

Círculos de leitura na escola: da mediação à formação do leitor literário


Reading circles in school: from mediation to the formation of the literary reader

Círculos de lectura en la escuela: de la mediación a la formación del lector literario

Núbia Turlália Mota de Oliveira¹

 0009-0009-6107-6192

Ilsa do Carmo Vieira Goulart²

 0000-0002-9469-2962

RESUMO: Este artigo apresenta parte dos dados de uma pesquisa, em desenvolvimento, que investiga o papel dos círculos de leitura na formação do leitor literário na escola. Fundamentado nos estudos de Rildo Cosson (2014b, 2023) sobre o letramento literário e no enfoque “Diga-me”, proposto por Aidan Chambers (2023), o trabalho tem como objetivo compreender como práticas mediadas de leitura coletiva podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e da relação estética com o texto literário entre adolescentes do 8º ano do Ensino Fundamental. Com abordagem qualitativa, de caráter participante, a pesquisa foi realizada em uma escola pública mineira, por meio de sequências didáticas voltadas à leitura e discussão de contos de diferentes tipologias. Os dados parciais apontam que os círculos de leitura favorecem a escuta, o envolvimento e a construção de sentidos mais subjetivos e críticos por parte dos alunos, revelando a potência da mediação docente na formação leitora. Os resultados também indicam a necessidade de revisão das práticas avaliativas escolares que reduzem a leitura a aspectos funcionais, desconsiderando sua dimensão estética e simbólica. Conclui-se que os círculos de leitura constituem uma prática pedagógica significativa na promoção do letramento literário e da experiência estética com a linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; Círculos de leitura; Mediação.

¹ Mestra em Educação. Universidade Federal de Lavras. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail: nubia.mota@educacao.mg.gov.br

² Docente do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Bolsista Produtividade FAPEMIG/CNPq. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br

ABSTRACT: This article presents part of the data from an ongoing research that investigates the role of reading circles in the formation of the literary reader in school. Based on the studies by Rildo Cosson (2014b, 2023) on literary literacy and on the "Tell me" approach, proposed by Aidan Chambers (2023), the work aims to understand how mediated practices of collective reading can contribute to the development of reading skills and the aesthetic relationship with the literary text among adolescents in the 8th grade of Elementary School. With a qualitative and participatory approach, the research was carried out in a public school in Minas Gerais, through didactic sequences focused on the reading and discussion of tales of different types. Partial data indicate that reading circles favor listening, engagement, and the construction of more subjective and critical meanings by students, revealing the importance of teacher mediation in literary education. The results also indicate the need to review school evaluation practices that reduce reading to functional aspects, disregarding its aesthetic and symbolic dimension. It is concluded that reading circles constitute a significant pedagogical practice in the promotion of literary literacy and an aesthetic experience with language.

KEYWORDS: Literary reading; Reading circles; Mediation.

RESUMEN: Este artículo presenta un análisis parcial de una investigación, en desarrollo, que investiga el papel de los círculos de lectura en la formación del lector literario en la escuela. Basado en los estudios de Rildo Cosson (2014b, 2023) sobre alfabetización literaria y en el enfoque "Cuéntame", propuesto por Aidan Chambers (2023). El trabajo tiene como objetivo comprender cómo las prácticas mediadas de lectura colectiva pueden contribuir al desarrollo de la competencia lectora y de la relación estética con el texto literario entre adolescentes del 8º grado del Primaria. Con un enfoque cualitativo y de carácter participante, la investigación se realizó en una escuela pública de Minas Gerais, a través de secuencias didácticas centradas en la lectura y discusión de cuentos de diferentes tipologías. Los datos parciales indican que los círculos de lectura favorecen la escucha, la participación y la construcción de significados más subjetivos y críticos por parte de los estudiantes, revelando el poder de la mediación docente en la educación lectora. Los resultados también indican la necesidad de revisar las prácticas de evaluación escolar que reducen la lectura a aspectos funcionales, sin tener en cuenta su dimensión estética y simbólica. Se concluye que los círculos de lectura constituyen una práctica pedagógica significativa en la promoción de la alfabetización literaria y de la experiencia estética con el lenguaje.

PALABRAS CLAVE: Lectura literaria; Círculos de lectura; Mediación.

Introdução

*Aventura de viajar finalmente hacia nosotros mismos, hacia el corazón del hombre,
Porque la escritura nos conduce a través del lenguaje,
Como si el lenguaje fuera- lo es- un camino que nos llevara a nosotros mismos.
¿Será posible enseñar eso en la escuela?
Andruetto (2009, p. 56)*

Ao considerar a literatura como uma forma de adentramento dos sujeitos na esfera subjetiva da linguagem, em que a cada leitura tem-se um convite para ampliar o potencial criativo e as experiências culturais, entendemos que a relação

entre leitor e texto extrapola a dimensão das palavras escritas. Por esta razão, a questão posta na epígrafe: “¿Será posible enseñar eso en la escuela?”, se mostra condizente com a reflexão proposta neste estudo sobre os círculos de leitura literária nas escolas.

