



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**DANIELA RODRIGUES DE SOUSA FERNANDES**

**CLUBE DE LEITURA:**

**uma proposta para a formação de leitores através de contos clássicos da  
literatura brasileira**

**Montes Claros (MG)**

**Março de 2024**

**DANIELA RODRIGUES DE SOUSA FERNANDES**

**CLUBE DE LEITURA:  
uma proposta para a formação de leitores através de contos clássicos da  
literatura brasileira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros – situado na área de Linguagens e Letramentos, especificamente na linha de pesquisa Estudos Literários – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota

Dissertação liberada em 19/04/2024.



**Montes Claros (MG)**

**Março de 2024**

F363c Fernandes, Daniela Rodrigues de Sousa.  
Clube de leitura [manuscrito]: uma proposta para a formação de leitores através de contos clássicos da literatura brasileira / Daniela Rodrigues de Sousa Fernandes – Montes Claros, 2024.  
68 f. : il.

Inclui bibliografia.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Maria Alice Mota.

1. Literatura (Ensino fundamental). 2. Leitura (Ensino fundamental). 3. Clube de leitura. 4. Professores de português - Ensino - Meios auxiliares. 5. Contos. 6. Currículos - Crítica, interpretação, etc. I. Mota, Maria Alice. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: uma proposta para a formação de leitores através de contos clássicos da literatura brasileira.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Daniela Rodrigues de Sousa Fernandes

**CLUBE DE LEITURA: uma proposta para a formação de leitores através  
de contos clássicos da literatura brasileira**

Trabalho de conclusão aprovado pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras

Doutoras:

---

Profa. Dra. Maria Alice Mota – Orientadora (Unimontes)

---

Profa. Dra. Carla Roselma Athayde Moraes (Unimontes)

---

Profa. Dra. Ana Cristina Santos Peixoto (UFBA)

Montes Claros (MG), 25 de março de 2024

Aos meus filhos, Fernando e Daniel, dedico este trabalho!

Amo vocês infinitamente...

## AGRADECIMENTOS

Diversas vozes e acontecimentos contribuíram para o meu encontro com a literatura, permitindo-me perceber, em meio a todas as dissonâncias, que “a vida só é possível reinventada”, conforme expresso pela poetisa Cecília Meireles. Em relação ao mestrado, a história não foi diferente, e posso dizer que este curso representa a concretização de um sonho tecido por muitas influências, para as quais deixo registrados os meus sinceros agradecimentos:

A Deus, por me fortalecer a cada instante.

Aos meus filhos, Fernando e Daniel, por fazerem parte da minha vida.

Ao meu marido, que apesar da distância nunca antes desejada, sempre me apoiou.

À minha irmã, Kátia, pela amizade sincera.

À minha amiga-irmã, Verlaine, por sua afetuosa presença.

Às colegas e amigas da turma do mestrado, pelas trocas de conhecimento.

A todos os meus alunos, fonte de inspiração para o meu trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Alice Mota, pelo acompanhamento, sabedoria e orientações durante o mestrado.

À professora Dra. Rita de Cássia Dionísio, do PPGL-Unimontes, que participou da qualificação da minha pesquisa e me ofereceu importantes sugestões.

Às professoras da banca, Dra. Ana Cristina e Dra. Carla Roselma, pela disponibilidade em participar e contribuir com a minha pesquisa.

Aos professores do mestrado que, através de suas aulas, me fizeram seguir em frente, o meu carinho e reconhecimento pelo trabalho de vocês: Dra. Alice Mota, Dra. Carla Roselma e Dr. Luiz Penido.

Por fim, busco a melodia dos versos de Drummond para desejar que “a poesia desse instante” inunde a vida de vocês!

“Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses”.

Clarice Lispector (1971)

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, é fruto do estudo que se intitula *Clube de Leitura: uma proposta para a formação de leitores através de contos clássicos da literatura brasileira*. O interesse por desenvolver esta pesquisa surge através da observação da nossa prática docente e dos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2021), em que constatamos o crescente desinteresse dos alunos, nos anos finais do Ensino Fundamental, em relação à leitura literária. Essa problemática conduziu-nos a pesquisar estratégias efetivas de leitura que pudessem ser mediadas pelo professor de Língua Portuguesa, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de promover a interação e a participação dos estudantes. Por conseguinte, o objetivo geral desta pesquisa foi elaborar uma proposta de intervenção pedagógica, norteadada pela leitura de contos clássicos da literatura brasileira, através da estratégia do clube de leitura estruturado, que resultou na produção do *e-book Leitura Movimente*, a ser compartilhado com professores de Língua Portuguesa que desejam implementar estratégias de leitura para a formação do repertório artístico-literário e crítico dos seus alunos. Partimos da hipótese de que a prática do clube de leitura estruturado poderia se configurar como um instrumento profícuo de motivação para a leitura, em virtude de se caracterizar como estratégia de leitura flexível, possibilitando que a leitura literária seja combinada com a produção escrita e outras linguagens, tais como filmes, telas e letras de músicas, entre outros, que contribuam para a formação de leitores, na perspectiva interdiscursiva. Neste estudo, tomamos como aporte teórico principal sobre a abordagem da leitura: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), Bakhtin (1997), Geraldi (2012) e Jouve (2002). Sobre a importância da leitura literária para a experiência estética, consideramos: Candido (2004; 2012), Colomer (2007), Larrosa (2022), Petit (2009) e Todorov (2020). Sobre a leitura literária na formação de leitores, selecionamos: Paulino e Cosson (2009), Osakabe (2012) e Soares (2011). Sobre o gênero conto: Cortázar (1993), Gotlib (1988), Moisés (2006) e Piglia (2004); sobre o conto clássico: Calvino (1993). Sobre o clube de leitura: Cosson (2020; 2021), Freire (1989) e Petit (2010). Metodologicamente, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2009; 2013), da pesquisa bibliográfica e exploratória (Gil, 2002; Macedo, 1994; Marconi; Lakatos, 2003) e da pesquisa-ação (Thiolent, 1986) conforme a abordagem qualitativa de Denzin e Lincoln (2006). Na criação do *e-book*, seguimos o procedimento das sequências didáticas (SD) conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); e para a formulação das atividades e avaliação, recorremos aos estudos de Bender (2014) e Perrenoud (2000). Esta pesquisa foi conduzida em duas etapas distintas demarcadas, respectivamente, pelo estudo do referencial teórico e pela apresentação da proposta de intervenção. Os resultados alcançados por este trabalho – que culminou na elaboração de uma proposta metodológica usando como estratégia o clube de leitura, considerando a diversidade de textos e formatos de leitura a ser compartilhados –, possibilitarão a socialização e o diálogo da leitura na comunidade de leitores, os quais podem se organizar tanto dentro quanto fora do contexto escolar.

Palavras-chave: Formação do leitor. Clube de leitura. Contos Clássicos. Anos finais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This master's thesis, developed within the scope of the Professional Master's Degree in Letters-PROFLETRAS Postgraduate Program, is the result of a study entitled Reading Club: a proposal for training readers through classic tales of Brazilian literature. The interest in developing this research arises through the observation of our teaching practice and data from the research Portrayal of Reading in Brazil (2021) in which we found the growing lack of interest of students, in the final years of Elementary School, in relation to literary reading. This problem led us to seek, through scientific research, effective reading strategies that could be mediated by the Portuguese language teacher, in 9th year elementary school classes, in order to promote student interaction and participation. Therefore, the general objective of this research was to develop a proposal for pedagogical intervention, guided by the reading of classic stories from Brazilian literature, through the structured reading club strategy, which resulted in the production of the e-book *Leitura MoviMente* (this name is a juxtaposition of the words movement + mind, resulting in a name like MoveMind Reading) to be shared with teachers of Portuguese Language who wish to implement reading strategies to develop their students' artistic-literary and critical repertoire. We start from the hypothesis that the practice of a structured reading club could be a useful instrument for motivating reading, as it is characterized as a flexible reading strategy, enabling literary reading to be combined with written production and other languages, such as films, screens and song lyrics, among others, that contribute to the formation of readers, from an interdiscursive perspective. In this study, we took as the main theoretical contribution, on the approach to reading in Regular Education: National Common Curricular Base – NCCB (Brazil, 2018); Bakhtin (1997); Geraldi (2012), Jouve (2002); on the importance of literary reading for the aesthetic experience: Candido (2004; 2012), Colomer (2007), Larrosa (2022), Petit (2009) and Todorov (2020); on literary reading in the formation of readers: Cosson and Paulino (2009), Osakabe (2012) and Soares (2011); about the short story genre: Cortázar (1993), Gotlib (1988), Moisés (2006) and Piglia (2004); about the classic tale: Calvino (1993); about the reading club: Cosson (2020, 2021), Freire (1989) and Petit (2010). Methodologically, we use the theoretical-methodological assumptions of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2009, 2013), bibliographic and exploratory research, according to Gil (2002), Macedo (1994), Marconi and Lakatos (2003); of action research (Thiolent, 1986) according to the qualitative approach of Denzin and Lincoln (2006). When creating the e-book, we followed the didactic sequences (DS) procedure according to Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004); to formulate the activities and consequent evaluation, we resorted to studies by Bender (2014) and Perrenoud (2000). This research was developed in two stages, demarcated respectively by the survey and study of the theoretical framework, followed by the presentation of the intervention proposal. The results of the present study demonstrated the effectiveness of the reading club strategy, considering the multiplicity of literary texts that can be shared to promote socialization and reading dialogue in the community of readers, who can organize themselves both inside and outside the school context.

