavelmente a obra. Inicialmente, como em todos os encontros, a mediadora pediu para que eles relatassem sobre a leitura.

- xxxi. A1: Quando eu comecei, achei que o livro seria muito chato, é muito descritivo, mas a partir do assassinato, você só quer saber o que vai acontecer, então eu li disparado. Teve uma hora que eu terminei todos os depoimentos e pensei “nossa! Acho que foi todo mundo”, porque não tem como esse não ter feito. Esse foi um dos livros que eu fiquei mais animada para ler, eu nunca tinha lido um livro desse gênero.
- xxxii. A9: Eu também nunca tinha lido nada e nem assistido algo do tipo.
- xxxiii. A1: Falam bastante da Agatha Christ no TikTok e sempre fiquei interessada.

Sobre o início da história, A9 também concordou com A1, achando um livro descritivo. Mas, quando entendeu o que estava prestes a acontecer, se interessou. Aproveitando essas falas sobre o estilo da obra, a mediadora perguntou o que as integrantes achavam sobre uma escrita mais descritiva

- xxxiv. A19: Eu não gosto que fique descrevendo muito. Eu gosto que descreva o básico para imaginar.
- xxxv. A1: Até porque esse escrever muito pode acabar com a imaginação do livro.
- xxxvi. A14: Também não gosto que descreva tanto. Às vezes descreve tanto que você não consegue nem imaginar o personagem. Por exemplo, quando a pessoa escreve um livro, ela imagina de um jeito e você de outro, mas se descreve demais, não tem o que imaginar algo diferente daquilo. Mas é bom que descreva as características do personagem.

Todos ali concordaram que o excesso de descrição limita a imaginação.

Nessas discussões, fica evidente uma necessidade por parte dos alunos de serem uma espécie de coautores da obra negociando por meio de uma leitura subjetiva em que as conexões pessoais singularizam o texto a partir do prisma do leitor.

Depois das falas sobre o estilo da obra, a mediadora questionou sobre o título da história

- xxxvii. A1: Eu, por já conhecer um pouco de Agatha Christ, imaginei que teria um assassinato e um detetive, pois eu já li *Não sobrou nenhum*; e partir da capa, eu imaginei que morreria alguém dentro de um trem.
- xxxviii. A19: pensei que teria uma morte, um detetive e uma investigação com suspense.
- xxxix. A9: Eu não pensei em detetive. Pensei no assassinato e nas pessoas que chamariam a polícia; também não pensei necessariamente em um trem, poderia ser na estação e não no trem.

Seguindo com as discussões, a integrantes falaram um pouco sobre o início da obra e sobre o protagonista: Hercule Poirot, um detetive. Após as falas, alguns dos integrantes trouxeram percepções a respeito desse personagem.

- xl. A1: Achei ele sério. Por ele ser um detetive muito respeitado, achei a postura dele muito séria por ele negar um caso... Na verdade, achei ele parecido com o professor de Geografia.
- xli. A14: O professor tem muita cara de detetive.
- xlii. A19: Acho o protagonista sério como elas falaram e percebo que um detetive precisa ter uma postura de sério para não se distrair, essas coisas...
- xliii. A9: Eu o achei frio, mas sensato nas coisas que ele fala. Por exemplo, ele não fala algo errado, pois sabe o que está falando. No filme dá para sentir uma entonação maior, mas no livro você sente uma sabedoria nas palavras, você consegue sentir aquele ar de detetive e uma postura misteriosa.

A integrante A9, mesmo na maioria dos encontros comentando sobre os filmes que foram baseados nas obras, acaba falando sobre suas percepções pessoais no ato da leitura. Quando ela diz que na obra sente um “ar de detetive”, fica claro que, em seu processo de imersão, ela conseguiu estabelecer uma

relação particular com a leitura criando significandos singulares por meio da linguagem literária que criou um clima de suspense.

Seguindo com as discussões, a mediadora contava algumas partes da história, lembrando as passagens, e fazia perguntas. As integrantes, sem nenhuma resistência, folheavam para buscar argumentos ou parar retomar alguma passagem. A1 e A9 sempre traziam várias falas, questionamentos e discussões calorosas que deixavam o encontro mais interessante e produtivo. A partir das discussões, ao reler algumas passagens e relembrar algumas cenas, é reforçado a imagem que os integrantes tiveram sobre o protagonista: um personagem frio e sério, que calcula os seus passos. A mediadora decide perguntar o motivo de terem essa impressão:

xliv. A1: Porque reforça o estereótipo que eu tenho de um detetive.

xlv. A9: Eu acho o mesmo e, se eu olhasse para uma pessoa, eu não conseguiria julgar como ela é, eu teria que conhecer ela melhor para eu julgá-la e isso demoraria meses. O protagonista não, ele viu a cara do rapaz e disse logo “não gosto da sua cara”. É algo muito além.

Prestes a encerrar, a mediadora comentou sobre a falta de comprometimento com o diário de leitura e as integrantes respondem que irão escrever e outras falam sobre a falta de tempo. Além disso, foi combinado que todos deveriam ler a obra até o final para dar o encerramento no próximo encontro.

### 3.2.11 O último encontro

No último encontro, no dia 17 de novembro de 2022, o círculo iria finalizar as discussões acerca da obra *Assassinato no Expresso do Oriente*, de Agatha Christie (2020), e mantiveram-se três participantes: A1, A9 e A14. Para iniciar o andamento do círculo, a mediadora fez uma contextualização inicial e pediu para que as integrantes trouxessem suas interpretações sobre a obra. Porém, diante

o silêncio, foi necessário relembrar alguns pontos do livro para que elas pudessem discutir e iniciar o debate.

A integrante A1 disse que ficou intrigada com as percepções do detetive ao perceber que o assassinato foi cometido por uma mulher. A14 também reforçou que ficou confusa com essa associação, pois não conseguiu entender como é possível saber o gênero a partir de uma facada. A9 disse que não tem nenhuma noção sobre isso, segundo ela “o que vai dentro seria uma faca, não a mão. Como é possível saber isso?”.

Após esses apontamentos, a mediadora decide falar mais sobre a cena e as inconsistências que, aparentemente, existem no crime, pois, em dado momento, foi dito na obra que a vítima levou punhaladas pela mão direita e outras, pela mão esquerda. Isso deixou os integrantes confusos em um primeiro momento.

Ao longo das discussões, a mediadora fez alguns questionamentos sobre o crime e sobre a vítima. Nesse momento, também relembraram que a vítima apunhalada cometeu uma atrocidade: matou uma criança:

- xlvi. A1: O rapaz mereceu as consequências... ele matou uma criança.
- xlvii. A14: Eu senti pena! Não foi algo justo. A pessoa que cometeu o assassinato se igualou a ele,.

Após mais algumas observações sobre o crime, as integrantes e a mediadora chegam ao clímax da obra que é o fato de todos os passageiros do trem terem apunhalado o rapaz, pois, na verdade, todos do trem estavam ligados ao assassinato da criança e buscavam por vingança. As participantes ficam eufóricas em falar, pois ninguém esperava que esse seria o desenrolar da obra. Então, tendo como base a euforia, a investigadora perguntou aos integrantes como agiriam diante essas situações extremas, e A9 falou sobre algumas experiências pessoais, sobre como é preocupada com os pais e que tem medo de tragédias.

- xlviii. A14: Quando meus pais saíam a noite eu ficava preocupada, ainda mais quando era noite e estava chovendo, pois, para mim, é cenário de filme de terror.

Ao notar que as discussões estavam fugindo um pouco do tema da obra, foi perguntado para os integrantes como eles agiriam diante a situação:

- xlix. A1: Eu não mataria, pois não é o certo a se fazer, mas não entregaria quem foi, pois eu estaria envolvida. Eu ficaria quieta no meu canto.
- I. A14: Eu sei que não é o certo devolver o troco na mesma moeda porque agir por vingança é se tornar um assassino também. Eles tiveram a mesma atitude que a vítima, não nas mesmas intenções, mas a atitude foi a mesma. Porém, talvez, eu poderia ficar com muito ódio e ajudaria os integrantes, mas sei que não é o certo a se fazer.
- li. A9: Se fosse comigo, eu ficaria com muito ódio e talvez ajudasse com o ato. Mas, talvez eu me faria de boba e levaria tudo na polícia para saberem quem é, e o que fez o rapaz que foi assassinado. Eu acho que vingança é um prato que se come frio.

Embora seja o mesmo texto lido, cada uma traz um senso de justiça diferente, já que é possível notar que existem conexões subjetivas do acontecimento, pois cada uma analisa a relação da leitura do texto com a sua leitura de mundo.

Após as discussões sobre o assassinato, a mediadora perguntou se os participantes se identificaram ou ficaram intrigados com alguns personagens.

- lii. A1: Eu me identifiquei muito com uma senhora que não parava de falar da filha dela porque se eu fosse idosa, também iria me importar e me preocupar com o que minha filha disse. Além disso, também achei essa personagem relevante para ajudar na distração do detetive, ela sempre trazia falas que dispersavam o protagonista. Se eu fosse ela, não teria matado o assassino, apenas distraído as pessoas.
- liii. A9: Eu me identifiquei com a babá, porque me tocou bastante a parte em que ela lia para as crianças dormirem, ela tinha um certo cuidado e no final, ela foi inocentada.