A leitura literária desempenha um papel crucial na formação crítica, cultural e subjetiva dos indivíduos, sendo uma prática essencial para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da capacidade de compreender a si mesmo e o outro. No entanto, os índices de leitura no Brasil revelam um cenário preocupante. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro, em 2024, apontou que 53% da população brasileira não lê livros, sejam impressos ou digitais, registrando uma queda de 6,7 milhões de leitores em relação à edição anterior. Ainda que pessoas com ensino superior e das classes A e B apresentem maior acesso aos livros, observa-se um decréscimo significativo de leitores entre os jovens de 11 a 17 anos, inclusive nesses segmentos sociais. O tempo livre tem sido majoritariamente consumido por mídias como televisão, internet e redes sociais, o que reduz ainda mais o espaço da leitura no cotidiano.

Diante desse panorama, a escola se destaca como espaço privilegiado e, muitas vezes, único para a formação do leitor literário. Como ressalta Soares (2003), é na escola que se consolida o acesso sistemático à leitura e à escrita, condição fundamental para o exercício pleno da cidadania. No entanto, transformar a leitura em uma prática significativa na educação básica ainda é um desafio. Apesar da presença da literatura nos currículos e das políticas públicas voltadas à leitura, como o PNLD (Brasil, 2020) e programas locais, muitas práticas escolares permanecem centradas em atividades mecânicas de decodificação, resumos e respostas padronizadas. Tais práticas enfraquecem o vínculo afetivo e estético com o texto literário, afastando os estudantes da experiência sensível e reflexiva que a leitura pode proporcionar.

No Ensino Fundamental II, essa lacuna se acentua. As aulas de Língua Portuguesa tendem a priorizar o ensino gramatical e técnico, relegando a literatura a um papel secundário. Quando a leitura está presente, costuma restringir-se a momentos desprovidos de diálogo, escuta e construção coletiva de sentido. Isso

revela a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, de modo que a leitura literária seja entendida como uma experiência estética e dialógica.

Partimos, portanto, da compreensão de que a leitura é uma prática social, cultural e discursiva, marcada por múltiplos sentidos e atravessada por diferentes vozes, visto que se “baliza pela representação de leitura como uma prática social, como forma de expressão da linguagem, como uma ação responsiva que se efetiva na produção de sentidos e quando se apropria da funcionalidade do texto” (Goulart, 2023, p. 287).

Inspirados na perspectiva dialógica da linguagem, conforme Bakhtin e Volóchinov (2006), entendemos que o texto literário não é um objeto isolado, mas uma enunciação em interlocução com outros discursos e que convoca o leitor a um movimento ativo de construção de sentidos. Nesse processo, o leitor mobiliza suas experiências, emoções, valores e conhecimentos prévios, o que torna a leitura um ato singular, subjetivo e transformador.

A leitura literária, como destaca Paulino (2014), é uma prática cultural de natureza artística, marcada pelo prazer, pela imaginação e pelo envolvimento sensível com a linguagem. Ao mesmo tempo, ela exige mediação qualificada, capaz de criar condições para que o aluno se aproprie da obra, relacione-a ao seu universo simbólico e desenvolva sua autonomia interpretativa. Para isso, é necessário que o professor assuma o papel de mediador atento, respeitando as respostas dos estudantes, acolhendo suas leituras e estimulando o diálogo, como propõem Bajour (2023), Petit (2013) e Munita (2024).

Fundamentado nos estudos de Rildo Cosson (2010, 2014a, 2014b, 2023) sobre o letramento literário e no enfoque “Diga-me”, proposto por Aidan Chambers (2023), este estudo tem como objetivo compreender como práticas mediadas de leitura coletiva podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e da relação estética com o texto literário entre adolescentes do 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, desenvolvemos a pesquisa participante, de abordagem qualitativa, com quatro turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir da leitura e da discussão de contos – realistas, fantásticos e populares – no ano letivo de 2025. A proposta metodológica foi estruturada em sequências didáticas que

integram leitura, escuta, debate e produção escrita, com base nos modelos de Cosson (2014b, 2023). O objetivo foi investigar em que medida essas práticas promovem o envolvimento dos estudantes com o texto literário e estimulam a construção de sentidos mais amplos e subjetivos.

Para melhor divisão da discussão proposta, este artigo está organizado em seções. Na primeira seção apresentamos a fundamentação teórica, com destaque para os conceitos de leitura, letramento literário, círculos de leitura e pacto ficcional. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa e a análise dos dados coletados nos círculos de leitura, organizada em categorias de análise. Por fim, nas considerações finais, discutimos os principais achados da pesquisa e suas implicações para a prática pedagógica na formação de leitores literários autônomos e críticos.

Leitura e leitura literária: conceitos e implicações

A leitura é uma prática social complexa, constituída, historicamente, e marcada por múltiplas finalidades, por isso o ato de ler não se resume apenas em decodificar símbolos linguísticos, mas em compreender e interagir com diferentes tipos de textos e em contextos diversos (Goulart, 2023). Trata-se de um processo complexo e subjetivo que envolve a interpretação e a construção de sentidos, no qual cada leitor constrói significados próprios (Goulart, 2024).