Keywords: Reader training. Reading club. Classic tales. Final years of elementary school.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Autoavaliação de leitura individual.....	58
QUADRO 2 – Autoavaliação de trabalho colaborativo .....	58
QUADRO 3 – Autoavaliação da produção de texto.....	59

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Ação Integral à Criança e ao Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LA	Linguística Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
SD	Sequência Didática

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>17</b>
1.1 O ensino de literatura conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	17
1.2 A importância da leitura literária para a experiência estética .....	22
1.3 A leitura literária na formação de leitores.....	25
1.4 O gênero conto.....	28
1.5 O gênero conto em sala de aula.....	34
1.6 O clube de leitura como estratégia metodológica para formar leitores .....	38
1.7 Estrutura do clube de leitura .....	40
1.7.1 Tipos de clube de leitura .....	40
1.7.2 Formação do clube de leitura .....	41
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>46</b>
2.1 O contexto geral da pesquisa.....	46
2.1.1 Perfil dos alunos pesquisados .....	47
2.2 Princípios metodológicos da pesquisa .....	48
<b>3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>52</b>
3.1 Procedimentos metodológicos da etapa propositiva .....	52
3.2 Etapas da proposta.....	53
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>63</b>
<b>APÊNDICE – E-BOOK LEITURA MOVIMENTO</b> .....	<b>68</b>

## INTRODUÇÃO

No mundo globalizado, marcado por interesses que escamoteiam o poder de subjetividade das pessoas, a leitura literária pode se constituir como uma prática que devolve aos viventes as possibilidades de escuta do texto e de si mesmos, tecendo, com outros leitores, novas formas de vida. Diante dessa circunstância, considera-se a apropriação da literatura, no contexto escolar, um critério fundante para a instauração de movimentos efetivos de leitura, pautados pelo diálogo e pelo compartilhamento de experiências, em uma relação dinâmica com a realidade.

Nesse aspecto, para muitos alunos da rede pública de ensino, a escola torna-se uma agência promotora de formação de leitores, imprimindo ao professor a tarefa de executá-la como mediador, ao que apresentamos a pesquisa intitulada *Clube de leitura: uma proposta para a formação de leitores através de contos clássicos da literatura brasileira*, que pertence à área de concentração *Linguagens e Letramentos*, na linha de pesquisa *Estudos Literários*.

O objetivo geral desta pesquisa foi elaborar uma proposta de intervenção pedagógica, permeada pela leitura de contos clássicos da literatura brasileira, através da estratégia do clube de leitura, no formato estruturado, resultando na produção de um caderno pedagógico intitulado *Leitura MoviMente*, cuja função é auxiliar os professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e desejam implementar estratégias de leitura para a formação do repertório artístico-literário e crítico dos seus alunos.

Por conseguinte, estruturamos os objetivos específicos a partir dos eixos teórico e metodológico delimitados a seguir:

- i. Realizar estudos teórico-metodológicos sobre o clube de leitura, compreendendo as especificidades do trabalho pedagógico com essa temática.
- ii. Analisar formas de trabalho realizadas com a leitura no Ensino Fundamental II.
- iii. Criar ações metodológicas que envolvam a leitura de contos clássicos da literatura brasileira através da prática do clube de leitura, no formato estruturado.
- iv. Partilhar com os profissionais da educação os resultados desta pesquisa para que possam aplicá-los em sua prática de sala de aula.

O interesse por realizar esta pesquisa surgiu, inicialmente, através da minha prática docente, como professora de Língua Portuguesa, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo, situada na cidade de Janaúba-MG, em

que observo e analiso o desinteresse dos alunos em relação à literatura, principalmente quando se trata da participação nas atividades de leitura literária que lhes são propostas. Consideramos que esse desinteresse limitaria as possibilidades de esses alunos acessarem e usufruírem desses objetos culturais (a literatura) assim como dificultaria o desenvolvimento de habilidades e competências favorecidas pelo hábito da leitura literária.

Somando-se a essa realidade local da pesquisa, pautamo-nos pelos dados oferecidos pela 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2021), realizada em nível nacional, no formato de entrevista domiciliar, em período quadrienal, cuja base de dados de 2019 apresenta um baixo índice de leituras, especificamente “entre estudantes que completaram o Fundamental II” (Failla, 2021, p. 18). Apesar disso, a referida pesquisa evidencia que os professores são a principal influência para despertar o interesse dos alunos para a leitura – citados por 34% dos entrevistados em 2019 –, demonstrando o importante papel da escola no desenvolvimento do interesse pela literatura.

Diante disso, a coordenadora da pesquisa, Zoara Failla (2021), ressalta a necessidade de os mediadores de leitura, tais como professores, bibliotecários e profissionais habilitados, criarem programas e práticas de leitura que despertem o interesse dos alunos e de toda a comunidade ligada à escola, a fim de que a leitura seja uma prática socializada. Para isso, nos sugere diversas estratégias, tais “como rodas de leitura, conversas com autores, clubes de leitura para atrair a comunidade do entorno” (Failla, 2021, p. 33).

A partir dessa realidade, torna-se indispensável a criação, em salas de aula da Educação Básica, de novos modos de ler o texto literário, que, segundo Rildo Cosson (2020), considerem a leitura como prática social. Acreditamos, nesta pesquisa, que a prática do clube de leitura possa cooperar para a instauração de movimentos de leitura, partindo da sala de aula e para além dela, atravessados pela relação dialógica, ativa e incessante do leitor com o texto, outros leitores e leituras (Bakhtin, 1997).

Com o desenvolvimento da pesquisa, almejamos responder à pergunta: Como pode ser desenvolvida e aplicada a estratégia metodológica do clube de leitura estruturado que possibilite motivar os alunos a interagir, participar e apropriar-se da literatura, um objeto cultural que lhes é devido?

A nossa hipótese é de que a proposição de ações inovadoras e sistematizadas, desenvolvidas e aplicadas em sequências didáticas (SD), conforme os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pode se constituir em um instrumento valioso para o desenvolvimento da estratégia do clube de leitura, motivando os alunos para a construção dos sentidos do texto literário, pois, segundo Paulino e Cosson (2009), Cosson (2020) e Petit (2010),

essa estratégia apresenta uma estrutura flexível e permite o uso de ações metodológicas diversificadas, em que a leitura literária, objeto que selecionamos nesta pesquisa, possa ser combinada com a produção escrita e outras linguagens, tais como filmes, telas e letras de músicas, que contribuirão para a formação de leitores na perspectiva interdiscursiva.

Reiteramos, então, que, neste estudo, a construção da proposta de intervenção foi favorecida pela perspectiva do clube de leitura estruturado que, segundo Cosson (2020; 2021), dá-nos abertura para a criação de atividades de leitura no formato individual e coletivo, oferecendo aos alunos oportunidades para apreender, expressar, comentar, discutir, relacionar, enfim, vivenciar as situações apresentadas nos textos, relacionando-as com outros textos, em diversos formatos e linguagens. Esse formato conta com a mediação do professor, que organiza um roteiro para orientar a participação dos integrantes, a discussão e a realização de atividades a serem definidas e registradas em cada encontro do clube de leitura. Para isso, selecionamos, ao total, quatro contos, sendo dois de Clarice Lispector e dois de Machado de Assis, sendo eles, respectivamente: *Felicidade clandestina* (1971), *Feliz Aniversário* (1998); *O Espelho* (1896) e *Missa do galo* (1899).

Para a realização deste estudo, tomamos como aporte teórico em relação à abordagem das práticas de leitura, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), os estudos de Bakhtin (1997), Geraldi (2012) e Jouve (2002). Em relação à importância da leitura literária para a experiência estética, orientamo-nos por meio de Candido (2004; 2012), Colomer (2007), Larrosa (2022), Petit (2009) e Todorov (2020). Sobre a importância da leitura literária na formação de leitores, baseamo-nos segundo Paulino e Cosson (2009), Osakabe (2012) e Soares (2011). Quanto ao gênero literário conto, referenciamos Cortázar (1993), Gotlib (1988), Moisés (2006) e Piglia (2004); sobre o conto clássico, mencionamos Calvino (1993). Em relação à estratégia do clube de leitura, fundamentamo-nos em Cosson (2020; 2021), Freire (1989) e Petit (2010). Metodologicamente, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2009; 2013), da pesquisa bibliográfica e exploratória a partir de Gil (2002), Macedo (1994) e Marconi e Lakatos (2003) e da pesquisa-ação segundo Thiollent (1986), seguindo a abordagem qualitativa conforme Denzin e Lincoln (2006). Portanto, esta pesquisa se organiza em duas etapas, delimitadas pelo levantamento e estudo do referencial bibliográfico, seguido da elaboração da proposta de intervenção. Desse modo, na criação do *e-book Leitura Movimento*, norteamo-nos através do procedimento das sequências didáticas (SD) conforme apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para a formulação das atividades e consequente avaliação, utilizamos os estudos de Bender (2014) e Perrenoud (2000).

Enfatizamos que esta pesquisa visa a contribuir para o trabalho do professor de Língua Portuguesa que sente dificuldades em organizar, a partir da prática de sala de aula, novas possibilidades de leitura que sejam motivadoras e estimulem a participação efetiva dos alunos para a construção de sentidos do texto. E para atender a uma proposta inclusiva, definimos que o caderno pedagógico, posteriormente, terá uma adequação através do processo de audiodescrição, em uma versão em PDF com leitor digital, para atender aos alunos com *déficit* visual e/ou de aprendizagem. Esclarecemos que o *e-book Leitura MoviMente* se assemelha à função de um manual didático e apresenta possibilidades de leitura com o gênero literário conto, cujas práticas foram elaboradas, inicialmente, para atender o segmento do 9º ano do Ensino Fundamental, mas podem ser usadas e transformadas em novas propostas didáticas, em outros níveis de escolaridade, conforme os objetivos do professor de Língua Portuguesa e a realidade dos seus alunos.