Para finalizar, a mediadora perguntou qual interpretação/percepção o livro trouxe a cada um deles. Eles responderam:

- liv. A1: Notei que um detetive precisa perceber cada situação, pois qualquer detalhe pode ser uma pista.
- lv. A14: Mesmo que eu não tenha lido o livro todo, o que consigo perceber é que se você devolve na mesma moeda, você acaba sendo igual a pessoa.
- lvi. A9: Eu fiquei chocada com o final igual a todo mundo, e percebi no livro como é legal ser observador, pois comecei a pensar que se eu parar para observar, eu vou descobrir milhares de coisas sem ninguém me falar nada.
- lvii. A1 interrompe: Na hora de ler, eu falei que iria descobrir o que aconteceu. Eu sigo uma menina que leu todos os livros da Agatha Christ e ela deu uma dica que é para anotar o nome de todos os personagens e ir riscando quem você acha que não é culpado, e eu fiz isso, mas no final eram todos.

Para dar um encerramento ao círculo de leitura, a investigadora perguntou para as participantes qual livro elas mais gostaram de ler nos encontros:

- lviii. A1: Para mim, foi *Assassinato no Expresso do Oriente* porque eu nunca tinha lido de fato um livro da Agatha Christ, esse foi o que eu realmente li com calma, pois anteriormente, eu não gostava de leitura porque minha prima me obrigou a ler. Mas agora, eu percebo que descobri um novo gênero preferido: casos criminais, porque você fica tentando adivinhar quem foi. Eu pretendo ler mais livros dela.
- lix. A9: Eu pretendo ler muito mais livros da Agatha Christ porque acho difícil encontrar autoras com esse tipo de criatividade. Esse final me chocou muito e agora é uma das minhas autoras preferidas, com certeza. Para mim, meu novo gênero preferido também é sobre Casos Criminais.

A integrante A14 não soube responder, mas acabou complementando as colegas dizendo que o livro atual de Agatha Christ era realmente muito bom.

Por fim, a mediadora perguntou: “O que muda do círculo de leitura para a sala de aula?”

- ix. A9: Aqui, a gente discute um livro que a gente quer ler. Na sala de aula, eles falam “é esse livro e você precisa ler senão vai perder nota na prova”. Aqui, além de não ser obrigatório, eu não fico pensando “eu preciso terminar”, eu leio por lazer, não é uma obrigação. O livro que lemos é maravilhoso e dá mais vontade. Por exemplo, eu estou lendo “A droga da obediência”, a professora disse que iria ser muito legal, mas eu não achei. Esse livro é horrível, é repetitivo e monótono. Aqui, a gente consegue discutir sobre o que gostamos e na sala não tem isso; a professora apenas passa um papel para escrevermos perguntas sobre a obra, não faz sentido. Aqui, eu gosto de vir, por isso que venho.
- lxi. A14: Eu concordo com algumas coisas que A9 falou, principalmente com a escolha do livro. Na sala de aula, por exemplo, este ano lemos *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e eu não gostei. No final, consegui fazer uma reflexão e pensei que até seria legal, mas no meio da leitura enrolou demais. O que mais gostei que lemos este ano em sala de aula foi *Os miseráveis* porque tinha uma história interessante, mas aqui é diferente, nós podemos escolher os livros que gostamos e não temos a obrigação de ler para ganhar nota. Na sala de aula nós lemos para fazer trabalho, prova, redação e se não lemos, temos uma consequência, aqui não.
- lxii. A1: Aqui, não tem aquela obrigação. Eu, por exemplo, não terminei *Extraordinário*, mas depois eu terminei e fui lembrando do que foi falado no círculo e eu gostei. Aqui, a gente pode falar e ver o ponto de vista de cada um sobre a obra, e saber a percepção de cada um, diferente da aula, que temos que fazer um trabalho e muitas vezes as pessoas não fazem, e você precisa carregar o grupo nas costas. Você faz o trabalho para eles ganharem nota e na hora de ler, você fica pensando “preciso ler para terminar o trabalho e não perder nota”, diferente do círculo de leitura que, se você não terminar de ler, está tudo bem. Você consegue ficar mais relaxado aqui porque não é uma obrigação e tem uma votação democrática.

Na fala das integrantes, fica claro que o que mais traz uma resistência às leituras da sala de aula é o fato de ser obrigatório, já que o ato de ler se resume no texto em si, fazendo jus ao que Street (1984) chama de Modelo de Letramento autônomo. Também foi mencionado pelos participantes os trabalhos que são dados em sala de aula, sendo pouco significativos.

A mediadora agradeceu a presença de todos que participaram do grupo e que contribuíram de alguma forma.

### 3.2.12 Sínteses dos encontros

No total foram 11 encontros entre os dias 28/04 a 17/11, e a leitura de 5 livros<sup>6</sup>, com a participação de 12 alunos voluntários em um círculo de leitura semiestruturado (COSSON, 2020a) com um grupo multisseriado do Fundamental 2 (6º ao 9 anos).

Inicialmente, nos encontros, era notável uma vontade de se debruçar nas leituras que seriam propostas no círculo, já que praticamente todos chegaram se mostrando leitores assíduos e falavam com entusiasmo sobre diversos títulos, obras lidas, experiências etc. Porém, ao longo dos encontros, foi possível notar uma resistência dos integrantes diante alguns títulos e também de adotarem uma postura ativa e dialógica para compartilhar ideias, visões e sentimentos.

Aqueles que liam, mesmo com dificuldades para seguirem com os prazos, apropriavam-se da obra, da mesma forma que, aparentemente, sentiam-se mais à vontade diante os colegas e a mediadora, para interagir, dar a sua opinião, mesmo que de forma bem simples e/ou superficial. Mas, esses pequenos gestos já indicam impressões genuínas fruto da subjetividade leitora e a conexão da obra com as experiências dos alunos – sejam por outras experiências leitoras ou pelo conhecimento de mundo.

---

<sup>6</sup> Fahrenheit 451 (BRADBURY, 2020), Alice no País das Maravilhas (CARROLL, 1998), Extraordinário (PALACIO, 2013), Ponte para Terabítia (PATERSON, 2006) e Assassinato no Expresso do Oriente (CHRISTIE, 2020).

Nesse sentido, os integrantes que leram as obras, estando em contato com a linguagem literária, ficaram sujeitos a ressonâncias subjetivas (LANGLADE e ROUXEL, 2013) e, o que trouxe uma experiência singular a cada um deles – que leram – em um ato de apropriação. Essas ressonâncias ficaram perceptíveis a partir das reações dos participantes nos encontros por meio de sorrisos, alvoroços diante alguma passagem que julgaram interessante (como aconteceu várias vezes no debate do livro *Assinato no Expresso do Oriente*, de Agatha Christ), silêncio e euforia. Afinal, como trata Amorim et al (2022) letrar literariamente permitiria uma (re)descoberta dos alunos – como sujeitos de linguagem – usando o texto literário como um meio de construção de significados preenchidos por marcas pessoais, contextuais e ideológicas, fruto da subjetividade.

Porém, mesmo alguns dando indícios de uma leitura subjetiva que poderia favorecer o processo de letramento literário, era clara a dificuldade, por parte da maioria dos integrantes do círculo, em seguir o compromisso da leitura e muitos, que ficavam sob o pretexto de não conseguirem ler por falta de tempo, foram desistindo dos encontros, mesmo em uma perspectiva dialógica em que todas as regras foram construídas coletivamente.

Ainda assim, a dinâmica do círculo não conseguiu contemplar as expectativas de todo o grupo, que, no início, demonstrava-se engajado e com vontade de viver a literatura e de debater com os demais colegas, de forma livre e espontânea, mas que, no desenrolar do projeto, demonstrava-se cada vez mais desmotivada e com aumento significativo de faltas.

Ficou claro, também, que nem todos ficavam à vontade com os colegas, visto que era um grupo multisseriado (do 6º ao 9º ano), sendo notável a postura infantil de uns em relação aos outros. Na pesquisa, o fato de ser uma turma multisseriada seria um recurso importante para analisar as diferentes construções subjetivas feitas pelos alunos justamente pela diferença entre eles (de idades, de turma, de perfil e de experiências fundadoras), o que poderia enriquecer o debate durante os encontros justamente por tecerem significados diferentes. Mas se percebeu um distanciamento entre esses sujeitos e, aparentemente, os alunos mais novos sentiram-se mais intimidados em participar e dar as suas opiniões durante os encontros.

Além disso, com as diferentes idades, era preciso seguir uma classificação indicativa que pudesse ser coerente com a fase da vida dos alunos; então, antes da escolha, a mediadora tinha o cuidado de conferir o tema do livro, bem como sua classificação e, sempre que lembrado da importância de respeitar a classificação, havia um descontentamento na expressão de alguns participantes, o que pode ter afetado no desenvolvimento dos encontros, por conta da frustração e não atendimento das expectativas leitoras. Mas, mesmo atendendo aos desejos da grande parte dos alunos, ainda sim a participação dos integrantes não se mostrou efetiva.

Nesse sentido, é possível refletir que, talvez, para um melhor aproveitamento do círculo, fosse necessário um planejamento sistematizado para as discussões ficarem melhor fundamentadas. Mesmo que o círculo não tivesse dificuldades em escolher os títulos das obras, ficou evidente uma dificuldade de todos em seguir uma linha de raciocínio e manter um fio condutor das discussões, como manter as discussões sem a interrupção da professora-mediadora. A postura docente, nesse caso, precisa ser revista, uma vez que, possivelmente, uma ação docente mais intencional e direcionador poderia fazer com que as atividades do círculo fossem mais produtivas.