A leitura literária se configura como uma prática cultural de natureza estética. Conforme Paulino (2014, p. 177), ela é definida pela centralidade da interação entre leitor e texto. Assim, a leitura é considerada literária quando a ação do leitor constitui, predominantemente, uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo uma interação prazerosa com o texto lido.

A linguagem literária, por sua riqueza simbólica, ambiguidade e polissemia, convida o leitor à reflexão, à imaginação e à fruição do texto, permitindo múltiplas interpretações e promovendo experiências subjetivas singulares (Goulart, 2024).

A leitura literária é fundamental para a formação integral do indivíduo, pois integra a dimensão racional e a sensível, o pensamento crítico e a emoção. Ao

permitir que o leitor vivencie outras realidades, valores, conflitos e visões de mundo, ela promove a ampliação da compreensão humana. Conforme defende Cândido (2004), a literatura se configura como um direito humano indispensável, uma vez que contribui tanto para o desenvolvimento espiritual quanto para o processo de humanização do sujeito.

Ao promover o encontro com a alteridade, a literatura ativa a empatia, o pensamento crítico e o senso estético. Como observa Lajolo (2018), os mundos ficcionais criados pela literatura não desaparecem na última página do livro: eles permanecem na memória do leitor como experiências incorporadas, que influenciam sua percepção da realidade. Assim, a leitura literária contribui para o desenvolvimento da autonomia interpretativa, do gosto estético e da capacidade de elaborar juízos éticos e sociais.

Bakhtin e Volóchinov (2006), ao tratar da linguagem como prática dialógica, reforça o potencial formativo da leitura literária. Cada texto é um enunciado que responde a outros e antecipa novas respostas, sendo, portanto, uma arena de vozes sociais e culturais em tensão. A leitura de textos literários é um ato transformador: o leitor não só interpreta, mas também reage ao texto, atribui-lhe novos sentidos e se modifica por meio dessa interação. Portanto, a experiência da leitura literária transcende a mera interpretação factual ou o uso de métodos de análise pré-estabelecidos. Ela deve ser vivenciada como um momento de acolhimento, diálogo e fruição estética permitindo a mobilização de reflexões, de análise das imagens, escuta ativa, oportunizando momentos para que a criança se expresse e ressignifique suas experiências, contribuindo para a compreensão leitora (Goulart; Costa, 2025), independentemente da idade dos estudantes.

O pacto ficcional e a experiência literária

Um dos aspectos fundamentais que distingue a leitura literária das demais modalidades é o que se denomina pacto ficcional. Esse pacto é um acordo implícito entre leitor e texto, no qual se aceita, ainda que provisoriamente, a suspensão da realidade para adentrar o universo simbólico proposto pela obra. Corrêa (2014)

explica que o pacto ficcional ocorre quando o leitor se dispõe a aceitar como verossímeis os acontecimentos narrados, mesmo que eles desafiem a lógica do mundo real.

Esse acordo é essencial para que a experiência literária aconteça. Ele permite ao leitor explorar sentimentos, emoções, dilemas e situações humanas sem as amarras do mundo concreto, vivenciando outras realidades por meio da imaginação. Como afirma Petit (2019), ao ler, o sujeito se projeta, se vê, se descobre – ou se estranha – nos personagens, nos enredos e nos conflitos propostos pela literatura.

A literatura, nesse sentido, oferece ao leitor uma forma de experimentar a vida de maneira simbólica. Não se trata apenas de conhecer o mundo, mas de viver experiências por meio das palavras, como observa Cosson (2014b). O pacto ficcional, ao legitimar esse deslocamento da realidade, possibilita uma postura mais aberta, reflexiva e sensível diante do texto, fundamental para a construção de uma relação afetiva e estética com a leitura.

Em sala de aula, respeitar esse pacto implica valorizar a resposta subjetiva do estudante, acolher suas interpretações e criar um ambiente de escuta e partilha. Isso requer uma mediação docente atenta e acolhedora, como propõem Bajour (2023) e Chambers (2023), que permita ao aluno desenvolver-se como leitor literário em sua singularidade, sem medo de errar, julgar ou ser julgado.

Assim, a leitura literária não deve ser tratada como um exercício escolar a ser cumprido, mas como uma vivência estética que contribui profundamente para a formação ética, crítica e criativa dos sujeitos. Ao selecionar e discutir os livros ou textos, abrangendo comentários e conversas sobre o conteúdo e as experiências pessoais relacionadas, a leitura se transforma em um "ato desejante" (Goulart; Costa, 2025, p. 1). Assim, é fundamental que o papel da leitura na escola seja fortalecido, não só como um componente curricular, mas também como um direito cultural essencial e uma vivência que contribui para a humanização.