Consideramos, nesse sentido, que a nossa pesquisa se torna relevante e atual em virtude da proposição que ela assume de instaurar, na sala de aula, práticas de leitura para a ampliação do repertório artístico-literário dos alunos, possibilitando-lhes o acesso à leitura, à compreensão e à construção dos sentidos de forma crítica e colaborativa. Para isso, a prática do clube de leitura (Cosson, 2020; 2021), de estrutura flexível, pode favorecer a consolidação de vários saberes e letramentos que, na perspectiva ideológica, considera as práticas de leitura “como produtos da cultura, da história e dos discursos” (Street, 2014, p. 9) para a apropriação da literatura como prática social, em consonância com o letramento literário. Nessa perspectiva, sublinhamos que o acesso aos textos literários e à leitura destes por meio de atividades diversificadas, proporcionadas pelo clube de leitura no contexto escolar, visa ao desenvolvimento de rituais de leitura entre os alunos, despertando-lhes o interesse contínuo para a leitura de outros textos.

Ressaltamos que o clube de leitura permite a integração de várias linguagens, não se restringindo apenas aos textos verbais e admitindo, portanto, outras modalidades e obras, tais como “canções, histórias em quadrinhos, filmes, fotografias, quadros” (Cosson, 2020, p. 163), que podem também ser “combinados” com a leitura de livros cujos temas e estilos sejam afins. Esse atributo encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dá ênfase às práticas diversificadas de linguagem, mediadas pelo professor de língua portuguesa no segmento do Ensino Fundamental II, em confluência com as “manifestações artísticas e produções culturais em geral” (Brasil, 2018, p. 156) , ao que o referido documento delimita como essencial para “o desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a

apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística” (Brasil, 2018, p. 156).

A prática do clube de leitura, no contexto escolar, faz-se necessária porque viabiliza o trabalho com a linguagem literária de forma interdiscursiva e interdisciplinar, propiciando a formação do protagonismo dos alunos, de forma progressiva, conforme é estabelecido pela BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental II, a ser consolidado até o final do Ensino Médio.

Evidenciamos que este estudo desempenhou um papel fundamental em minha formação como professora-pesquisadora, possibilitando-me, a partir da prática de sala de aula e amparada por um referencial teórico, identificar um problema, explorá-lo cientificamente por meio de observação, análise e reflexão, para criar uma proposta didática de leitura que pudesse promover a mudança em relação ao interesse pela leitura literária, no contexto escolar, e, posteriormente, compartilhar o material elaborado com outros professores de Língua Portuguesa.

Em relação aos resultados alcançados através desta pesquisa, que culminou na elaboração de uma proposta metodológica usufruindo da estratégia do clube de leitura, no formato estruturado, consideramos a eficácia do estudo que empenhamos, tendo em vista que a nossa pesquisa instaura novas perspectivas para o trabalho com a literatura, no contexto escolar, contribuindo de forma efetiva para a formação do leitor literário. Com esse propósito, a metodologia do clube de leitura promove a socialização e o diálogo da leitura entre os estudantes, os quais são motivados a participar da construção dos sentidos dos textos de forma individual e colaborativa, mediante a realização de atividades que se interconectam a outras práticas de linguagem, tais como a produção textual, a oralidade e a análise linguística. Nessas possibilidades de trabalho, sublinhamos a variedade de textos e de formatos de leitura que circulam em cada encontro do clube de leitura a fim de promover o reconhecimento e a posterior compreensão dos intertextos, indispensáveis para o entendimento dos contos clássicos da literatura brasileira, objeto de leitura que selecionamos neste estudo.

Consubstancialmente, a presente dissertação estrutura-se da seguinte maneira: após este capítulo introdutório, no primeiro capítulo apresentamos o referencial teórico que nos amparou para o desenvolvimento desta pesquisa, dividindo-o em sete seções, assim nomeadas: 1.1 O ensino de literatura conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 1.2 A importância da leitura literária para a experiência estética; 1.3 A leitura literária na formação de leitores; 1.4 O gênero conto; 1.5 O gênero conto em sala de aula; 1.6 O clube de leitura como estratégia metodológica para formar leitores; 1.7 Estrutura do clube de leitura.

No segundo capítulo, abordamos a metodologia usada, delimitando-a por duas seções, definidas por: 2.1 O contexto geral da pesquisa; 2.2 Princípios metodológicos da pesquisa.

No terceiro capítulo, demonstramos a proposta de intervenção através de três seções, estruturando-as da seguinte forma: 3.1 Os procedimentos metodológicos da etapa propositiva; 3.2 Etapas da proposta. O *e-book Leitura MoviMente* será apresentado na íntegra no Apêndice deste trabalho.

Concernente ao que foi exposto e aos propósitos delimitados neste estudo, adentraremos no referencial teórico que embasou esta pesquisa, apresentando as discussões em torno de uma temática crucial, na sala de aula, direcionada para a formação do leitor literário que, no contexto escolar, carece de práticas efetivas de leitura a fim de propiciar a interação e a participação dos alunos; função que acreditamos poder ser cumprida pelo clube de leitura.

A seguir, apresentaremos a Fundamentação Teórica que deu o suporte para a realização desta pesquisa.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que nos amparou para o desenvolvimento desta pesquisa, dividindo-o em sete (07) seções, assim nomeadas: 1.1 O ensino de literatura conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 1.2 A importância da leitura literária para a experiência estética; 1.3 A leitura literária na formação de leitores; 1.4 O gênero conto; 1.5 O gênero conto em sala de aula; 1.6 O clube de leitura como estratégia metodológica para formar leitores; 1.7 Estrutura do clube de leitura.

### **1.1 O ensino de literatura conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo o Ministério da Educação (MEC), é um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam desenvolver, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando-lhes o direito a uma educação de qualidade, comprometida com a formação e o desenvolvimento integral dos alunos, acolhendo as suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018). A proposição de se construir uma Base Comum, fixando os conteúdos curriculares essenciais, está respaldada pelos marcos legais, apresentados em uma seção específica nesse documento, sendo delimitados pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996 (Brasil, 1996), bem como pelo Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014).

Nesse sentido, está instituído no artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) o reconhecimento da educação como direito fundamental de todos e dever a ser compartilhado entre Estado, família e sociedade. Posteriormente, no artigo 210 da carta constitucional, há uma orientação quanto à necessidade de se construir o currículo de referência para o Ensino Fundamental, no qual “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 151).

A LDB (1996), no inciso IV de seu Artigo 9º, define o regime de colaboração a ser efetivado sob a responsabilidade da União com os Estados e os Municípios para estabelecer “as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996, p. 4). Em seguida, a LDB esclarece o que é “básico comum” e o que é “diverso” em relação à questão curricular e, através do Artigo 26, determina que:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p. 9).

Em relação à concepção do conhecimento curricular contextualizado, segundo a realidade de cada escola e dos seus alunos, mencionamos o documento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), conforme está explicitado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e promulgado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2010, que amplia o conceito de contextualização abarcando a “inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (Brasil, 2010, p. 17), segundo o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Outro marco legal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o PNE (Plano Nacional de Educação), promulgado em 2014 pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece e implanta

as diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014, p. 1).

A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) e elaborada por profissionais de diversas áreas do conhecimento, mediante consulta pública “à comunidade educacional e à sociedade” (Brasil, 2018, p. 20). A produção desse documento consta de três versões que ocorreram, gradualmente, nos anos de 2015, 2016 até a fase de sua homologação em 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em 2018, deu-se a versão final da Base com a inclusão da etapa do Ensino Médio. Após esse processo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estipulou o prazo máximo de dois anos para que as instituições ou redes de ensino pudessem “alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC” até o ano de 2020. (Art. 15, CNE) (Brasil, 2017, p. 44).

Seguindo a esse plano de ação, a implementação da Base torna-se referência para “as matrizes de referência das avaliações e dos exames” (Art. 16, CNE, 2017) e, principalmente, para a produção de material didático. A BNCC encontra-se disponível para leitura e *download* no *site* do MEC, que contém a definição sobre a Base, o seu histórico, o processo de elaboração

e discussão, as fases de implementação, bem como a sua estrutura por meio de *links* que dão acesso a vídeos, textos e outros materiais de apoio para auxiliar a compreensão dos usuários.

No tocante aos fundamentos pedagógicos da BNCC, conforme está descrito no documento, o foco dado relaciona-se ao desenvolvimento de competências e habilidades, considerando os conhecimentos que os alunos devem saber a fim de mobilizá-los e articulá-los com as habilidades, concretizando-se no “saber fazer” diante das demandas complexas da vida cotidiana. Por conseguinte, o documento demarca as dez Competências Gerais da Educação Básica a ser intercaladas nas propostas pedagógicas, segundo as necessidades e diversidades dos alunos, consolidando o compromisso da Base com a educação integral, inclusiva e de equidade.

Em consonância com a linha de pesquisa Estudos Literários, a que a presente dissertação faz parte, torna-se pertinente tratar sobre a área de Linguagens da BNCC que, nos anos finais do Ensino Fundamental, envolve os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua inglesa. Essa integração objetiva favorecer a participação dos estudantes em práticas de linguagem diversas, para que ampliem “suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas” (Brasil, 2018, p. 63).