Essa ideia é corroborada por Amorim et al (2022) que considera ser importante conceber os alunos como pessoas que desejam ler determinados textos, mas isso não significa que o papel do professor será anulado como organizador da prática pedagógica; ao contrário, a postura docente implica em provocar uma negociação, sendo um verdadeiro agente no processo de aprendizagem de seus alunos.

Por outro lado, os três participantes que ficaram até o final tiveram uma evolução e um amadurecimento diante a leitura, trazendo questionamentos interessantes durante os encontros. Foi possível notar um olhar mais claro da obra a partir da fala dos integrantes, por meio de dialogias e conexões que faziam com suas vivências, experiências e obras lidas anteriormente, portando-se como leitores subjetivos, na medida em que a externalização das suas impressões é resultado da apropriação do texto.

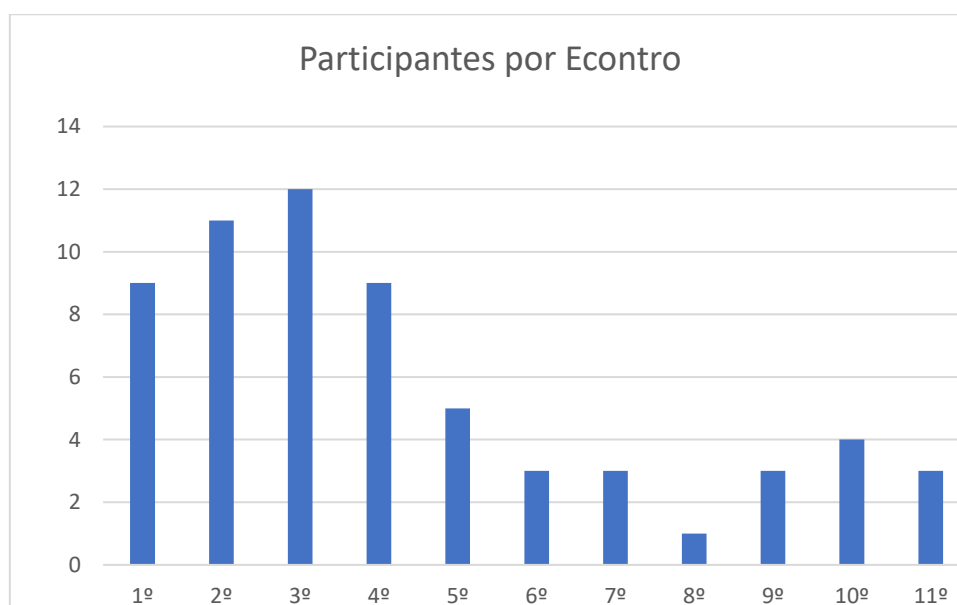
Além disso, nos encontros, os integrantes mais assíduos tiveram uma boa relação entre eles, ouvindo, debatendo, negociando os sentidos, de forma a respeitar as diferenças. De modo geral, pensando nos estágios do letramento

literário, de acordo com Cosson (2020b), esses alunos atingiram os dois primeiros estágios de forma satisfatória, por lerem de forma individual e por serem responsivos em relação à leitura, apropriando e construindo significados singulares.

Porém, fica evidente, também, uma ineficiência da proposta de círculo de leitura quando se percebe a progressiva diminuição da presença de alunos no decorrer do curso. Além disso, os alunos que compareceram aos encontros apresentavam-se, em sua maioria, sem ter cumprido com os objetivos e combinados (ler até a página estipulada e fazer as anotações para apresentar nos encontros, por exemplo), o que demonstrou uma falta de comprometimento.

O número de participantes em cada encontro é um fator importante a ser analisado. Para melhor visualização, os dados do número de participantes em cada encontro foram organizados na FIGURA 4, que segue:

**Figura 4 – O número de participantes para cada encontro**



A Figura 4 deixa em evidência uma queda quase que exponencial da participação presencial dos alunos nos círculos a partir do 3º encontro, trazendo à tona algumas hipóteses, por exemplo: (i) os alunos não gostaram da dinâmica do círculo; (ii) os alunos não se sentiram instrumentalizados para debater de forma espontânea por conta da liberdade conferida a eles; (iii) os alunos não gostaram da seleção de livros; (iv) os debates no círculo não foram produtivos,

o que gerou desânimo dos participantes que estavam lendo de forma assídua; (v) a metodologia não atendeu ao perfil de aluno; (vi) os alunos não tiveram tempo para ler as obras.

Para entender melhor e conseguir dados mais concretos sobre a ausência de muitos alunos e não participação nas atividades do círculo, foi enviado um formulário para que todos os que desistiram (8 alunos). As respostas recebidas foram organizadas no QUADRO 5<sup>7</sup>.

#### Quadro 5 – Justificativas de desistência do círculo de leitura

	Justificativa de desistência
A3	Não tinha mais tempo para ir por conta de outras aulas.
A4	Os outros participantes não participavam, maioria das vezes nem sequer liam e haviam algumas discussões antes dos encontros quinzenais. O que tornava o clube um lugar desconfortável, não fazia sentido ficar em um local que não me sentisse confortável. E também pelo Clube do Livro ser do 6 ano até o 9 ano, diversos livros legais, interessantes, ficavam de fora por não serem para "nossa idade", além de que os livros deveriam ser aprovados pelo colégio. O que limitava demais o que poderíamos ler, já que maioria das vezes, deveriam ser livros livres para todos os públicos. E ainda constando, pessoas do 6 ano/7 ano, maioria das vezes, recusavam ideias de livros que poderiam ser lidos. Não estou dizendo que não deveria haver uma régua para ser permitido ou não alguns livros, porém com tantas limitações assim, fica chato. Eu não pude e sabia que não poderia propor nenhum livro que eu gosto, por alguma das pessoas mais novas não terem interesse e nem vontade de ler nada fora do já conhecido, e também pelo livro ser para pessoas 1 ou 2 anos mais velhas do que a idade do pessoal mais novo do grupo.
A7	Não estava conseguindo comprar os livros (por falta de dinheiro) e também tinha pouco tempo para realizar a leitura.
A12	Ficava difícil para meus pais me buscarem.
A13	Porque minha aula de inglês mudou de dia, e era exatamente no mesmo horário do clube do livro

<sup>7</sup> Os outros alunos não quiseram responder ao questionário.

Os ex-integrantes que responderam ao formulário, em sua maioria, relataram que desistiram de participar do círculo por conta de compromissos e motivos pessoais, como apontado por A3, A7, A12 e A13. Porém, A4 e A7 levantaram questões que envolviam o funcionamento do círculo, como a falta de tempo para ler as obras e também a dinâmica dos encontros,

A4, que foi o participante mais crítico e empolgado a participar do círculo no primeiro encontro, deu uma resposta detalhada e mostrou claramente o seu descontentamento, o que se relaciona com uma das hipóteses das possíveis desistências: os alunos aparentemente não gostaram da seleção de livros, mesmo havendo um processo democrático de seleção. O integrante apresentou, nos encontros, um boa bagagem de leitura, sempre trazendo diferentes pontos de vista e ouvindo os colegas de forma respeitosa. Porém, as diferentes idades, o perfil infantil de alguns integrantes e a falta de comprometimento com a leitura dos colegas acabou desanimando A4, como foi registrado na resposta do questionário.

No círculo, durante o tempo em que participou dos encontros (até o 3º encontro), A4 sempre seguiu com o prazo de leitura da forma que foi orientado e teve uma participação ativa. Além dos interessantes apontamentos, foi possível notar que A4 buscava no círculo um lugar para ser livre e falar o que pensava sobre o que lia. Mas percebeu um descontentamento e conseqüentemente uma desmotivação por não se sentir confortável em participar de algo em que os colegas não contribuíram muito por não lerem e também por não ter suas expectativas atendidas em relação às escolhas de livros – sendo que toda seleção foi feita de forma democrática e, além disso, A4 também teve um livro sugerido aderido ao grupo.

Diferentemente de A4, o integrante A7 fala sobre a falta de condições para comprar os livros. Porém, vale ressaltar que, quando instaurado o círculo de leitura, havia, ao menos, um original disponível para os participantes. Então, mesmo o participante trazendo seu argumento do motivo da desistência ser a falta de condição financeira, pode-se afirmar que esse argumento não foi a condição decisiva para a desistência do círculo. Em alguns encontros, alguns dos colegas chegaram a dizer, por exemplo, que o A7 não comparecia porque não conseguia ler até onde foi combinado.

Além disso, o estudante, no início, não seguia as orientações de leitura da mediadora e não participava das discussões, adotando uma postura passiva – o único momento em que se mostrou empolgado foi no primeiro encontro, quando não tinham um livro em pauta para ser comentado.

Com base nas respostas apresentadas no QUADRO 5 e nas observações da participação dos alunos, ficou evidente que o formato do círculo de leitura (semiestruturado) trouxe um desânimo muito grande à maioria dos integrantes que, aos poucos, foram adotando uma postura passiva, desenvolvendo um certo descompromisso com a leitura e uma negligência em relação aos combinados, o que resultou na desistência da maioria dos participantes.