Letramento literário e competência leitora

A leitura, como prática social, não se limita à simples decodificação de

palavras, mas envolve a construção de significados a partir de múltiplas interações entre texto, leitor e contexto. Nesse sentido, o conceito de letramento, amplamente discutido por autores como Kleiman (2005, 2008) e Soares (2004), amplia a noção tradicional de alfabetização ao incluir o uso social da leitura e da escrita em diversos domínios da vida cotidiana. Quando essa prática se dá no campo da literatura, com sua linguagem simbólica, estética e múltiplas possibilidades interpretativas, falamos em letramento literário.

O letramento literário, conforme proposto por Rildo Cosson (2014a, 2023), refere-se ao processo contínuo de apropriação da literatura como linguagem, por meio de experiências de leitura que articulam fruição, reflexão e construção de sentido. Trata-se de um tipo específico de letramento que visa formar leitores capazes de interagir, criticamente, com os textos literários, reconhecendo seus aspectos estéticos, históricos, culturais e simbólicos.

Cosson (2014a) afirma que o letramento literário se inicia desde a infância e se estende ao longo da vida, envolvendo práticas formais e informais de contato com a literatura. Sua proposta está centrada na escolarização da literatura de maneira significativa, por meio de atividades que valorizem a experiência do leitor e que promovam o desenvolvimento da competência literária. Nesse processo, não basta apenas ler obras literárias, é necessário oferecer condições para que o estudante compreenda, interprete, dialogue com os textos e relacione-os à sua própria realidade.

A escola desempenha um papel essencial como principal agência de letramento, conforme enfatizado por Soares (2004). É seu dever oferecer práticas contínuas para desenvolver tanto a competência quanto o prazer pela leitura. Especificamente no que tange ao letramento literário, isso exige a estruturação de espaços onde os estudantes entrem em contato com uma variedade de textos literários e tenham a oportunidade de compartilhar suas percepções e interpretações. Tal abordagem deve ser sempre dialógica, estética e formativa.

Círculos de leitura e o enfoque “Diga-me”: a mediação como experiência formativa

A leitura literária, para se constituir como prática significativa na escola, requer mais do que a simples disponibilidade de textos, visto que exige mediação qualificada, escuta atenta e espaço para a partilha de sentidos. Há uma relação entre o leitor e o livro, quando se articulam as vozes dos alunos, guiada pela voz do mediador os primeiros contatos com a literatura acontecem (Goulart, 2016, 2023).

Nesse processo, os círculos de leitura e o enfoque “Diga-me”, fundamentados, respectivamente, por Cosson (2014b, 2023) e Chambers (2023), apresentam-se como propostas metodológicas potentes para o trabalho com a literatura na escola, promovendo o envolvimento crítico, emocional e estético dos estudantes com os textos.

Cosson (2014b) concebe os círculos de leitura como uma estratégia didática que integra leitura, escuta e produção de sentidos em grupo, possibilitando o desenvolvimento da competência leitora e a formação de comunidades de leitores. A proposta parte da compreensão de que a leitura literária é uma prática social e dialógica, e que a escola precisa criar espaços em que o aluno possa, de fato, interagir com o texto, com o outro e consigo mesmo.

No círculo de leitura, os alunos leem uma obra previamente selecionada e, sob orientação do professor, compartilham suas impressões, dúvidas, emoções e interpretações. Esse espaço de partilha contribui para o fortalecimento do vínculo com a leitura e para a construção de sentidos mais amplos e subjetivos. Como destaca Cosson (2023, p. 9), o círculo de leitura “reforça identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra, a ampliação das interpretações individuais”.

A proposta de Cosson prevê três formatos possíveis: círculo estruturado, semiestruturado e aberto, permitindo ao professor adaptar o modelo ao perfil da turma e ao grau de autonomia dos estudantes. Cada círculo se organiza em fases: modelagem (preparação da atividade), prática (leituras, encontros e discussões) e avaliação (reflexão sobre a experiência). A valorização da escuta e do protagonismo do aluno é um dos aspectos centrais da proposta, que entende o

leitor como sujeito ativo e produtor de sentidos.

O enfoque “Diga-me”, desenvolvido por Chambers (2023), complementa a proposta dos círculos de leitura ao oferecer um caminho metodológico para favorecer a fala do leitor e sua relação afetiva com o texto. Chambers (2023) defende que o mais importante em um círculo de leitura não é a “resposta certa”, mas a resposta sincera, subjetiva, vivida pelo aluno a partir de sua experiência de leitura. Por isso, propõe que o professor estimule a participação por meio de perguntas abertas e acessíveis, evitando interrogatórios e julgamentos.

No “Diga-me”, o diálogo é organizado em três momentos principais: compartilhar entusiasmo, compartilhar dificuldades e compartilhar conexões. O leitor é convidado a falar, livremente, sobre o que mais gostou, o que achou estranho ou difícil e como o texto se relaciona com sua própria vida ou com outros textos. Essa prática amplia a experiência literária e fortalece a confiança do estudante na sua própria leitura.