Complementa-se a essas exigências a ênfase que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá à execução de um trabalho de leitura que contemple as práticas de linguagem, o uso e a reflexão da língua/linguagens em atividades de leitura e produção textual, envolvendo a integração dos quatro eixos de linguagem, consubstanciados em:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multisemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos - sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma padrão -, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 71).

Nesses eixos de integração, balizados no referido documento oficial, evidencia-se também a abordagem do viés dialógico da literatura, a ser consolidado mediante um trabalho conectado a outros campos de atuação social, de forma interdiscursiva e interdisciplinar, envolvendo o uso de diversas linguagens e formatos de textos, como estabelece a BNCC:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

A prática de leitura literária a ser desenvolvida no contexto escolar, segundo a perspectiva definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevê, na área de Linguagens, a realização de um trabalho de leitura a ser executado de forma progressiva e gradual, contemplando textos mais diversos, de formatos e linguagens variados, incluindo desde os mais simples até os mais complexos, sob a mediação do professor, a fim de que o aluno possa usufruir dos textos da cultura literária, dando-lhe condições para lê-los, a fim de favorecer a construção do seu repertório cultural.

Essa determinação aplica-se ao campo artístico-literário, em que se enfatiza a importância do acesso às manifestações artísticas, literárias e culturais como forma de oferecer aos alunos “condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica” (Brasil, 2018, p. 156). No entanto, ressaltamos que a compreensão e a fruição, para se efetivarem, não se dão de forma gratuita e isolada, exigindo, para isso, o entendimento, pelo leitor, da estrutura do texto, da sua composição linguística e discursiva que, no contexto escolar, tornam-se condições essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura literária mencionadas anteriormente.

Conseqüentemente, novos formatos de leitura e de representação dos sentidos do texto, em suas múltiplas linguagens, ampliam o repertório cultural e crítico do aluno para que este possa se apropriar da literatura como objeto estético e cultural. Essa vertente nos é apresentada pelo linguista Vincent Jouve (2002), no seu livro *A leitura*, que, primeiramente, concebe a leitura como um processo multifacetado, envolvendo os aspectos neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico, para, em seguida, enfatizar a importância da participação do leitor, no sentido de não somente decifrar os vazios do texto, mas, sobretudo, questionar os sentidos construídos do texto, consumando no procedimento de “se observar refletindo” (Jouve, 2002, p. 114). Diante disso, esse autor reforça sobre a singularidade presente na relação entre o livro e o leitor, conforme as especificidades de cada texto literário, em que cada leitor pode se redescobrir ou mudar seu ponto de vista construído, durante o percurso realizado através da leitura literária, e “transpor para sua vida fórmulas emprestadas da obra lida” (Jouve, 2002, p. 128).

Defendemos, a partir dessa perspectiva, e no estudo que empenhamos nesta dissertação, que a leitura literária, no contexto escolar, precisa se pautar através de uma relação dialógica, conforme nos propõe Mikhail Bakhtin (1997) em *A estética da criação verbal*, em que o aluno seja não apenas um “consumidor” de cultura, mas que produza sentidos e compartilhe suas ideias através dos textos, assumindo uma posição ativa e responsiva, convergindo em um processo que demanda respostas próprias para o preenchimento de lacunas que o texto literário

lhe propõe, em conexão com os aspectos sócio-históricos e, essencialmente, com outros textos e linguagens.

Em referência a essa abordagem dialógica, marca fundante do discurso literário, torna-se fundamental o conhecimento do intertexto e, diante disso, mencionamos os estudos da autora Indegore Villaça Koch (2022), no seu livro *Introdução à Linguística Textual*, que traça o surgimento da Linguística Textual, na segunda metade da década de 1960, e os processos de transformação que essa ciência passou, abordando inicialmente o estudo dos “mecanismos interfrásticos” (Koch, 2022) que tinha como ênfase os elementos linguísticos, até chegar ao estudo do texto como um objeto linguístico, cujo sentido se efetua entrelaçado com a cultura e a história. Koch (2022) postula que a intertextualidade “é constitutiva de todo e qualquer discurso” (Koch, 2022, p. 143) e reforça sobre a importância do reconhecimento do intertexto, especialmente quando se trata do texto literário, advertindo-nos que

o reconhecimento do intertexto é menos garantido, visto que depende da amplitude dos conhecimentos que o interlocutor tem representados na sua memória. A não apreensão do texto-fonte, nesses casos, empobrece ou praticamente impossibilita a construção de sentidos próximos àqueles previstos na proposta de sentido do locutor (Koch, 2022, p. 145).

Em virtude disso, acreditamos, pelo estudo que apresentamos nesta dissertação, que no contexto escolar, o trabalho com a leitura literária, mediado pelo professor, deve se pautar por atividades que possibilitem aos alunos levantar hipóteses e fazer antecipações do texto literário, considerando, segundo Jouve (2002), os títulos, os prefácios, as introduções, as especificidades do gênero, as relações semânticas de semelhança, oposição e concatenação que desafiam o leitor a exercitar a sua criatividade e o poder de imaginação a fim de cooperar na construção de sentido do texto literário, visto que “os roteiros intertextuais não são herdados da experiência comum, mas do conhecimento dos textos” (Jouve, 2002, p. 82).

Por conseguinte, a participação dos alunos em eventos de letramento que contemplem o texto literário em suas múltiplas formas e linguagens favorece a experiência estética dos discentes, a qual será tratada na próxima seção.

## **1.2 A importância da leitura literária para a experiência estética**

As práticas de leitura concebidas no contexto escolar geralmente pautam-se em atividades que tornam o texto literário objeto utilitário para ensinar gramática ou resolver questões de provas, consideradas de interpretação, com a função de aferir informações já

previsíveis pelo texto e atribuir nota ao aluno, resultando em uma atividade superficial de compreensão dos sentidos do texto literário, com a conseqüente redução das possibilidades de fruição do leitor, como nos afirma João Wanderley Geraldi (2012) no livro *O texto na sala de aula*:

No sistema capitalista, de uma atividade importa seu produto. A fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga). A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade “não rendosa”: lê-se um romance para preencher uma “famigerada” ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação (Geraldi, 2012, p. 97).

A partir desse panorama, urge que a escola oportunize a construção de experiências de leitura, mediadas pelo professor, dando condições aos alunos para se apropriarem da literatura nas suas múltiplas manifestações e linguagens. Nesse sentido, a coletânea de ensaios presentes no livro *Tremores: escritos sobre experiência*, de Jorge Larrosa (2022), incita-nos a refletir sobre a nossa prática de formação de leitores para que pensemos em alternativas para transformar o espaço destinado à leitura em um campo de linguagens da experiência, de forma que os estudantes, atravessados pela palavra literária que os toca e revolve, apropriem-se do saber da experiência, de forma dialógica, uma vez “que se pode ler por si mesmo, escrever por si mesmo, pensar por si mesmo, e conversar com outros sobre o que se lê, o que se escreve e o que se pensa” (Larrosa, 2022, p. 154).

No livro mencionado anteriormente, Larrosa (2022) discorre sobre a ideia de experiência em relação à educação e à leitura, segundo as perspectivas existencial e estética, como uma possibilidade de os educandos pensarem e jogarem com as palavras, não através de uma lógica racional e utilitária, mas que a liberdade de falar, escutar, conversar, ler e escrever sejam articuladas em prol do desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos para que deem sentido ao que são e ao que lhes acontece. Nessa instância, a multiplicidade de experiências, mediadas pela leitura, dá vazão ao desenvolvimento da heterogeneidade e à diversidade dos sujeitos, tendo em vista que ler não é uma ação estanque, mas instaura movimentos variados, delineados pelo jogo artificioso do discurso literário, que convoca o leitor para reescrever a leitura e ser formado ou transformado por essa experiência.

Desse modo, ao definir a experiência da leitura como “acontecimento”, Larrosa (2022) apresenta-nos a condição essencial para que ela se configure como um encontro singular através da disposição dos leitores a participarem da leitura e ser tocados por ela, como se fosse “um canto ou tremor”, visto que a experiência, nessa perspectiva, reside na subjetividade e na

memória dos leitores que se abrem às possibilidades de ser atravessados pela significação do texto. Concomitantemente a essa ideia, Jouve (2002) apresenta-nos a concretude do impacto da leitura na vida do leitor, resultante não apenas da compreensão que se faz do texto, mas do “modo como cada leitor reage pessoalmente a essa compreensão” (Jouve, 2002, p. 128).

Larrosa (2022) expõe várias etimologias da palavra “experiência” e suas correspondências de sentido, dando destaque à origem alemã *Erfahrung*, cujos significados são “travessia” e “perigo”, que corroboram a iniciativa do leitor para colocar-se em risco, a fim de dispor as palavras em movimentos vários para além do que se é previsto na leitura. A essa relação do leitor, mediada pelo texto, com as coisas, com os outros e com o mundo, Larrosa (2022) denomina de “fricção” que, segundo ele, faz “saltar” a faísca do pensamento. À vista disso, o autor aborda o pensar como uma visão contemplativa “de perto”, inerente às atividades de “ler, escrever e conversar”, como nos apresenta: “Lê-se escrevendo, com um lápis na mão. Escreve-se lendo, sobre uma mesa cheia de livros. E entre ler e escrever, às vezes, acontece algo, acontece algo conosco. Talvez isso que chamamos de ‘pensar’ seja a experiência desse ‘entre’” (Larrosa, 2022, p. 139).