### 3.3 Os diários

Como já mencionado, a realização dos diários de leitura – produzidos pelos alunos e de livre acesso ao professor-pesquisador – foi proposta com o objetivo de possibilitar que os alunos, durante a leitura, escrevessem livremente sobre as suas impressões e sentimentos, a fim de identificar construções subjetivas de sentidos e indícios da efetiva apropriação que acontece por meio da singularização do texto, pois, de acordo com Rouxel (2012, p. 276), “os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária”.

O acesso aos diários de leitura pode ser um mecanismo valioso para entender o ato de exotopia em que o aluno sai de si, entra em um outro universo (o literário) e se ressignifica, por meio da experiência literária, voltando a si mesmo.

Trata-se, na perspectiva apontada por Cosson (2020b), da segunda estação do letramento literário: o registro responsivo, em que o aluno se apropria da obra construindo significados singulares e produz seu próprio texto.

Para produzir os diários, toda semana a professora-pesquisadora, que mediou os encontros, postava no *Google Sala de Aula*, uma atividade (APÊNDICE 4) em que os alunos deveriam postar os seus diários, sendo lembrados em todos os encontros da importância da realização desse texto.

O que se percebeu, ao analisar os registros feitos pelos alunos, que eles não produziram com assiduidade os diários e não tiveram uma constância em suas produções: foram, no total, apenas 5 registros dispersos e sem continuidade, mesmo com as constantes retomadas de combinados e orientações da professora-mediadora.

Além disso, a estrutura composicional e o estilo do texto não se assemelharam às características genéricas de um diário: sem a data (que permite um olhar cronológico e o avanço da leitura), sem marcas de oralidade, sem o estabelecimento de interlocução etc., ficando mais próximo a algo similar a uma resposta argumentativa escolareira. Vale destacar, como exemplo, o registro de diário que segue no QUADRO 6.

#### **Quadro 6 – Diário: A9 sobre *Extraordinário***

“Na minha opinião, os pais e Auggie são super protetores demais, deviam deixá-lo sozinho um pouco para se socializar, porque quando pequeno as crianças são muito inocentes, não ligam para cor raça ou algum outro problema.

Estou na parte "Jack Will" no preceito do sr. Browne "A sorte favorece os bravos", ele deveria escrever algum momento em que eles realmente foram corajosos, e Jack acha que a coisa mais corajosa que ele fez foi ser amigo do August (Auggie), mas na minha opinião (mesmo não tendo chegado nesta parte ainda) a coisa corajosa e justa que ele fez foi dar um soco na cara do Julian porque Julian disse: "Parece que você e seu melhor amigo são uma dupla". Dando um sorriso forçado ainda por cima.

P.S: Assisti o filme ontem

O leitor organiza o seu texto sem fazer uma contextualização e sem estabelecer marcas de interlocução, deixando apenas as suas opiniões sobre o livro, de acordo com seu juízo de valor. Mas ainda assim, quando, por exemplo, A9 afirma que os pais de Auggie “são superprotetores demais”, essa opinião é baseada pela realidade do leitor que, naturalmente, tem uma relação familiar

muito singular com seus pais e familiares, que o permite parametrizar o que seria uma relação extremamente protetora.

Além disso, mesmo com comentários simples e até mesmo genéricos, pode-se afirmar que A9 acaba trazendo comentários subjetivos embasados principalmente no filme, como fica evidente no segundo parágrafo e reforçado pelo pós-escrito ao fim do texto. A9, considerando as instruções dadas, deveria colocar as suas impressões da leitura realizada e interpretada, mas optou, em alguns momentos, por comentar sobre uma cena que foi vista no filme, não trazendo dados relevantes à pesquisa.

Além disso, aparentemente os alunos desenvolveram um olhar de obrigatoriedade em relação à realização do diário de leitura ou de não entendimento da proposta do diário. Esta hipótese fica clara quando se percebem, por exemplo, anotações em que os alunos relataram que ainda estão lendo o livro, como uma aparente forma de se justificar por não trazerem respostas completas e bem elaboradas, como exemplo do QUADRO 7.

#### **Quadro 7 – Diário: A14 sobre *Extraordinário***

Eu ainda estou lendo mas gosto que o Auggie não tenta se enturmar mudando quem ele é, no começo( não vou dar spoiler, então vou falar no dia do círculo) mas resumido eu gostei por enquanto.
---

Esta breve anotação do participante A14 sinaliza a uma possível falta de interesse em produzir o diário, sendo um comentário curto, superficial e sem nenhuma especificidade. Logo no início, a frase “Eu ainda estou lendo” e o “spoiler” antecipa uma justificativa de que não pretende discorrer muito sobre a narrativa, deixando apenas a simples informação de que gostou de uma contecimento e de que está gostando do livro, mas sem apontar construções subjetivas de singularização do texto.

Assim, o breve comentário do participante A14 mostra um equívoco na interpretação de um diário de leitura. O próprio comentário sobre “spoiler” acaba mostrando um contraponto à proposta, uma vez que o diário, em seu caráter temático, precisa ter um tom pessoal e intimista, em que o autor deve escrever abertamente sobre todas as questões da leitura – seja da narrativa e de suas

percepções de personagens, cenário etc. – sem se preocupar com a recepção deste texto por um leitor, justamente por ele ser pessoal.

Talvez, o distanciamento da escrita com o que foi pedido se deve ao fato do diário ser realizado por meio da “Google Sala de Aula”, em um formulário. Provavelmente, o suporte da escrita – celular e computador – trouxe um distanciamento com a ideia da personalização de diário; afinal, o comentário de A14, por exemplo, parece um comentário solto, mesmo a mediadora orientando sobre a escrita.

Assim, os textos dos alunos, que são os integrantes do círculo de leitura, acabaram se distanciando do que a mediadora tinha como expectativa: textos sobre sentimentos e impressões, carregados de construções subjetivas, em uma espécie de leitura interpretativa das obras lidas.

Por outro lado, em alguns diários, ficaram evidentes marcas da formação de um leitor subjetivo, como é apontado no QUADRO 8, que segue:

#### **Quadro 8 – Diário: A1 sobre *Alice no País das Maravilhas***

O que eu mais me identifiquei com a Alice, foi que teve uma fase na vida que eu estava fazendo tudo por impulso, e quando via o resultado do que eu tinha feito queria voltar atrás( queria refazer o final várias vezes até chegar em um que eu me sentisse confortável em falar “ esse final é bom” )que nem a Alice no começo do livro, ela bebe o frasco escrito beba-me e sem nem pensar duas vezes ela bebe.

O coelho me fez lembrar tbm das pessoas de hj em dia ,a correria do dia a dia, e como sempre estão atrasadas e compromissadas.

A partir dos jardineiros também me fez pensar em como as vezes a gente tenta encobrir alguma coisa que a gente fez de errado só pra não levar uma bronca e não simplesmente assumir o erro, tipo tentar omiti.

Inicialmente, o participante A1 fala sobre sua identificação com a protagonista e, mais adiante, compara as aventuras de Alice com fases da sua vida, estabelecendo uma conexão com a personagem. No trecho, é possível notar o processo de imersão do integrante, bem como sua apropriação da história.

Quando A1 comenta que gostaria de “refazer o final várias vezes até chegar em um que eu me sentisse confortável em falar ‘esse final é bom’”, sua fala conecta com a passagem de Alice em suas decisões, então percebe-se que A1 não só se comparou com a protagonista, mas fez suas próprias metáforas ao longo do desenvolvimento da história, agindo feito uma coautora da obra de Lewis Carroll.

Mais adiante, o integrante fala “o coelho branco me fez lembrar também das pessoas de hoje em dia...”, nota-se uma necessidade do integrante em mostrar em seu diário as diferentes reflexões e metáforas que criou a partir da leitura. O que parece é que não foi uma escrita livre da integrante, mas uma escrita preocupada em comprovar, mesmo que seja válido e produtivo, seus apontamentos diante a história.

Ainda, no final, A1 finaliza com a passagem dos jardineiros que, para ele, “faz pensar em como a gente tenta encobrir alguma coisa que a gente faz de errado só pra não levar bronca”. Do início até o final de sua anotação, o integrante se preocupou e falar sobre as conexões que fez em sua leitura com olhar crítico diante a história. Com as anotações do diário de A1, é possível perceber que ele apresentou indícios de apropriação do texto.

Em um outro texto produzido pelo mesmo aluno (A1), também foi possível identificar a construção subjetiva de significados por meio da leitura literária, como está registrado no QUADRO 9.

#### **Quadro 9 – Diário: A1 sobre *Ponte para Terabítia***

No início do livro teve a Fala de Gary que eu achei meio machista, e pelo pouco que eu já li do livro eu acho que eles são uma sociedade meio machista.

— Menina não pode brincar no terreno daqui de baixo. É melhor você ir lá para cima antes que alguma professora te veja.

Primeiro, eles se evitavam na escola. Mas em outubro, já estavam pouco ligando que os outros soubessem sobre sua amizade.

Gosto de eles se referirem a terabítia como uma cidade “Fazia frio em Terabítia em novembro.”