Percurso metodológico da pesquisa

Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, por permitir a compreensão aprofundada das experiências dos sujeitos envolvidos em situações reais de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi realizada no ano letivo de 2025 em quatro turmas do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal da região metropolitana de Minas Gerais onde uma das autoras atua como docente.

Ao final de cada círculo, os alunos produziram um texto narrativo com tema relacionado ao conto lido. Nessa vertente, investigamos de que forma os círculos de leitura (Cosson, 2014b, 2023) contribuem para a formação do leitor literário, inspirados no roda de conversa sobre o texto (Chambers, 2023).

A escolha dessa etapa escolar se justifica pela constatação, tanto na prática docente quanto em estudos anteriores, de que o trabalho com a literatura é, frequentemente, negligenciado nesse segmento, sendo substituído por práticas mais técnicas, centradas na gramática normativa ou em interpretações literais de

textos.

Os registros aconteceram em encontros semanais dedicados aos círculos de leitura, organizados em torno da leitura e discussão de contos literários realistas, fantásticos e populares. A seleção dos textos priorizou contos literários, de modo a garantir diversidade temática, estilística e cultural, com o objetivo de ampliar o repertório literário dos alunos e estimular diferentes modos de leitura e fruição.

As atividades foram organizadas por meio de sequências didáticas voltadas à leitura, escuta, discussão e produção a partir de contos literários, com o objetivo de promover o letramento literário e ampliar a competência leitora dos participantes. Como procedimento de produção de dados, optamos pela leitura de contos literários, com gravações e transcrições de rodas de conversa realizadas com os alunos.

A análise dos dados adotou como base os princípios da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes e Galiuzzi (2016). O processo analítico aplicado de forma contínua e simultânea à coleta de dados, desdobrou-se em três etapas interconectadas: Unitarização, Construção de Categorias Emergentes e Produção de Metatextos.

A Unitarização é caracterizada pela identificação e fragmentação do *corpus* em unidades de sentido relevantes. Essa etapa baseou-se nas falas, produções escritas e interações observadas nos círculos de leitura. A Construção de Categorias Emergentes consistiu no agrupamento das unidades de sentido em torno de núcleos temáticos recorrentes. Esses núcleos são representativos dos movimentos de leitura, da resposta estética e da mediação em sala de aula. Por fim, a Produção de Metatextos envolveu a elaboração de reflexões teóricas. Tais reflexões surgiram a partir das categorias identificadas, articulando os dados com os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos que a sustentam.

Sequência didática e organização dos círculos de leitura

A partir do modelo de sequência didática para o letramento literário (Cosson, 2014b, 2023), essa sequência compreendeu quatro momentos interdependentes: a

motivação, que corresponde à introdução do conto ou da temática de forma instigante, para provocar o interesse dos estudantes; a leitura coletiva, em voz alta ou silenciosa, seguida de escuta e partilha de impressões; a interpretação, com a discussão em grupo a partir do enfoque na conversa sobre o texto (Chambers, 2023), que valoriza a resposta pessoal, as emoções e os vínculos afetivos com o texto; a criação, que remete à produção escrita ou artística inspirada na leitura, como: reescritas, cartas aos personagens, ilustrações, continuações narrativas ou pequenas encenações.

Foram realizadas oito leituras de contos literários: “Felicidade Clandestina” e “Feliz Aniversário”, de Clarice Lispector, “Na traseira do Caminhão”, de Dráuzio Varella, “Beijos mágicos”, de Ana Maria Machado, “O retrato oval” e “O gato preto”, de Edgar Allan Poe; e o romance “Nas pernas da Mentira”, de Cecília Vasconcelos.

Estas etapas foram adaptadas conforme a característica e necessidade das turmas, respeitando o ritmo dos estudantes e favorecendo a participação ativa de todos. A cada conto, organizamos um novo círculo de leitura, o que possibilitou observar a progressiva apropriação dos textos literários e o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

As rodas de conversa e os círculos de leitura foram realizados entre o final de março e o início de junho de 2025. Cada roda contou, em média, com a participação de 25 estudantes, conduzida em um ambiente de escuta e diálogo, com o objetivo de promover a expressão espontânea e significativa dos sujeitos envolvidos. Estes momentos configuraram-se como espaços privilegiados de coleta de dados e, também, de vivências pedagógicas centradas na escuta, na valorização da voz dos adolescentes e no estímulo à leitura literária.

As conversas foram analisadas com base na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016), em que destacamos os diálogos produzidos que demonstram ações de mediação, as quais classificamos como eixos temáticos que apontam para a: (a) valorização da escuta e da participação; (b) ampliação da resposta dos sujeitos-leitores; (c) diversidade de experiências leitoras.

(a) Valorização da escuta e da participação:

As rodas de conversa favorecem um momento de troca de pensamentos e percepções, em que ocorreu o que denominamos de valorização da escuta e da participação. Este eixo temático diz respeito às ações de mediação em que procuram acolher as falas e ideias, sem a regulação ou a avaliação dos enunciados compartilhados. Os círculos de leitura promoveram um espaço em que os estudantes se sentiram autorizados a expressar suas interpretações e emoções, fortalecendo o sentimento de pertencimento e acolhimento, o que estimulou o interesse pela leitura.