Em face do exposto, para que esse acontecimento se efetive por meio da leitura, Larrosa (2022, p. 26) destaca como essencial a “ex-posição” do sujeito da experiência que se predispõe, à sua maneira, a participar de uma situação, no caso desta pesquisa que propusemos, por meio da leitura de contos clássicos da literatura brasileira, que o desafia e o põe em risco para atravessar um espaço constituído pelas palavras, a fim de encontrar nele o seu lugar.

Essas atuações, manifestadas pela leitura como experiência, são também apresentadas pelos estudos de Michèle Petit (2009), que relata, através de memórias dos leitores e mediadores, o impacto que a leitura literária promove na vida de jovens em situações periféricas no seu livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (Petit, 2009). Nessa obra, os depoimentos, coletados e transcritos pela pesquisadora através de fragmentos de entrevistas, revelam a importância da leitura para o desenvolvimento da individualidade e da criação imaginativa, encorajando os leitores a ressignificarem as suas próprias experiências, ao que nos afirma:

ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria existência. É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar (Petit, 2009, p. 38).

Nesse aspecto, a representatividade da leitura literária abre espaço, segundo Larrosa (2022), para a criação de experiências que articulem o pensamento, a linguagem e a

sensibilidade para a ação de escutar e de sentir o modo como o texto “diz ou escreve” ao leitor, sujeito da experiência, tornando-o não um manipulador da linguagem para decodificar signos, mas sim lhe possibilitando ocupar outro lugar, que se estende às pretensões do próprio discurso literário.

No entanto, as experiências nem sempre são acalentadoras e, geralmente, desalojam, pela força da escritura, mecanismos de controle sociais, que tentam reduzir a linguagem dos falantes a uma função utilitária e homogênea. Nesse sentido, a leitura literária surge para o leitor como possibilidade de novas formas de vida e de pensamento, cumprindo a sua função integradora e transformadora e, conforme Antonio Candido (2012) no seu artigo *A literatura e a formação do homem*, criando laços entre a produção imaginária do mundo e a realidade concreta, da qual ela faz parte, permitindo, ao mesmo tempo, que o leitor interfira no mundo. Seguindo essa premissa, Candido (2004), em *O direito à literatura*, afirma que a literatura

[...] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade (Candido, 2004, p. 175-176).

Esse movimento “duplo” que o jogo artificioso do discurso literário possibilita funda os movimentos de leitura, perspectiva que adotamos neste estudo e, concomitantemente, na elaboração do caderno *Leitura MoviMente*, para a construção de uma prática que dê voz aos alunos-leitores, a fim de que possam manipular a língua ou, no dizer de Roland Barthes (1978), “trapacear” a língua através da leitura e além dela, com desejos e objetivos vários para o desenvolvimento de uma autonomia só possível pela liberdade no trato com a linguagem artística.

Isso posto, aprender a ler literatura possibilita ao leitor atuar, pensar e refletir sobre o que se lê, para que realize uma travessia da sua perspectiva “ingênua” para a “crítica”, mediada pela leitura, como nos comprova Teresa Colomer (2007) na obra *Andar entre livros*:

Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. (Colomer, 2007, p. 70).

A importância do trabalho com a leitura literária para a formação do leitor, em contextos de ensino que propiciem a inter-relação dialógica do texto literário com o mundo, apresenta repercussões no livro *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov (2020), que, primeiramente, denuncia o apagamento da literatura, na dependência de uma prática que se abstém da construção de sentidos do texto, reduzindo o texto literário a uma função utilitária que anula as possibilidades de o aluno desenvolver o seu potencial criativo, bem como a sua subjetividade, favorecidos pelo encontro com outros personagens, linguagens e narrativas que permitem ao aluno-leitor, mediante o texto literário, discutir e construir uma imagem “coerente” do mundo. Embora a análise do autor tenha se concentrado no contexto europeu do século XX, observamos a atualidade da sua discussão, que pode ser estendida à realidade brasileira, em que o texto literário não é o foco de interesse nas aulas de língua portuguesa e, em determinadas situações, torna-se pretexto para o ensino de regras gramaticais e de periodização histórica dos estilos literários. Diante disso, Todorov questiona “o que pode a literatura” e nos apresenta argumentos a favor de uma prática de ensino que provoque os leitores a assumirem uma relação ativa frente à leitura literária, possibilitando-lhes arriscar novas travessias e rotas de sentido, e conclui que a literatura, enquanto “revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro” (Todorov, 2020, p. 76).

Em virtude da importância das práticas de ensino de literatura que convocam a participação dos alunos para os eventos de letramento literário, discutiremos em seguida sobre a contribuição da leitura literária para a formação de leitores.

### **1.3 A leitura literária na formação de leitores**

A instauração de práticas de leitura literária no contexto escolar, precisamente no segmento dos anos finais do Ensino Fundamental, exige a mediação do professor que se abre para a criação de práticas que contribuem para a formação de leitores. Esse processo demanda tempo para leitura, estudo e disposição que, de forma simultânea, cooperam para o estabelecimento de critérios de leitura, definidos pelo docente, de acordo com a necessidade dos alunos, conforme nos orienta Haqira Osakabe (2012) em seu texto *Ensino de Gramática e Ensino de Literatura*.

Segundo a referida autora, a definição de metodologias de leitura, feita pelo professor, não consiste em facilitar ou substituir o trabalho que o aluno precisa realizar, considerado muitas vezes árduo, imposto pelo texto literário, mas sim orientá-lo e encorajá-lo para os desafios que possam surgir durante a leitura. Essa proposição coaduna-se com os estudos de

Rildo Cosson (2020), apontados em seu livro *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, que enfatiza sobre a necessidade de o docente instaurar práticas de leitura diversificadas para permitir que os alunos se apropriem da literatura, construindo, assim, um repertório que lhes seja próprio. A convocação para a adoção dessa metodologia, também descrita no livro *Letramento literário: teoria e prática*, do mesmo autor (Cosson, 2019), convida-nos a refletir sobre o ensino de literatura no contexto escolar, em que é premente a carência de uma aprendizagem da literatura que permita “experienciar o mundo por meio da palavra” (Cosson, 2019, p. 47).

Nesse panorama de ensino, Cosson (2020), em *Círculos de Leitura e Letramento literário*, adverte-nos sobre a importância da organização do trabalho para a formação do leitor que considere não apenas o texto escrito, mas que incluam outras manifestações artísticas e culturais, advindas, principalmente, da cultura digital, para que o aluno amplie o seu repertório e realize novas experiências de leitura. Apesar de essa proposição se configurar como recente, o texto *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola* (Paulino; Cosson, 2009) já apontava discussões sobre os desdobramentos das práticas de leitura no contexto escolar, que, segundo seus autores, deveriam aderir à multiplicidade de gêneros, formatos e linguagens, alargando o processo do letramento literário para além do espaço escolar, permitindo, dessa forma, a realização do trânsito de experiências de leitura entre leitores, leituras e textos, em vários suportes e mídias.

Paulino e Cosson (2009) ressaltam:

Também é relevante que se alargue o horizonte da manifestação literária para além do objeto livro, sua forma mais conhecida, alcançando outros veículos como a Internet, sem deixar de tomar consciência das hibridizações comuns nesses veículos e o impacto que causam na apropriação tradicional do texto literário. Há, ainda, as atividades de leitura e releitura dos textos literários em contraste e confronto com outros textos ou o mesmo texto em diferentes formas que permitem que novas camadas de sentido sejam agregadas ao que já é conhecido e outras estratégias de interpretação sejam aprendidas. (Paulino; Cosson, 2009, p. 75).

Com essa demanda, a formação do leitor literário imprime a participação do professor no sentido de proceder à seleção cuidadosa de textos, bem como à criação de estratégias de leitura que tomem o texto como objeto de ensino, a partir das suas especificidades de linguagem e estrutura, que cooperem para a construção dos sentidos. Esse procedimento consubstancia-se no que Magda Soares (2011), no seu texto *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, denomina de “escolarização adequada” da literatura, que organiza o ato de ler para que o aluno interaja com as leituras literárias, favorecendo assim a análise e a reflexão sobre o uso dos

recursos de expressão e estéticos da linguagem, a fim de compreender o modo como o discurso literário é construído e sob quais maneiras discute sobre o mundo.

Nessa perspectiva, Soares (2011, p 5) enfatiza que no contexto escolar “não há como evitar que a literatura se escolarize”, no entanto, a partir de análises de atividades de leitura, propostas em livros didáticos infantis, a autora nos alerta em relação às práticas de escolarização da literatura que desvirtuam o sentido do texto, resumindo-o à fragmentação, ao estudo de gramática, dentre outros fatores que impedem que o prazer pela leitura se realize, ao que ela chama de “escolarização inadequada”, isto é, “prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura” (Soares, 2011, p. 9 ).

Entre várias estratégias de leitura, Paulino e Cosson (2009) nos sugerem uma prática em que a atividade de leitura no contexto de ensino, para ser efetiva e efetivada, necessita do registro escrito que pode se consolidar de forma individual ou coletiva, realizado em caderno impresso, *blog* ou outra ferramenta digital, sempre com acompanhamento e “interferência crítica do professor, para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos” ( Paulino; Cosson, 2009, p. 76).

Acreditamos que essa prática de escrita, aliada à leitura do texto literário, permite que o aluno teça comentários sobre o texto e a forma pela qual executou sua leitura, de forma reflexiva, como acontece na produção do diário de leitura, sugerido pela autora Ana Rachel Machado (1998) em *O diário de leituras*. Acrescentamos a importância desse artefato na proposta didática que criamos em razão de ele favorecer a liberdade de expressão e o desenvolvimento da subjetividade, mediados pelo ofício de escrever que exige, do produtor do diário, segundo Machado (1998), a tarefa de pensar, propiciando-lhe, dessa forma, a compreensão do seu próprio pensamento a ser compartilhado na comunidade de leitores, como também nos afirma Machado (2005) em seu artigo *Diários de Leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula*:

os diários em geral são vistos como artefatos que podem se constituir em instrumentos para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares (Machado, 2005, p. 64).