Logo no início, A1 fala sobre uma situação que, para ela, é machista, recortando uma fala presente na obra para ilustrar a sua percepção, deixando evidente uma preocupação do integrante em comprovar seu argumento, transparecendo uma conduta leitora mais crítica e madura. Porém, a partir do segundo parágrafo, A1 comenta rapidamente sobre a relação de amizade que existia entre os personagens, sem contextualizar e trazer reflexões subjetivas, e, diferente do primeiro parágrafo, não mostra interessado em comentar e comprovar as suas percepções da narrativa.

Por fim, o leitor finaliza dizendo que gosta da forma que se referem à Terabítia como uma cidade. Mesmo inserindo um trecho da obra, o leitor não busca aprofundar os seus argumentos ou explicar o motivo de achar interessante o termo “cidade” estar ligado à Terabítia, deixando um relato pautado apenas em um juízo de valor (“gostar”).

Vale destacar, ainda, alguns registros de diários feitos sem que fosse feita a realização da leitura do texto, reforçando a ideia de que os alunos não entenderam a proposta e/ou se sentiram obrigados a produzir o diário arbitrariamente, como é apresentado no QUADRO 10.

#### **Quadro 10 – Diário: A14 sobre *Alice no País das Maravilhas***

Professora infelizmente, eu não consegui ler o livro, mas sei que a Alice tem uma característica que eu amo na maioria das princesas, ou meninas da Disney podemos dizer, elas são curiosas, e a Alice não é excessão, sempre querendo saber e sabia lidar com as diversas situações que apareciam, além de ser meio ingênua tbm, como eu, é isso.
--

Logo no início, A14 invoca a mediadora deixando transparente um não atendimento às expectativas do que se esperaria de um diário de leitura, estabelecendo uma interlocução próxima ao do gênero bilhete. O integrante, como se fosse obrigado a escrever o diário (mesmo sem fazer a leitura), parece se justificar como se sentisse culpado por não ler e por não deixar as suas impressões sobre o texto e sim sobre o que tem de conhecimento prévio em relação à protagonista. Ainda assim, no final, acabou falando rapidamente sobre seu gosto pessoal (princesas da Disney) e sobre uma característica compartilhada com a personagem, conectando-se previamente com a narrativa.

De modo geral, percebe-se que, por conta do desânimo dos alunos, da não leitura pela grande parte dos integrantes do círculo e do declínio de participantes nos encontros, os registros dos diários de leitura ficaram comprometidos.

Mesmo assim, foi possível destacar, pontualmente, algumas conexões subjetivas, que são resultados das ressonâncias pessoais (LANGLADE, 2013), em algumas passagens. Porém, os textos coletados não permitem analisar, de forma mais sistemática, as construções subjetivas de sentidos e os indícios da efetiva apropriação que acontece por meio da singularização do texto – uma vez que, muitas vezes, os textos não foram lidos ou as impressões subjetivas relatadas no diário ficaram restritas a filmes ou a conhecimentos prévios sobre a leitura.

Logo, o diário de leitura, pouco pode contribuir à pesquisa, uma vez que os alunos não foram responsivos à leitura literária e, aparentemente, não entenderam a proposta, mesmo ela sendo explicada e reiterada a cada encontro e/ou foi desenvolvido, por parte dos alunos, uma relação de dever e obrigatoriedade.

### 3.4 Investigando as impressões dos alunos

Observando o andamento dos encontros e a realização dos diários, para compreender a percepção discente e as suas impressões frente ao funcionamento do círculo de leitura de forma mais concreta, foi encaminhado um questionário aos alunos que finalizaram o projeto ficando até os dois últimos encontros (APÊNDICE 1) – apenas 4 integrantes.

As respostas do questionário permitiram identificar quais foram as expectativas de alguns integrantes de forma a fornecer dados concretos para compreender os possíveis motivos das desistências que vieram ao longo dos encontros e da aparente demotivação da grande maioria em realizar a leitura e registrar o diário.

Logo, em relação à realização dos diários, seguem, no QUADRO 11, as justificativas dos alunos por não terem realizado seus registros responsivos de leitura.

### Quadro 11 – Justificativas de não ter feito o diário de leitura

	Justificativa de não fazer o diário de leitura
A1	Por falta de tempo.
A9	Eu acabo esquecendo por causas das coisas do dia a dia...
A14	Ah, eu nem sabia que era para fazer kkkkk, eu só falava o que eu lia.
A19	Porque eu não estava no grupo e não tinha acesso.

No questionário inicial, foi perguntado aos participantes do círculo de leitura o motivo de não terem feito os diários e ficou claro um descomprometimento com o que era pedido, como A1 e A9, que alegam falta de tempo e esquecimento. Além disso, quando A14 diz que não sabia o que era para fazer, sua fala acaba se conectando com seus diários de leitura, que ficaram mais próximos a comentários desconexos. Porém, sua afirmação também pode trazer uma ideia de descomprometimento, assim como A19, porque a mediadora comentava sobre o processo de criação dos diários em todos os encontros.

A falta de comunicação dos participantes deixa claro que o diário de leitura, da forma que foi proposto, não foi levado a sério, pois a maioria apenas lia para “guardar” seus argumentos para trazer ao círculo de leitura e não seguiam com o diário.

Foi perguntado, também, sobre o que eles acharam sobre o círculo de modo geral. As respostas foram registradas no QUADRO 12, que segue:

### Quadro 12 – Sobre o círculo de leitura

	O que você achou do círculo de leitura?
A1	Achei uma experiência de convivência muito boa, a troca de ideias, achei muito bom!
A9	Foi incrível, uma experiência única e maravilhosíssima!! Queria que todos pudessem ter este privilégio de participar conosco!!
A14	Eu achei bem legal, gostei de discutirmo sobre livros que liamos e como as opiniões das pessoas do clube eram diferentes e que às vezes contrastava ou complementava com as minhas falas, foi um ambiente em que pude falar bem ou mal dos personagens ou dos

	livros, em geral, sem precisar pensar em nota, era algo descontraído e livre.
A19	Gostei bastante e me incentivou a ler mais.

Quando perguntado sobre o círculo de leitura, os participantes acabam trazendo diversos comentários positivos sobre o andamento dos encontros, sendo que A1 e A14 comentam que gostaram de interagir com os colegas. Além disso, A9 expressa uma espécie de desejo frente a uma nítida queda de participantes, querendo que tivesse mais alunos para participar do projeto.

De modo geral, os comentários dos poucos alunos que responderam deixaram claro que os alunos gostaram da experiência de ler, debater e relatar as suas impressões subjetivas sobre uma leitura literária. Nesse sentido, a fala desses integrantes sugere, também, o possível distanciamento que existe em o funcionamento do círculo com as propostas em sala de aula (na disciplina Língua Portuguesa), onde muitas vezes não há uma abordagem que privilegia a recepção do texto, os comentários dos alunos e os seus pontos de vistas, voltando-se meramente a uma atividade escolar formalista de estudo do texto. Logo, para os integrantes, o círculo de leitura se mostrou como uma forma de dar voz para esses integrantes.

Ainda assim, para trazer mais concretude aos dados, foi perguntado a eles – os que não desistiram do projeto – o que faltou para que o círculo tivesse um impacto mais positivo, como forma de avaliarem criticamente os encontros. As respostas foram registradas no QUADRO 13.

### **Quadro 13 – Sugestões de melhorias, conforme a percepção dos alunos**

	O que você acha que faltou no círculo de leitura?
A1	Mais tempo.
A9	Mais gente! Com certeza!
A14	Hum, talvez maior patrocínio da escola, ah e os horários do final do bimestre, ficou bem corrido, não gostei muito. Faltou mangá kkkkk, porém eu sei que daria para ler em um dia kkk.
A19	Mais tempo para ler os livros.

Nesse questionamento, quando perguntado sobre o que os integrantes sentiram falta nos encontros, as respostas acabam sendo bem diferentes. A1 destacou sobre ter mais tempo, provavelmente por sentir falta de um encontro mais longo (eles duravam, em média, 1 hora). A9, por sua vez, novamente, falou sobre o seu desejo de que gostaria de ter interagido com mais alunos, para que dialogassem mais.

Por outro lado, A14 falou sobre querer um maior apoio da escola, talvez pelo colégio não ter se posicionado tanto a respeito do círculo de leitura. Além disso, há uma queixa sobre o horário e a correria do final do bimestre o que, provavelmente, prejudicou suas leituras. Ainda, no final da resposta, o participante fala sobre a ausência do gênero Mangás, isso porque o gênero nunca foi cogitado no círculo de leitura – mesmo que A14 comentasse algumas vezes que era o seu tipo preferido, nunca colocou nenhum título em questão para ser votado.

Por fim, o integrante A19 comentou sobre o tempo de leitura dos livros que, para ele, deveria ser um tempo estendido. Seu comentário vai ao encontro com sua postura no círculo de leitura, pois mesmo que se compromettesse a ler, ainda sim sempre estava atrasado comparado aos outros colegas.

Percebe-se, nas sugestões apresentadas, que as respostas trazem questionamentos importantes, mas que, pelo formato democrático do círculo semiestruturado, a maioria dessas indicações poderia ser sugerida, debatida e, se aprovada por todos, colocada em prática, já que todos os combinados foram construídos coletivamente: seja para a escolha de livros, prazos de leitura, tempo de encontro etc.

Também foi perguntado a eles o motivo, em suas concepções, de muitos colegas desistiram do projeto. As respostas foram registradas no QUADRO 14.