Ao perguntarmos: “quem gosta de ler?” e “por que vocês gostam de ler?” Tivemos as seguintes respostas:

E1: Depende.
Professora: Depende de quê?
E1: Se eu me interessar pelo livro ou não.
E3: Eu gosto de histórias que não existem.
E4: Ah, eu gosto, depende do que é. Gosto de histórias em quadrinhos.
E5: Mais ou menos.
E6: Eu gosto. Ultimamente não estou lendo muito, mas acho que além de você se divertir, é uma forma de desvincular da realidade. Você consegue viver uma vida além da sua.
Professora: E você, E7?
E7: Não gosto, acho cansativo.
E8: Também não gosto, professora. Muito cansativo.
E9: Mais ou menos.
Professora: Mas o que você gosta de ler?
E9: Histórias em quadrinhos.
E10: Mais ou menos. Escolho pela capa.
Professora: Depois que escolhe, você lê e gosta?
E11: Sim.
E12: Eu gosto.
Professora: E você?
E13: Gosto mais de histórias em quadrinhos.
E14: Não tenho paciência, professora.
E15: Eu gosto de ver filmes e depois comparar com o livro. O filme me ajuda na imaginação.
E16: Eu começo a ler e, se não gostar, paro.
Professora: Entendi. Você gosta de ler, mas depende do interesse, né.

Neste momento os estudantes foram convidados a falar sobre sua relação com a leitura em um diálogo conduzido sem julgamentos. O objetivo da roda de conversa foi promover a partilha de percepções e sentimentos dos estudantes sobre a atividade de leitura, buscando compreender o que eles pensam e sentem

efetivamente em relação ao ato de ler.

De acordo com Chambers (2023, p. 54), a essência do enfoque "Diga-me" reside naquilo que realmente se deseja saber sobre a experiência do leitor. Isso inclui o prazer ou a sua ausência, pensamentos, sentimentos, memórias e qualquer outro relato que o leitor sinta necessidade de compartilhar. Dessa forma, o papel do professor transcende a condução de uma resposta predeterminada, focando em abrir espaço para que cada aluno manifeste uma resposta autêntica, legítima e profundamente pessoal.

Ao valorizar a fala dos estudantes e respeitar seu tempo e sua subjetividade, o enfoque "Diga-me", em modo conversa, promove uma leitura mais livre e autêntica, rompendo com a lógica tradicional de ensino que silencia ou corrige as respostas consideradas "erradas". Portanto, as rodas de conversas transformaram a sala de aula em espaço de encontro com a linguagem, com o outro e com o próprio imaginário do leitor.

A mediação, neste contexto, é uma prática que envolve escuta sensível e intencionalidade formativa, capaz de conectar o leitor à obra e de ampliar seus modos de ver o mundo. Segundo Bajour (2023) a importância da escuta atenta por parte do professor consiste em acolher a singularidade de cada leitura e possibilitar que os alunos se reconheçam e se reconfigurem por meio da literatura.

(b) Ampliação da resposta dos sujeitos-leitores:

Este eixo, nomeado de ampliação das respostas dos sujeitos leitores, trata-se da atitude docente de mobilizar a participação dos estudantes. Percebemos que esta ação caracteriza-se pelo ato de fazer outras perguntas, de ouvir com atenção, de olhar para quem está falando, de estimular e valorizar o que foi dito, ou ainda de estimulá-los a se expressarem de outra forma aquilo que falaram objetivamente. Muitos estudantes passaram a apresentar observações mais complexas e pessoais, demonstrando maior sensibilidade estética e disposição para o diálogo com os textos.

Professora: A primeira pergunta vai ser a seguinte. Na sua opinião, por que aquele livro era tão importante para essa menina? Por que vocês acham que

ela queria tanto ler o livro? Quem quer responder?

E13: Eu acho que, tipo assim, por ela não ter muitas condições de vida, eu acho que ela queria. Ele era, tipo, muito caro.

Professora: Então, por ela não ter muita condição de comprar, aí você acha que o livro era caro, então ficou um objeto de desejo, assim, para ela, né? Eu concordo com você. Quem mais quer falar?

E14: Apesar de achar que E13 está certa, porque já que ela não tem condição, o bem se torna muito mais valioso, mas ela já era interessada por leitura. Narizinho e o Sítio do Picapau Amarelo sempre foram coisas muito famosas, era grandiosa. Então ela gostava de leitura. Acho que por isso que ela quis tanto o livro.

Professora: Ótimas observações. Estou gostando muito.

E15: Acho que porque ela gosta de ler mesmo.

Professora: Quem mais, gente? Eu não vi nenhum menino até agora. Por que vocês acham? Vocês concordam? Aqui, olha. Então, agora vou fazer outra pergunta.

Professora: Como era a relação das duas meninas? Como vocês imaginam que era essa relação? Elas estudavam juntas. Como que era essa relação?

Eu quero um menino agora também falando, tá?