No percurso dialógico, manifestado através dessa prática, o leitor expõe as suas impressões sobre o que leu, comenta aspectos importantes do texto, avalia as ações e os discursos dos personagens, discute com o autor e compara o texto com a sua visão de mundo e com outras manifestações artísticas a fim de construir novas redes de significado. Além disso, a produção escrita, conforme as especificidades descritas sobre o gênero diário de leitura, permite não só o desenvolvimento do pensamento, mas torna-se “uma ação que fornece um meio para que esses pensamentos sejam trabalhados” (Machado, 1998, p. 46).

Nesse sentido, as atividades de produção textual constantes no *e-book Leitura MoviMente* contemplam, entre outros gêneros textuais, o diário de leitura, a ser realizado no formato individual e coletivo, no decorrer do desenvolvimento da proposta didática.

Abordaremos, posteriormente, as especificidades do gênero literário conto segundo estudos de teóricos e contistas que buscaram definir a sua estrutura e evolução, consolidando-se em um dos gêneros mais lidos na atualidade.

#### 1.4 O gênero conto

O gênero literário conto, segundo o livro *A teoria do conto*, da professora Nádya Gotlib (1988), apresenta uma longa tradição cultural, que atravessa a própria história da humanidade, incluindo a transmissão de mitos e ritos, utilizados nas sociedades primitivas com a função de instruir ou de socializar, e se estende às sociedades modernas, consubstanciando-se à necessidade humana de contar, de ouvir e de criar narrativas para dar sentido a sua existência. Conforme essa autora, é difícil delimitar a data precisa para o início do “contar histórias”, ao que nos apresenta hipóteses para o desenvolvimento do gênero conto e sua conseqüente evolução nos modos de narrar. Desse modo, as suas primeiras produções são marcadas pela oralidade, abarcando os contos antigos do Egito, *Os contos dos mágicos*, surgidos há cerca de quatro mil anos antes de Cristo; as histórias bíblicas, como, por exemplo, a de Caim e Abel; perpassando-se os textos literários da cultura greco-latina, como as epopeias *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero; seguindo-se pelos contos do Oriente, a *Pantchatantra* (VI a.C.) e *As mil e uma noites*, que circulam da Pérsia (século X) para toda a Europa (século XVIII).

Nesse sentido, Gotlib (1988), ao tratar sobre a transição do conto oral para o registro escrito, enfatiza o desenvolvimento da escrita como condição essencial para que esse gênero literário pudesse firmar-se, impondo, assim, a partir disso, uma nova função ao narrador, que não se ocupa exclusivamente do registro escrito dos contos orais e pode se transformar em criador ou escritor, devendo para isso concatenar as ideias da narrativa, mediante a utilização

dos recursos da escrita, de forma que as unidades menores se organizem em torno de uma composição ampla e significativa, culminando no que a autora denomina de “narrativas de moldura”. Essas atribuições impelem o produtor de contos à criação de uma forma artística, análoga às narrativas orais, que desperte a atenção dos leitores com tamanha vivacidade, como se houvesse um narrador que lhes contasse uma história, à maneira de uma roda de conversa. Nesse âmbito, o conto assume contornos estéticos e se desenvolve “estimulado pela cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico” (Gotlib, 1988, p. 7) e pela expansão da imprensa no Brasil, no século XIX, que permitiu a sua publicação em larga escala.

Após o esboço feito sobre a origem do conto, destacamos a dificuldade exposta por Gotlib (1988) de definição desse gênero literário, que estabelece fronteiras entre o ficcional e o relato da realidade, pois a autora nos afirma que no gênero conto “realidade e ficção não têm limites precisos” (Gotlib, 1988, p. 12). Diante disso, Gotlib (1988) busca alternativas para essa questão e menciona estudiosos que trabalharam com narrativas curtas, seguindo a tradição oral como Vladimir Propp, Lévi-Strauss, A. J. Greimas e Claude Brémond, os quais tentaram encontrar uma forma básica para o gênero literário conto mediante a análise dos seus elementos.

Seguindo essa linha de estudos sobre o gênero conto, o livro *A criação Literária*, do professor e pesquisador Massaud Moisés (2006), traça uma abordagem histórica sobre essa narrativa literária que resistiu ao tempo e, simultaneamente, realiza um estudo partindo da análise da sua estrutura e composição para nos mostrar que o conto, sob aparente diversidade de tipos e temas, conserva uma “matriz constante” (Moisés, 2006, p. 36) que se nota pela presença dos elementos como unidade de ação, conflito, poucos personagens e espaço limitado, semelhante aos contos produzidos na Antiguidade e na Idade Média, apresentando-se como critério diferenciador a forma ou modo de contar de cada escritor-contista.

O problema em relação à tentativa de definir o gênero literário conto é também apresentado por Moisés (2006) em virtude da supremacia que a crítica literária atribuía à poesia, à épica e ao drama antes do século XVIII, de modo que as formas em prosa não recebiam crédito, resultando em estudos parciais que segundo o autor se prolongam até meados do século XIX, quando, nas suas últimas décadas, surgem os primeiros teorizadores e escritores do conto, como o norte-americano Edgar Allan Poe e o russo Nicolai Gogol, considerados introdutores do conto moderno. Nesse contexto, “a publicação de obras no gênero cresce consideravelmente na segunda metade do século XIX: instala-se o reinado do conto, a dividir a praça com o romance” (Moisés, 2006, p. 35).

A ênfase ao aspecto qualitativo é defendida por Moisés (2006) quando se pretende delimitar as especificidades do gênero conto, matriz do romance e da novela, tendo por objetivo estabelecer critérios de distinção entre essas produções em prosa.

Nesse intuito, o autor nos orienta quanto à importância de se observar “a obra de dentro para fora, analisar-lhe e julgar-lhe os componentes, de forma, e de conteúdo” (Moisés, 2006, p. 25), considerando-a uma composição resultante da integração entre a estrutura material e linguística, seguida de uma “camada semântica” (Moisés, 2006, p. 23) que não pode ser descartada. O autor faz-nos uma ressalva sobre o aspecto “irreversível” do conto que se aplica também à novela e ao romance, sendo que estes últimos não se podem transformar naquele primeiro e vice-versa. Logo, ao discorrer sobre a unidade dramática ou de ação do conto, que converge para os pormenores da narrativa, Moisés (2006) assevera-nos que esse gênero literário “aborrece as digressões, as divagações”, de forma que “cada palavra ou frase há de ter sua razão de ser na economia global da narrativa, a ponto de, em tese, não se poder substituí-la ou alterá-la sem afetar o conjunto” (Moisés, 2006, p. 41).

Para explicitar essas questões tratadas anteriormente, Moisés (2006) realiza uma análise minuciosa de vários contos pertencentes à literatura brasileira e à estrangeira, partindo do estudo dos elementos constitutivos do gênero literário a partir das escolhas linguísticas de cada escritor que, munido de estratégias particulares de escrita, instiga o leitor, através da tessitura textual, a criar mecanismos para a construção de sentidos do conto, que se delineia por um jogo de artifícios da linguagem estética. Logo, ao discorrer sobre as unidades ou os elementos do conto, Moisés (2006) nos diz que o núcleo do conto é formado, essencialmente, por uma situação dramática, e tudo que o rodeia funciona como satélite, “elemento de contraste, sem força dramática” (Moisés, 2006, p. 49), e exemplifica essa síntese através da imagem de uma célula viva, para mostrar o processo dinâmico do gênero conto, em constante movimento como se confirma pelo excerto seguinte:

o conto se organiza precisamente como uma célula, com o núcleo e o tecido ao redor; o núcleo possui densidade dramática, enquanto a massa circundante existe em função dele, para que sua energia se expanda e sua tarefa se cumpra. O êxito ou o insucesso do conto se evidencia na articulação ou desarticulação entre o núcleo dramático e o seu envoltório não-dramático. Um e outro podem formar-se dos mesmos materiais narrativos (personagens, ação, espaço, tempo, etc.), mas os componentes do núcleo ostentam sentido dramático, ou seja, empenham-se num conflito, ao passo que os ingredientes periféricos não exibem conotações dramáticas (Moisés, 2006, p. 49).

Sobre a importância da ideia de intensidade e tensão que formam o núcleo de significação do conto, amparamo-nos nas discussões do teórico e contista Julio Cortázar (1993) em seu livro *Valise de Cronópio*, que nos apresenta a sua visão crítica acerca de alguns aspectos do conto, partindo, simultaneamente, da sua experiência como autor de contos, expondo a sua predileção pelo gênero fantástico, e através de análises realizadas de contos de outros autores. Dessa forma, Cortázar (1993) afirma que um bom conto é “incisivo, mordente” desde as primeiras linhas e que o bom contista deve atuar como um “boxeador”, isto é, que seja capaz de trabalhar não somente com as unidades de tempo, espaço e personagens condensados, mas que o manuseio dos elementos linguísticos e estilísticos se realizem em profundidade desde as primeiras cenas do conto, em que a ideia de significação só terá sentido se estiver relacionada com as de intensidade e tensão como um modo de prender a atenção do leitor, como nos explica:

E o único modo de se poder conseguir esse sequestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe deem a forma visual e auditiva mais penetrante e original, o tornem único, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial. O que chamo intensidade num conto consiste na eliminação de todas as ideias ou situações intermédias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo exige. (Cortázar, 1993, p. 157).