#### **Quadro 14 – As desistências na visão dos participantes**

	Por que você acha que tantos alunos desistiram do círculo de leitura?
A1	Acho que pelo horário e também por achar que era obrigatório ler o livro.

A9	Preguiça ou até mesmo correria e tempo...
A14	Para quem era da minha idade foi pq não tinha tanta gente interessado por não valer nota, achei idiotisse pq SÓ PQ NÃO VALE NOTA NÃO VAI FAZER? AH TENHA DÓ NEH, enfim, desistiram pq ou acharam os livros chatos ou por preguiça.
A19	Porque é as 13:00, um horário muito difícil para as pessoas conseguirem ir

Percebe-se, pelas respostas registradas no quadro, que, na visão dos alunos, há vários motivos para a desistência dos colegas. Para A1 e A19, a questão do horário foi algo decisivo, o que impediu muitos participantes de seguirem com os encontros.

A14 apontou dando alguns detalhes sobre a sua opinião e sobre o que ouviu de alguns colegas participantes. Segundo o integrante, muitos desistiram porque não havia interesse de boa parte dos alunos, justificando essa falta de engajamento pela ausência de uma nota final, colocando-se contra a esse posicionamento. Além disso, aponta preguiça e indica que muitos acharam os livros chatos, o que pode reforçar a ideia de que é necessário fazer uma curadoria mais detalhada para selecionar os títulos a serem lidos em um círculo de leitura, a fim de evitar estranhamentos e para que haja uma lógica, como já discutido anteriormente.

Além disso, a resposta do A1 demonstra uma falta de entendimento dos alunos em relação à proposta, por acharem que era obrigatório fazer a leitura ou adquirir um livro novo, colocando isso como motivo de desistência dos colegas. Essa resposta acaba corroborando com a visão de que, para os alunos, o fato de uma leitura ser obrigatória acaba gerando uma resistência leitora.

Ainda assim, da mesma forma em que foi enviado um questionário a todos os participantes que permaneceram até os últimos encontros, também foi enviado um outro questionário (APÊNDICE 5) aos que desistiram do projeto, como forma de coletar as impressões desses alunos sobre o círculo e a dinâmica do projeto.

O questionário direcionado aos ex-participantes buscou contemplar perguntas que pudessem responder quais foram os reais motivos da desistência

e desânimo do círculo de leitura, visto que, no método aplicado, foram dados condições favoráveis para aproximá-los da literatura e de fazerem as escolhas de forma democrática, embasados no diálogo.

Apenas 6 alunos responderem ao questionário, no total de 8 alunos que desistiram. A primeira pergunta do questionário concentrou sobre o que, na percepção deles, faltou para que o projeto ficasse mais interessante de forma atender às suas expectativas. No QUADRO 15, que segue, foram organizadas as respostas.

**Quadro 15 – Sugestões de melhorias, de acordo com os alunos que desistiram do projeto**

	Pra você, o que falta para o círculo de leitura ficar mais interessante?
A3	Nada, eu gostei muito da ideia
A4	Diversas coisas, um espaço melhor para os encontros, a biblioteca é um lugar bonito e até legal, porém tendo pessoas vindo diversas vezes vir pegar algo, ter que sair antes, etc, não é muito legal. Além de que os encontros tinham tempo muito curto, um livro que deu pra ler em uma semana foi arrastado por não dar tempo para concluir a conversa. O que eu gostaria, encontros com tempo mais longo, um local mais agradável e aberto, como a área aberta ao lado da quadra (tanto a quadra aberta, quanto a fechada, os espaços do lado delas seriam perfeitos). Sobre o local de acontecimento das reuniões, cadeiras iguais, o professor ou líder do grupo não ficaria mais elevado do que os outros, não gostei de que todo mundo ficasse no chão, ou em puffs, enquanto o professor/líder estava em uma cadeira, fica um nível mais alto, como se não fosse uma conversa sobre algo, e sim como se alguém estivesse só nos falando algo, sem dar espaço de fala pro resto, mesmo que dê. E também um jeito de saber se um livro pode ou não ser aceito, como em vez de apenas ir para a indicação de idade, ver o que o livro realmente tem e se realmente não poderia ser lido em um clube do livro ou se é de boa. E também um regulador de idade pros participantes, exemplo: 11-12. 13-15. 16-17. tendo vários grupos separados por idade ou por maturidade, assim, as discussões poderiam ser melhores. Algo que temos exemplo disso, é o Hub, que é separado por série e alguns alunos podem participar de outros Hubs que não sejam somente de suas respectivas salas. (Extra) Algo interessante que poderia ser adicionado no clube do livro, seria meio que um líder do grupo, alguém que fizesse parte dos alunos que meio que liderasse o grupo, porém teria que ser escolhido alguém por forma democrática, uma

	pessoa que deveria ter escolhida pelos outros participantes para ser o líder.
A7	o clube é muito bom, apenas acho que deveriam fornecer alguns livros para quem não consegue comprar.
A12	Livros mais interessantes.
A13	Eu acho q seria interessante se também comentássemos sobre os filme dos livros que lemos, claro que há livros que não têm filmes, porém é legal comentar sobre o q não tem no filme mas tem no livro.
A16	+ livros de ficção científica e suspense

Neste questionário aos ex-participantes, quando perguntado sobre o que faltou para o círculo ser mais interessante, as respostas foram diferentes umas das outras e acabaram se contradizendo com o que acontecia na realidade dos encontros, como foi apontado por A7 (os livros foram fornecidos pelo formato digital e havia pelo menos um exemplar na biblioteca).

Possivelmente, as respostas que se apresentaram controversas se devem pelo fato de que as desistências começaram a crescer a partir do terceiro encontro, não tendo a oportunidade de acompanhar a evolução das discussões, participando apenas das discussões do primeiro livro: *Fahrenheit 451* (BRADBURY, 2020).

Nas respostas, A3 é o único que fala que não há nada para mudar, mas, em contrapartida, A4 destacou diversos apontamentos, ficando resistente até mesmo com o ambiente proposto pelo colégio: uma biblioteca com *puffs*, estante de livros e boa iluminação. Além disso, o integrante mostra um ressentimento com algumas questões, pois aborda o fato de não poder escolher alguns títulos, já que esse integrante buscava no círculo uma forma de trazer suas opiniões, discordar e abrir para os colegas suas diferentes visões. Porém, a dinâmica do círculo, aparentemente, acabou frustrando este integrante.

A4, ainda, apresentou uma alternativa de ter um líder entre os próprios alunos, contradizendo à proposta de um círculo semiestruturado em que não há um líder, para não ter hierarquias (o professor, neste contexto, assume a função de mediador para que as discussões aconteçam). Aparentemente, é possível notar que o aluno tinha o desejo de ser ouvido e de se sentir representado, pois, para ele, isso não aconteceu no círculo de leitura, mesmo

com a proposta de valorização da subjetividade dos alunos durante a leitura literária.

Alguns apontamento se apresentaram como uma espécie de externalização dos desejos dos alunos, como a necessidade sobre filmes e fazer pontes com o texto literário, em uma atividade de comparação entre as duas linguagens, como apontou A13. Porém, essas associações eram recorrentes durante os encontros, mesmo o foco sendo a leitura do texto literário e as construções de sentidos por meio dessa linguagem.

E, por fim, os integrantes A12 e A16 comentaram sobre a seleção de livros, apontando a necessidade da escolha de livros que julgam mais interessantes de acordo com as suas opiniões.

Foi perguntado aos alunos que desistiram o que eles encontraram como ponto positivo em relação ao projeto, como destacado no QUADRO 16.

**Quadro 16 – Os pontos positivos do círculo, de acordo com os alunos que desistiram.**

	Quais são os pontos positivos do círculo de leitura?
A3	Me ajudou a ler mais, melhorar meu vocabulário e fazer novas amizades.
A4	conhecer novos livros que você não conhecia ou até nem sequer sabia da existência antes. diria até conhecer pessoas novas legais, ou se aproximar de pessoas já conhecidas, mas isso não me ocorreu nesse.
A7	são muito atenciosos, escutam bem e apoiam as seus pensamentos.
A12	Posso compartilhar minha opiniao verdadeira com os outros sem julgamento, é uma atividade divertida, me ajuda com o hábito da leitura.
A13	- compartilhar opiniões - ouvir outros pontos de vistas e outros paradigmas - estímulo à leitura para acompanhar sobre o que o resto do grupo está falando.
A16	interação social, leitura, comunicação verbal e "exercício mental".

Quando perguntado no questionário os pontos positivos do círculo de leitura, as respostas foram diversas. O integrante A4, por exemplo, que

apresentou diferentes apontamentos negativos acerca dos encontros, destacou uma expectativa do que esperava encontrar no círculo, isso porque mesmo dizendo que seria um lugar de conhecer títulos novos e estar diante de obras que nunca havia ouvido falar, ele mencionou a oportunidade de se aproximar de pessoas conhecidas, porém, termina dizendo “mas isso não me ocorreu”.

A frase final do integrante evidencia uma de suas inúmeras frustrações: no não estabelecimento de novos vínculos. Seu comentário também reforça suas observações anteriores (QUADRO 15), quando menciona sobre querer ser ouvido, querer falar sobre o que gosta e também querer um líder que representasse os integrantes não sendo a mediadora. Aparentemente, o integrante se sentiu deslocado, o que também influenciou para sua desistência.