E13: Eu acho que, tipo assim, por uma menina, ela ter muitas condições de vida. Por ela ter uma casa, eu acho que ela fazia bullying com quem não tinha. Tipo assim, a moradia [que] tinha era muito boa. Então, eu acredito que, por ela ter meio que dinheiro, ela fazia bullying com uma outra menina.

Para cada resposta obtida a professora conduzia reflexões sobre o tema e estimulava os estudantes a falarem mais sobre o que pensavam em relação ao contexto narrativo. Nesse sentido, gerou-se um momento de compreensão sobre o conto, em que o ato de ler se mostrou uma prática socialmente posta e compartilhada, um exemplo de ações reais de leitura a serem vivenciadas na escola.

A roda de conversa proporcionou o conhecimento das opiniões e percepções dos estudantes, focando não apenas no enredo narrativo ou na atitude da personagem, mas, principalmente, em suas maneiras de entender as ações humanas.

Por isso, as rodas de leitura permitiram ações “em que um sujeito-leitor poderá conduzir o texto pela oralidade, em que estarão implícitos gestos, entonação da voz, postura corporal e sentimentos, desde que façam sentido e que as atividades estejam relacionadas ao contexto de uso e à funcionalidade da escrita”, conforme Goulart (2003, p. 287).

(c) Diversidade de experiências leitoras:

Este eixo, diversidade de experiências leitoras, demonstra falas dos estudantes sobre o texto e o contexto social. Trata-se do momento em que os estudantes foram convidados a correlacionar o que leram com situações vividas. As respostas apontaram múltiplas formas de recepção dos textos, marcadas por diferentes trajetórias, repertórios e afetividades. Destacamos um excerto do círculo de leitura realizado a partir do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector:

Professora: Agora, agora, gente, por que vocês acham que o nome Felicidade Clandestina, por que Felicidade Clandestina?

E16: Eu acho que é porque ela tem aquele sentimento que quando é mais proibido, é mais gostoso, sabe? E ela fazia questão de ter uma coisa proibida para ela ter aquela felicidade maior ainda que poderia só pegar o livro, sabe? Eu acho que ela fazia isso se tornar uma coisa maior do que ela não existia.

E17: Ela não tinha felicidade e precisava do livro.

E18: Ela não tinha uma felicidade contínua.

Professora: Vocês já tiveram alguma situação de ficar esperando muito uma coisa? Ou um evento? Ou um presente? Ou uma festa? Ou uma viagem? Vocês já tiveram isso, gente?

E19: Eu estou esperando pela minha festa de 15 anos.

Professora: E realmente, o esperar chegar é gostoso, né? E foi um pouco isso que ela viveu, né?

E20: Talvez seja por isso, ela esperou tanto pelo livro e depois acabou.

Professora: Sim, vocês se lembram daquela parte que fala que ela fazia de conta que estava sem o livro? Aí ela ia comer pão com manteiga, lia um pouquinho, talvez seja isso. Ela queria manter a expectativa pela posse do livro.

E21: Quando eu ganhei a meu baby live, eu fiquei com dó de gastar, de machucar. Pode ser isso que aconteceu com o livro.

E15: Eu fiquei doida para ganhar o meu cachorro.

E16: Eu ganhei uma coleção e eu leio tudo de novo.

Você começou a ler um livro que você estava muito ansiosa. Você nunca vai ler o livro com o mesmo sentimento que você vai ler pela primeira vez. Você já vai saber a história inteira.

E19: Então mesmo lendo o livro de novo não vai ser emocionante quanto a primeira vez, sabe?

Professora: Nossa, eu estou adorando as observações de vocês, viu?

Aprendo muito com vocês. Agora eu quero saber o seguinte.

Professora: Vocês acham que a atitude da mãe foi adequada? No lugar da mãe, vocês teriam a mesma atitude ou não?

E18: É? Se a mãe não fizer nada, ela vai continuar fazendo isso porque ela não vai ter medo das consequências.

E19: Ela se decepcionou com a filha. Se não vai acontecer nada, ela vai continuar fazendo.

Professora: Entendi. É verdade, E19.

E20: Eu daria o livro para a menina.

E21: Se fosse eu batia na cara dela.

E19: Eu ia falar isso, mas achei pesado.

E23: Eu acho que a mãe está certa. Alguém falou isso, eu não lembrei. Mas a mãe teve um susto. Ela não esperava aquela reação.

E24: Eu acho que se eu fosse a mãe, eu seria o pior. Porque, além de você

querer fazer como ela pensa, eu acho que ela tem que entender que não é só ela no mundo.

Estas categorias apontaram aspectos relevantes do envolvimento dos estudantes com o texto literário, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora, à apropriação do pacto ficcional e à construção de uma relação mais crítica, afetiva e subjetiva com a literatura (Goulart, 2024). A esta perspectiva, a mediação literária se mostrou como eixo do envolvimento, em que a atuação da professora como mediadora foi fundamental para criar um ambiente de confiança, escuta e respeito às leituras singulares dos estudantes.