Em relação ao ofício do contista, Cortázar afirma que a produção de contos não se dá de forma espontânea e que essa ação é resultante do trabalho consciente do contista que precisa refletir, selecionar os elementos narrativos e encaixar as palavras para que o texto se concretize, conforme as regras particulares dessa criação literária. Dessa forma, o que está em jogo, segundo Cortázar (1993), na produção de um conto de qualidade estética é o tratamento literário ou a técnica empregada pelo produtor do texto para abordar o tema escolhido, ao que ele afirma que “em literatura não há temas bons nem temas ruins, há somente um tratamento bom ou ruim do tema” (Cortázar, 1993, p. 152). E para confirmar essa ideia, o autor cita escritores como Horacio Quiroga e Benito Lynch, entre outros que, a partir de temas tradicionais, conseguiram potencializar o material disponível e transformá-lo numa construção artística notável, ao que justifica que “escreviam tensamente, mostravam intensamente. Não há outro modo para que um conto seja eficaz, faça alvo no leitor e crave em sua memória” (Cortázar, 1993, p. 159).

Dessa forma, a tarefa de encontrar os elementos “invariáveis” que, segundo esse autor, dão a um bom conto a qualidade de obra arte torna-se complexa porque, assim como foi abordado anteriormente por Gotlib (1988) e Moisés (1967), Cortázar considera “esse gênero de

difícil definição” (Cortázar, 1993, p. 149). Para esclarecer o problema, o crítico argentino estabelece uma analogia do conto com o romance, o cinema e a fotografia. O romance, por apresentar uma ordem aberta e ilimitada, compara-se ao cinema, tendo em vista que é uma narrativa cujo olhar do romancista indica uma visão mais abrangente da realidade, o que se é confirmado pela extensão desse gênero literário. Logo, a captação dessa realidade mais ampla é alcançada através do “desenvolvimento de elementos parciais e acumulativos” (Cortázar, 1993, p. 151) que consistem na narração detalhada dos fatos e das cenas que se desenrolam.

Em contrapartida, o conto, ao originar-se a partir de um limite físico e temporal, mantém relação com a fotografia, em que o recorte da realidade, flagrado tanto pelo fotógrafo como pelo contista, abre-se para uma significação mais ampla, de forma que transcendam a noção de limite e provoquem efeitos de sentido nunca antes esperados no leitor, como nos esclarece:

Numa fotografia ou num conto de grande qualidade o fotógrafo ou contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de *abertura*, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto [...] (Cortázar, 1993, p. 151-152).

A partir dessa analogia, Cortázar (1993) nos adverte que o contista sabe que não tem o tempo como aliado e, por isso, não pode prolongar os fatos da narrativa, como procede o romancista, e, em consequência disso, “seu único recurso é trabalhar com profundidade” (Cortázar, 1993, p. 152), o que se configura, segundo o autor, pelo traço marcante e imprescindível da narrativa, a intensidade, já mencionada anteriormente. Nesse sentido, ao reler seus próprios contos e os de Edgar Allan Poe (1809-1849), Julio Cortázar (1993) afirma que os sentidos do conto dependiam de valores comuns ao poema e, também, ao *jazz*, tais como “a tensão, o ritmo, a pulsação interna, o imprevisto dentro de parâmetros prévios, essa *liberdade fatal* que não admite alteração sem perda irreparável” (Cortázar, 1993, p. 235). Dessa forma, o conto, assim como o poema, não está a serviço de funções utilitárias e surge da necessidade de um “deslocar-se”, de um “estranhamento” perante o olhar arguto do contista e do poeta em relação aos fragmentos do cotidiano.

No que concerne aos efeitos de sentido que o conto incita no leitor, considerando o desfecho desse gênero literário, apoiamo-nos nas discussões propostas pelo livro *Formas Breves*, de autoria do pesquisador argentino Ricardo Piglia (2004), que nos apresenta uma reflexão crítica sobre o fazer literário, partindo da sua produção de contos breves, seguida de

um aporte teórico que tem como referência a escrita literária de outros contistas modernos, citando exemplos de textos de autores como Edgar Allan Poe (1809-1849), Hemingway (1899-1961), Jorge Luís Borges (1899-1926), Kafka (1883-1924) e Tchekhov (1860-1904). A partir disso, Piglia (2004) desenvolve as duas teses que fundamentam o aspecto imprevisível e não convencional do gênero conto, sendo a primeira demarcada pela ideia de que “um conto sempre conta duas histórias” (Piglia, 2004, p. 89), consolidando assim a presença de um relato aparente que contém uma história secreta, narrada de modo elíptico e fragmentário, em que o espaço do não dito demanda um exercício constante do leitor para completar o sentido do que ficou nas entrelinhas, favorecendo a criação de experiências de leitura por meio do exercício de pensar sobre a narrativa e de refletir sobre as situações nela apresentadas. Por conseguinte, a marca da ambiguidade que resulta entre a interseção das duas histórias é alcançada pela técnica do contista em sugerir, mediante a organização sintética dos elementos do conto, imagens do texto, que podem se constituir em pistas para o leitor desvelar o “não dito”.

O procedimento “de não dizer tudo” na escrita do conto acena para delimitação da segunda tese proposta por Piglia (2004), em que “a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes” (Piglia, 2004, p. 91). Nesse sentido, a manipulação dos elementos da narrativa tende para um estilo vago e impreciso, em que o contista pode modificar e abolir as unidades do conto através da experimentação da linguagem, fazendo com que a tensão narrativa venha à tona, ocasionada pelo relato secreto. Para exemplificar essa tese, Piglia (2004) usa a teoria do *iceberg* de Hemingway, que nos diz que “o mais importante nunca se conta. A história é construída com o não dito, com o subentendido e a alusão” (Piglia, 2004, p. 92). Estende-se essa concepção ao desfecho dos contos que, como outros elementos do gênero, podem aparecer subentendidos, mostrando que o relato em suspense projeta-se para além do fim, de forma que “os finais são formas de encontrar sentido na experiência” (Piglia, 2004, p. 100).

Considerando a exposição sobre o conto realizada nesta seção, observamos que esse gênero literário passou por uma evolução, tanto na sua estrutura como nos modos de contar, em dependência de fatores culturais e históricos, e, pela sua forma flexível, agrega vários tipos, como o popular, o fantástico, o clássico, o moderno, entre outros, que devem circular na sala de aula.

No tópico seguinte, trataremos sobre a relevância da leitura de contos clássicos no contexto escolar, mediado pela estratégia do clube de leitura.

## 1.5 O gênero conto em sala de aula

No ensino de leitura pautado pelos contos clássicos que apresentamos nesta dissertação, apoiamo-nos na exposição de Ítalo Calvino (1993), que, no seu ensaio intitulado *Por que ler os clássicos*, discute acerca de possíveis definições e motivos para lê-los, tendo como referência os “seus clássicos”, constituídos pelos “escritores, poetas e cientistas” que exerceram influência na sua vida e na sua carreira de escritor. Dessa forma, Calvino (1993) parte da premissa de que “ler os clássicos é melhor que não lê-los” (Calvino, 1993, p. 16). Entre as razões apontadas pelo autor, destacamos a atemporalidade que, simultaneamente, aplica-se ao sentido de “clássico” e se refere à possibilidade da leitura “de descoberta”, em que o leitor, a cada leitura que realiza do texto clássico, elabora algo novo, tendo em vista que “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (Calvino, 1993, p. 12).

Por conseguinte, a partir das ideias de Calvino (1993), evidenciamos a relação dialógica da leitura do texto clássico, que atravessa os tempos e espaços diferentes, em vários contextos culturais, permitindo que o “acontecimento”, mediado pela leitura, configure-se como uma “experiência” particular do leitor, conforme nos explica:

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (Calvino, 1993, p. 11).

Nesse sentido, Calvino (1993) expande essa perspectiva e nos orienta quanto à importância de se intercalar a leitura dos clássicos com outras leituras que não sejam clássicas, “numa sábia dosagem” (Calvino, 1993, p. 15), compreendendo que os eventos da atualidade perpassam a vida e os discursos produzidos a partir dela, cuja essência a literatura reflete e cria a seu modo. Retomando a definição, “é clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo” (Calvino, 1993, p. 15).

Todavia, enfatizamos que a concepção de leitura dos clássicos defendida por Calvino (1993) pauta-se por uma leitura desinteressada, isto é, livre de obrigações, de forma que o autor acredita que, apesar de ser realizada de forma “pouco profícua” pelos jovens, poderá ser revisitada por eles através de releituras na fase adulta. Em face disso, o autor discorre em relação ao caráter formativo da leitura dos clássicos que moldam as experiências estéticas dos jovens,

produzindo, segundo o autor, lastros ou marcas em suas memórias ao serem lembrados por si próprios na maturidade, como nos esclarece:

Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido (Calvino, 1993, p. 10).

Não obstante, em se tratando do ensino de leitura, Calvino (1993) reforça a importância de a escola promover a leitura dos textos clássicos e oferecer aos alunos instrumentos adequados para apropriação de um saber cujas experiências lhes possibilitem realizar novas escolhas de textos clássicos, constituindo uma coleção própria que extrapole as indicações de leitura do universo escolar. O autor nos orienta:

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou entre os quais) você poderá depois conhecer os “seus clássicos”. A escola é obrigada a dar-lhes instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (Calvino, 1993, p. 13).