Diferente de A4, que fala sobre os diferentes títulos nunca ouvidos, as respostas, em geral, trazem um ponto positivo em comum: a interação verbal, como apontam A12, A13 e A16. O apontamento desses integrantes mostra como que, para a maioria, a possibilidade da fala, o compartilhamento de experiências e a oportunidade de ouvir o outro, como forma de valorização das construções subjetivas de sentidos, acaba sendo um diferencial do círculo de leitura, que pode aproximar os integrantes da sua própria identidade de leitores subjetivos para se reafirmarem no ato da leitura.

Para ter um contraponto, eles também foram questionados sobre os aspectos negativos do círculo de leitura. As suas respostas foram registradas no QUADRO 17.

**Quadro 17 – Sobre o círculo de leitura**

	Quais são os pontos negativos do círculo de leitura?
A3	Nenhum.
A4	Limitação a escolha de livros. Conversas rasas sobre os assuntos. Integrantes que não participam (não lêem o livro, não conversam sobre, não interagem, etc). Tempo curto para as conversas. Pessoas desagradáveis.
A7	só acho que poderia providenciar os livros escolhidos (para quem mais precisa).

A12	Considero o tempo determinado para leitura um pouco curto.
A13	Eu não tenho, a única coisa que me levou a sair foi por causa da minha aula de inglês mesmo.
A16	interação social.

Na última pergunta, foi questionado aos ex-participantes os pontos negativos do círculo de leitura e ao analisar as respostas, vale comentar sobre algumas. O participante A4 fala mais uma vez sobre seu incômodo em relação à seleção das obras, a falta de comprometimento dos colegas e a presença de pessoas desagradáveis - as impressões do participante sobre o círculo se conectam a possível desistência pelo círculo por motivos bem pessoais, como o fato de o grupo não seguir com os títulos que eram esperados por ele e por, aparentemente, encontrar divergências com alguns dos participantes. Então, tudo contribuiu para seu desânimo e desistência.

O participante A7, na maioria das respostas do questionário, trouxe sobre a necessidade da escola providenciar os livros para alguns dos integrantes, porém, como já dito anteriormente nesta pesquisa, a biblioteca deixava disponível um original para os participantes.

A12 comentou sobre o curto tempo que os integrantes tinham para realizar as leituras, sendo que o comentário do integrante se conecta com sua postura no círculo que, inúmeras vezes, deixou de ir sob o pretexto de que não tinha conseguido ler ou chegava nos encontros sem ter avançado significativamente, mesmo com a possibilidade de revisar os prazos, quando necessário.

Por fim, curiosamente, o integrante A16 destacou que o ponto negativo do círculo é a interação social. Porém, o mesmo integrante colocou que “interação social” seria um ponto positivo. Diante dessa contradição, após responder, a orientadora questionou o integrante sobre isso e ele justificou dizendo que acha interação social algo muito bom, mas que tem muita dificuldade e não consegue interagir com tanta facilidade, por isso, acaba sendo ruim para ele. Nesse sentido, sua fala faz jus à sua postura no círculo, já que o participante falou poucas vezes e nunca trouxe um olhar subjetivo, uma opinião ou algum apontamento específico sobre a obra que estava sendo lida. Seus

apontamentos, na maioria das vezes, acabavam sendo baseados na fala dos outros integrantes, além de serem respostas curtas e sem profundidade.

Mesmo com os possíveis compromissos que apareceram, hipóteses podem ser levantadas sobre o grande número de desistências ao longo dos encontros. É possível perceber que os participantes tenham se incomodado com o andamento do círculo, talvez julgando as leituras como pouco desafiadoras e, pelo fato de estarem resistentes ao título escolhido, ficaram desmotivados. Além disso, também haviam participantes que ficavam presos a obras que já conheciam, não se mostravam inteiramente dispostos em encarar obras novas.

Percebe-se, então, uma linha de raciocínio que liga as poturas, as falas, as desistências de muitos alunos, o andamento do projeto, a não realização dos diários e a não progressão da leitura, na medida em que o círculo – da maneira em que foi planejada metodologicamente – não atingiu a maioria dos alunos e, portanto, não cumpriu com o seu objetivo.

### 3.5 Cruzando as informações

Após toda a coleta e análise dos dados, o cruzamento entre as informações permite uma análise mais cuidadosa de como/se os círculos de leitura, em uma perspectiva de letramento literário que valoriza as construções subjetivas e as singularizações do texto literário, podem auxiliar (ou não) na formação de leitores letrados ideologicamente.

De imediato, percebeu-se que havia, no grupo, uma grande expectativa de 18 alunos interessados em participar do projeto, externalizado pelo entusiasmo evidente no primeiro encontro, realizado no dia 28 de abril de 2022. Porém, com o passar do tempo, o grupo foi diminuindo gradativamente e, concomitante a esse processo, aumentava, também, o número de alunos que não realizaram a leitura e que não fizeram os registros de suas impressões em seus diários, até culminar na participação de apenas 3 integrantes no último encontro, no dia 17 de novembro de 2022.

De modo geral, ao analisar o comportamento, os registros, as falas nos diários e nos encontros e as respostas do questionário, percebe-se uma

liberdade e uma postura muitas vezes passiva por grande parte do grupo, sendo que nenhum integrante realizou completamente todos os acordos estabelecidos. Isso fica evidente quando se percebe que as três integrantes mais assíduas (em presença, em participação e em leitura) também não realizaram os diários de leitura e, por isso, não cumpriram com as suas tarefas.

Em outras palavras, isso quer dizer que, nesta proposta de círculo, nenhum integrante passou pelas três estações de Cosson (COSSON, 2020b), muitas vezes não fazendo a leitura individual, não produzindo seus registros responsivos e sem realizar uma prática interpretativa, o que permite dizer que não houve um processo de letramento literário na concepção apresentada nesta pesquisa.

Ainda assim, foi perceptível encontrar marcas de subjetividade e de apropriação do texto literário por parte dos alunos que realizaram a leitura individual, o que permite destacar a importância da literatura na formação identitária dos alunos enquanto sujeitos de linguagem. Faltou, porém, uma produção mais sistematizada por parte dos alunos para que apresentassem textos (diários) responsivos à leitura a partir de suas subjetividades, o que poderia trazer mais concretude e novos dados importantes para a pesquisa, como forma de investigar o ato de singularização/apropriação do texto literário.

Talvez, o formato do círculo, por ser semiestruturado, democrático e sem regras fixas, conferiu um sentimento de liberdade que, aparentemente, fez com que os alunos não enxergassem uma intencionalidade no círculo, desmotivando-os em suas participações. Acredita-se, após toda análise de dados, que falta, para esse método de letramento literário, um maior delineamento de etapas, o estabelecimento de combinados mais fixos, uma progressão de conteúdos e habilidade e a transposição didática feita pelo professor, que deve ser um mediador e um curador de texto.

Por exemplo, observando os títulos escolhidos e a sequência em que apareceram no círculo, percebe-se que há uma alternância de textos clássicos - como *Alice no país das maravilhas*, de Carroll (1998) - e textos menos desafiadores - como *Extraordinário* (PALACIO, 2013) e *Ponte para Terabítia* (PATERSON, 2006). Talvez, essa liberdade de escolha – ou a escolha não guiada – trouxe um estranhamento pela diferença entre essas obras, na medida em que, uma vez lendo uma literatura desafiadora, a recepção de um texto com

uma linguagem mais simples pode gerar o sentimento desânimo, justamente porque houve uma mudança de perspectiva – um vez apropriado um texto de linguagem mais elaborada, ele passa a ser visto como referência de texto e linguagem literária ou, como apontada Langlade (2013), experiência fundadora que atua na constituição do indivíduo<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup>Uma vez que é feita a apropriação de uma literatura desafiadora, pode-se dizer que essa experiência literária passa a ser parte do universo constituinte desse aluno como sujeito de linguagem que se apropria do texto, singularizando-o. Na perspectiva apontada por Langlade (2013) e Rouxel (2012), diante uma nova leitura, o sujeito subjetivo acaba usando dessa experiência e de suas memórias como ponto de partida para interpretar um texto, em uma espécie de negociação de sentidos.

#### 4. Considerações finais

Esta pesquisa teve o objetivo geral de refletir metodologicamente sobre a realização de círculos de leitura de textos literários, alicerçados na perspectiva de letramento literário, para alunos do Ensino Fundamental, com o intuito de verificar a construção de uma leitura subjetiva dos estudantes, observando o alcance desse método para a formação de leitores empíricos construídos por meio da singularização da leitura feita pelos alunos do 6º ano 9º ano em uma turma multisseriada.

Para isso, foi feita uma investigação do perfil leitor desses alunos, levantando os conceitos e as suas representações sobre literatura (o que leem, seus gostos etc.), bem como foi desenvolvido um círculo de leitura a fim de perceber marcas da construção de uma leitura subjetiva na medida em que os alunos liam diferentes obras e interagem a opinião de outros colegas.

Ao final desse processo, após verificar os questionários, analisar os encontros e os registros dos diários de leitura, vale resgatar às perguntas iniciais da pesquisa, conferindo a elas algumas respostas.