A centralidade do professor como mediador da leitura é reconhecida por Bajour (2023), Munita (2024) e Goulart (2023), ao apontarem que a mediação literária não é um simples repasse de informações ou condução de atividades, mas um processo de aproximação do leitor ao texto, em que se constroem vínculos afetivos, estéticos e simbólicos.

Munita (2024) reforça essa perspectiva ao afirmar que a mediação é o elo que dá sentido à experiência literária escolar, pois possibilita que o leitor vá além da superfície do texto e adentre suas camadas simbólicas. A mediação, nesse sentido, não se resume a guiar os estudantes para respostas certas, mas em provocar o pensamento, em despertar emoções e em sustentar a dúvida, abrindo caminhos para a interpretação.

Ao refletir sobre a leitura como experiência subjetiva, Goulart (2023) adverte que a leitura não pode ser tratada como um processo linear ou padronizado, pois envolve dimensões emocionais, sociais e culturais que escapam à lógica da uniformidade. Em outro estudo, Goulart (2024) reforça que a mediação deve respeitar a pluralidade de sentidos que os textos literários evocam. Para a autora, a mediação da leitura literária deve valorizar a formação humana e a autonomia interpretativa do aluno.

Dessa forma, os círculos de leitura, aliados ao enfoque “Diga-me” e à mediação dialógica do professor, configuram-se como estratégias potentes para o desenvolvimento do letramento literário na escola. Mais do que ensinar a interpretar

textos, essas práticas convidam os alunos a viverem a literatura como experiência, encontro e transformação.

Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa apontam indícios relevantes sobre a contribuição dos círculos de leitura para o desenvolvimento do letramento literário e da competência leitora entre estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Ao adotar uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, centrada na leitura de contos e na partilha de sentidos, o estudo permitiu compreender como a escola pode ressignificar o ensino da literatura, promovendo uma experiência estética, subjetiva e formativa.

Balizados pelas respostas produzidas nas rodas de leitura, foi possível refletir sobre as ações de mediação literária, as quais foram classificadas em eixos temáticos que apontam a: valorização da escuta e da participação; ampliação da resposta dos sujeitos-leitores e diversidade de experiências leitoras.

As análises indicam que os círculos de leitura, articulados às propostas de Rildo Cosson (2014a, 2014b, 2023) e ao enfoque “Diga-me” de Aidan Chambers (2023), favorecem a escuta, o envolvimento e a construção coletiva de sentidos, ampliando o repertório literário dos estudantes e fortalecendo o vínculo com a leitura. A análise inicial das respostas dos estudantes evidencia uma recepção positiva do texto literário, promovendo o aprimoramento da sensibilidade interpretativa e fortalecendo a autoconfiança deles como leitores.

Estes eixos temáticos analisam o papel essencial da mediação literária docente na formação do leitor. A ação mediadora se concretiza pela escuta sensível e atenta, pela valorização da leitura subjetiva e pela condução de um ambiente seguro para a expressão do pensamento, das ideias e das percepções, o que se mostrou fundamental para que a leitura literária se tornasse significativa no contexto escolar.

Neste estudo evidenciamos a potência dos círculos de leitura como práticas transformadoras, capazes de promover uma relação mais autêntica e crítica com a

literatura. Nesse sentido, consideramos que a atividade de leitura literária, compreendida como direito cultural e experiência humanizadora, precisa ser reafirmada como eixo central da formação leitora na escola pública brasileira.

Referências

ANDRUETTO, M. T. *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunic-Art, 2013.

BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD*. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/escolha-pnld/2020/orientacoes_gerais_para_a_escolha.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

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

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

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

COSSON, R. *Como criar círculo de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).

COSSON, R. Letramento literário. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014a. p.185-186.

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

GOULART, I. C. V. A compreensão e conceituação de livro num jogo de representações. *Leitura: teoria e prática*, Campinas, v. 34, n. 67, p. 69-82, 2016. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/512/333> . Acesso em: 4 ago. 2021.

GOULART, I. C. V. Em meio à subjetividade da leitura: marcas de um leitor subjetivo. *Revista de Estudos de Cultura*, São Cristóvão, v. 10, n. 26, p. 15-26, jul./ dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/21874> Acesso em: 4 abr. 2025.

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

GOULART, I. C. V.; COSTA, L. C. Práticas de mediação literária na educação infantil. *Signo*, Santa Cruz do Sul , v. 50, n.98, p. 15-26, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v50i98.20241>. Acesso em: 29 ago. 2025.

KLEIMAN, A. B. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília, DF: MEC, 2005.

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

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

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 fev. 2026.

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

PAULINO, G. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2014. p. 177-178.

PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

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

OLIVEIRA, N.T. M.; GOULART, I. C. V.
Círculos de leitura na escola: da mediação à formação do leitor literário

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Recebido em: 29 ago. 2025.

Aprovado em: 02 dez. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: Silvia Helena de Freitas Ruiz
Revisor(a) de língua inglesa: Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli
Revisor(a) de língua espanhola: Calebe Rodrigues Caleffi