Os círculos de leitura sendo um método que visa ao letramento, dialogismo e subjetividade, podem contribuir para o letramento literário e, conseqüentemente, para a formação de um leitor subjetivo. Porém, o modelo círculo de leitura proposto nesta pesquisa, multisseriado e semiestruturado, não se mostrou efetivo, por ter um formato livre e por não apresentar uma sistematização de conteúdos e regras e muito menos por não ter uma curadoria de livros, que podem ser selecionados de forma intencional de forma a atender às necessidades de linguagem literária dos alunos para que eles desenvolvam habilidades de leitura.

No formato de círculo adotado nesta pesquisa, ainda sim houve um avanço nos 3 participantes que ficaram até o final do projeto, perceptível por meio de suas falas carregadas de subjetividade. Ainda, ao longo dos encontros, as falas sobre uma identificação com personagens, contexto e pensamentos, trouxe uma oportunidade para esses integrantes reafirmarem sua identidade de leitor, vivendo o outro por meio da linguagem e construindo diferentes significados sobre um mesmo texto e emprestando para obra elementos de seu universo, agindo feito um coautor.

Mas, como um todo, tendo em vista o não engajamento da maioria e a não realização dos três estágios do letramento literário (COSSON, 2020b), pode-se dizer que é preciso repensar práticas didáticas para que elas sejam intencionais e direcionadas.

Um círculo semiestruturado, sendo muito aberto, pode exigir uma autonomia que ainda não foi desenvolvida a alunos do Fundamental 2, fazendo com que os alunos agissem de forma reativa – mesmo que não aparente – à proposta.

Assim, para resolver os problemas apresentados nesta pesquisa, seria necessário uma conduta docente diferente, por meio de uma proposta de letramento literário que deveria colocar o professor como curador e mediador ao mesmo tempo, como um sujeito que precisa planejar cada passo docente para instrumentalizar os alunos a passarem pelas três etapas do letramento literário, lendo individualmente, fazendo os seus registros responsivos e interpretando literatura de forma consciente, reflexiva e crítica.

Nesse sentido, de acordo com o que foi exposto nesta pesquisa e no contexto específico em questão (alunos de uma escola particular do Fundamental Anos Finais), é válido refletir que o trabalho com o texto literário precisa ser sistematizado e seguir uma lógica que vai desde a seleção do título até a transposição didática. Logo, a proposta do círculo semiestruturado não se mostra efetiva.

O curso de letrar literariamente não é desprezioso e, por isso, exige planejamento, curadoria e mediação. A partir desta pesquisa, é necessária a reflexão de que o aluno precisa de uma liderança para se constituir como um leitor subjetivo, para que consiga seguir um percurso coerente de leituras. O professor, estando no centro do processo, deve assumir o papel de condutor para letrar literariamente, pois é a figura que está apta para formar leitores.

Como esta pesquisa foi realizada em um contexto específico, os resultados apresentados não podem ser generalizados. Mas, mesmo assim, as discussões empreendidas permitem vislumbrar certo descompasso entre a perspectiva metodológica do círculo de leitura para promover o letramento literário, considerando as teorias da leitura subjetiva.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. A. de.; DOMINGUES, D.; NASCIMENTO, D. V. K.; SILVA, T. C. da. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação**. Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul-dez, 2013.
- BRADBURY, R. **Fahrenheit**. São Paulo: Globo, 2020.
- BARBOSA, B. T. **Letramento literário**: sobre a formação escolar do leitor jovem. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167 mar./ ago. 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- CHRISTIE, A. **Assassinato no Expresso do Oriente**. Rio de Janeiro, Happer Collins, 2020.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de educação, v.16, n.2, p.221-236, 2003.
- COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- \_\_\_\_\_. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2020a.
- \_\_\_\_\_. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020b.
- \_\_\_\_\_. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- DALVI, M. A. Literatura na escola – Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.
- DANIELS, H. **Literature circles**: voice and choice in Books Clubs and Reading Groups. 2 ed. Portland Maine: Stenhouse Publishers, 2002.
- FINO, C. N. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In: Escallier C, Veríssimo N, organizadores. Educação e Cultura. Funchal: DCE Universidade da Madeira; 2008. p. 43-53.

GERALDI, J. W. \_\_\_\_\_. **A produção dos diferentes letramentos.** *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2. p. 25-34, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br//index.php/bakhtiniana/article/view/19443/15591>.

Acesso: 08/07/2022.

JOUBE, V. A Leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; RESENDE, N. L. de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: àtica, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; RESENDE, N. L. de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

MEIRA, C. Apresentação à edição brasileira. In: TODOROV, T. **A Literatura em Perigo.** Trad. Caio Meira. 13ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2021.

MICARELLO, H. A. L. S.; MAGALHÃES, T. G. Letramento, linguagem e escola. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 150-163, Ago./Dez. 2014.

NEVES-SANTOS, S; FERREIRA, J; LEMES, L. R; BARROS, C. G. P de. A palavra ideológica: discurso social para os objetos de ensino de língua portuguesa. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 107-128, jan./jun., 2013.

OLIVERIA, G. R. **Práticas de ensino de literatura e de leitura literária.** Revista Graphos, vol. 22, nº 2, 2020.

PALACIO, R. J. **Extraordinário.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

PATERSON, K. **Ponte para Terabítia.** São Paulo: Salamandra, 2006.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

RAMOS, K. A. H. P; KURODA, M. S. B; LOPES, N. L. **Literatura na sala de aula:** o olhar docente. RECeT, Presidente Epitácio, SP, v.2, n.2, jul-dez, 2021, p. 86-105.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? In: **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.145, p. 272–293, jan/abr. 2012.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. 2003. Disponível em: [https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf). Acesso em: 09 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: avesso do avesso**: Campinas: Pontes, 1988.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. Trad. Caio Meira. 13<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2021.

**APÊNDICE 1****QUESTIONÁRIO FINAL DO FECHAMENTO DO PROJETO**

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) O que você achou dos Círculos de leitura?

---

---

---

---

---

3) Por que você não fez o diário de leitura?

---

---

---

---

---

4) Por que você fez o diário de leitura?

---

---

---

5) O que você acha que faltou no círculo?

---

---

---

6) Por que você acha que tantos alunos desistiram do projeto?

---

---

---

## APÊNDICE 2

### FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

Querido aluno,

Por meio deste formulário, iremos iniciar o processo de seleção dos alunos que farão parte do Clube da Leitura. Diante do possível alto número de adesão, iremos selecionar os alunos com base nas suas respostas e justificativas apresentadas neste documento. Por isso, capriche nas respostas dissertativas. Boa sorte!

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Série: \_\_\_\_\_

3) E-mail: \_\_\_\_\_

4) Que tipo de livro você mais gosta?

---

---

---

---

---

5) Qual é o seu livro preferido? Por quê?

---

---

---

---

---

6) Justificativa do interesse em participar do Círculo de Leitura.

---

---

---

---

---

## APÊNDICE 3

### CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Queridos alunos,

Estamos criando, para este ano, um **Círculo de leitura** (uma espécie de Clube do livro), oportunizando encontros significativos para aqueles que leem muito e que sentem, ao mesmo tempo, a necessidade de trocar ideias e conversar sobre livros, histórias e literatura.

**O que é um Círculo de Leitura?** É um grupo de alunos que se reúne com uma determinada periodicidade para conversar sobre uma obra específica que foi escolhida pelo grupo para aquele encontro e lida por todos, de forma integral ou parcialmente.

**Como o projeto vai funcionar?** Os alunos terão encontros quinzenais para escolher livros, conversar e debater sobre as suas construções subjetivas a partir daquilo que efetivamente leram. A ideia é criar momentos, em grupos, para mobilizar uma rede de leitura compartilhada e dialogada, possibilitando trocas de ideias, vivências e construções subjetivas que só a experiência literária pode trazer.

**Quando?** Sempre de forma quinzenal, no período de contraturno de cada turma:

- Quintas-feiras, das 13h10 às 14h.

**Como participar?** Se você se interessou pelo projeto, faça a sua inscrição por meio deste link: <https://forms.gle/GKBtMKyTgTy76C4r6>. Frente a uma possível alta adesão, os alunos serão selecionados pela análise das respostas dissertativas do formulário. Capriche!

As atividades do Clube não são obrigatórias, mas vale ressaltar que a literatura é um direito e um bem universal. Ela é a nossa fonte de humanização.

Deixe o hábito de ler de forma solitária; vamos fazer deste movimento um ato solidário de compartilhamento de sentidos, fruto da apropriação e singularização dos textos lidos por cada aluno leitor.

Venha fazer parte dessa rede de leitores dos alunos do Colégio! Corre que as vagas são limitadas.

Atenciosamente,

Coordenação Pedagógica

## APÊNDICE 4

### INSTRUÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURA (ATIVIDADE NO GOOGLE SALA DE AULA)

Oi, pessoal!

Como combinado, busquem postar aqui suas impressões a respeito da obra que estão lendo, produzindo um diário de leitura. Lembrem-se de que vocês podem fazer várias postagens e só eu irei ler.

Se quiserem, podem deixar suas impressões todos os dias, mais de uma vez ao dia ou, pelo menos, uma vez na semana.

**APÊNDICE 5****QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS QUE DESISTIRAM DO PROJETO**

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Pra você, o que falta para o círculo de leitura ficar mais interessante?

---

---

---

---

---

3) Quais foram os pontos positivos do círculo de leitura?

---

---

---

---

---

4) Quais forma os pontos positivos do círculo de leitura?

---

---

---

---

---