Logo, ao elegermos, neste estudo, o necessário e desafiante ensino de leitura de contos clássicos para o 9º ano do Ensino Fundamental, optamos pela estratégia do clube de leitura estruturado (Cosson, 2020) sob a atuação do professor mediador, que constrói estratégias diversificadas de leitura, favorecendo a interação e a participação dos alunos, para que estes dominem, gradativamente, níveis complexos de leitura. Por conseguinte, esse processo torna-se significativo, conforme atestam os estudos de Vygotsky (1989) sobre o desenvolvimento mental, ressaltando que o aprendizado da criança se dá frente a situações complexas e tem a função de “criar a zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1989, p. 101). A partir disso, o autor nos assegura que o “bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1989, p. 101), acrescentando a importância das interações sociais como parte inerente ao processo de construção do conhecimento.

Com efeito, acreditamos que a estratégia do Clube de Leitura promove o desenvolvimento do aluno em diversas práticas de linguagem que se interconectam com o campo artístico-literário, uma vez que engendra o diálogo, a análise e a reflexão, dando vazão ao potencial criativo dos alunos, semelhante a um exercício que lhes permite apropriar-se da

literatura (Cosson, 2020) e emitir suas impressões, visões de mundo e dicotomias em cada encontro do clube de leitura. Dessa forma, a indicação da leitura dos contos clássicos permite integrá-los com outros modos de expressão, em virtude de o clássico, segundo Calvino (1993), não estar distante das atualidades, pois dialoga com outras linguagens e mídias.

Nesse propósito, ao selecionarmos os contos *O espelho* (1896) e *Missa do galo* (1899), do escritor Machado de Assis (1839-1908) e *Felicidade Clandestina* (1971) e *Feliz aniversário* (1998), da autora Clarice Lispector (1920-1977), norteamos-nos sequencialmente pelos critérios temáticos, tais como a abordagem da complexidade humana, o encantamento e o desejo pela leitura e a condição de segregação da velhice, sob a ótica do universo feminino, que articulados a outros formatos de textos como tirinhas, filmes e músicas, tornam acessível a leitura dos textos clássicos, no contexto escolar, possibilitando o engajamento e o desenvolvimento crítico dos alunos.

Ao propiciarmos aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a leitura dos contos clássicos mencionados anteriormente, contribuimos de certa forma para o estímulo à reflexão, dada a complexidade e os desafios que cada conto apresenta nos aspectos relativos à linguagem, à estrutura e ao uso dos recursos linguísticos como finalidade de construção literária dos sentidos. Ao definirmos pela elaboração de uma proposta de intervenção enviesada pela leitura dos clássicos, orientei-me pela minha prática docente, na qual observo a atual escassez de leitura literária e o conseqüente desinteresse dos alunos pelas atividades que lhes são propostas, uma vez que preferem fazer uso frequente do celular com o objetivo de adentrar nas redes sociais, o que limitaria suas possibilidades de ampliação do repertório cultural e de atuação crítica diante de discursos manipuladores. Essa situação é agravada pelo fato de que esses alunos estão em fase de transição para o Ensino Médio, que, posteriormente, exigirá deles leituras de autores diversos, representantes de diversos gêneros da literatura, com uma escrita e temas mais complexos.

Diante disso, acreditamos que a indicação das leituras dos contos clássicos é imprescindível porque pode mobilizar os alunos, pela estratégia do clube de leitura, a ler os contos e a refletir sobre seu significado e relevância, em consonância com a sua condição de sujeitos, inseridos em uma sociedade contemporânea dominada pela propaganda, pelo prazer fácil e pelas notícias instantâneas e falsas. Logo, ao considerarmos a formação leitora e crítica dos nossos alunos, optamos por dois escritores com estilos peculiares e bastante reconhecidos pela qualidade de seus textos e que, também, de acordo com os estudos de Nelly Novaes Coelho (2002) e João César de Castro Rocha (2008), eram leitores profícuos de outros autores, cujas

características se reverberam nas abordagens intertextuais presentes em seus livros, tornando-os criadores de um estilo de escrita singular e universal.

A pesquisadora Nelly Novaes Coelho (2002), em sua obra *Dicionário Crítico de Escritoras Brasileiras*, traça um percurso biográfico de Clarice Lispector, seguido pela abordagem de vários gêneros nos quais ela se expressou literariamente, tais como contos, romances, crônicas e livros infantis, destacando-a como “a primeira voz, na literatura brasileira, a expressar a agônica/desafiante crise do conhecimento do ser e do dizer que (nos rastros do Existencialismo) se radicalizou como uma das grandes interrogações do século XX” (Coelho, 2002, p. 130).

Nesse quesito, os contos de Clarice Lispector que tomamos como objeto nesta pesquisa, segundo Benedito Nunes (1989), cumprem as especificidades do gênero conto, concentrando-se em torno de um único episódio, que gira em torno da experiência ou mundo interior do personagem ou narrador, posto em conflito com outros aspectos da realidade. Desse modo, a tensão conflitiva se dá em decorrência de elementos variados que podem ser um objeto, como o livro desejado pela narradora do conto *Felicidade Clandestina* (Lispector, 1971) ou através de outros personagens, tais como os familiares de dona Anita, cognominada por “a velha” em muitas passagens do conto *Feliz aniversário* (Lispector, 1998), a qual tem um acesso de cólera durante a sua festa de aniversário como resposta à presença indesejada dos parentes na comemoração.

Em se tratando do escritor Machado de Assis – um dos autores lidos por Clarice Lispector, conforme nos atestam os estudos de Novaes (2002) –, ele foi, segundo Moisés (2006), um dos responsáveis por engendrar, no final do século XIX, o gênero conto na nossa literatura brasileira; que, nessa época, iniciava “um processo de requintamento formal que não cessou até nossos dias” (Moisés, 2006, p. 31). Nesse contexto, Moisés (2006) nos relata que as coletâneas de contos produzidas por Machado de Assis recebiam outros nomes, evitando intitulá-las como contos em decorrência da popularidade iniciante do gênero em nossa literatura e em outras culturas, como nos exemplificam os títulos das suas obras neste período: *Histórias da meia noite* (1873); *Papéis avulsos* (1882); *Várias Histórias* (1896); *Páginas Recolhidas* (1899)”. (Moisés, 2006, p. 31).

A atualidade da escrita literária de Machado de Assis é notória, constituída de uma vasta produção de contos, romances, crônicas, teatro, poesia e tradução, disponíveis para *download* e leitura na biblioteca digital do Ministério da Educação (MEC), resultante de uma parceria com o portal *Domínio Público* e outras instituições de pesquisa do Brasil. As situações conflitivas apresentadas em seus contos, como *O Espelho* (1896) e *Missa do Galo* (1899),

tecem, a seu modo, a perplexidade do ser humano, com todas as suas contradições. Segundo o professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), João Cezar de Castro Rocha (2008), em entrevista concedida à *Revista do Instituto Humanistas on-line*, a produção literária de Machado de Assis denota, sob a forma do olhar “de viés”, a engenhosidade do autor em tematizar a realidade brasileira com lentes universais.

Discutiremos, a seguir, sobre a efetividade da estratégia do clube de leitura na formação de leitores.

### **1.6 O clube de leitura como estratégia metodológica para formar leitores**

A prática do clube de leitura, segundo Petit (2010) no livro *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, tem início na França, no final do século XVIII, através de pequenos círculos, em que as mulheres e homens, advindos de diferentes classes sociais, “inventaram uma arte de viver juntos” (PETIT, 2010, p. 166) para conversar e ouvir um ao outro, como uma forma de resistirem às adversidades do contexto da época, o que comprova, paulatinamente, uma relação particular com a leitura e a escrita. Já no mundo anglo-saxônico, os clubes de leitura datam do século XIX, mas consistiam em uma imagem obsoleta e pouco despertavam o interesse de pesquisadores para o seu desenvolvimento, sendo que só a partir dos anos 1990 é que adquiriram notoriedade e se espalharam para vários países como Inglaterra, Estados Unidos, Grécia, Espanha e Holanda.

No Brasil, destacamos inicialmente o educador e pesquisador Paulo Freire (1989) que, de forma prática e metodologicamente elaborada, demonstra, na sua obra *A importância do ato de ler*, a validade dos círculos de cultura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), abordando a leitura como prática social e política, como possibilidades para desmitificar a visão ingênua que perfaz a vida das pessoas, impedindo-as de pensar, analisar e relacionar a leitura com a realidade. Nesse âmbito, Freire (1989) destaca a importância da “biblioteca popular” para instaurar movimentos de leitura que permitam aos leitores, advindos de contextos sociais de carência, “ler o texto em relação com o contexto”, para que possam resgatar o seu poder de narrar e sentir, ao que nos explica:

Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha de estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica (Freire, 1989, p. 20).

O círculo de leitura ou clube de leitura é tema recorrente no livro *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, do professor e pesquisador Rildo Cosson (2020), que segue a proposta de círculo de leitura criada por Harveys Daniels (2002 *apud* Cosson, 2020). Nessa obra, Cosson (2020) apresenta primeiro um breve estudo sobre as origens da literatura, qual era a sua função e quais rumos ela tomou no decurso das transformações humanas e sociais. Com isso, Cosson (2020) possibilita que seus leitores possam compreender o percurso da literatura de forma crítica e, assim, possam definir metodologias de ensino adequadas à realidade dos alunos.

Nesse aspecto, Cosson (2020) ressalta que a prática do clube de leitura tem um espaço privilegiado na escola, uma das agências de letramento para a formação do leitor, porque permite a realização de movimentos de leitura que transformem o ato de ler, inicialmente “solitário”, em uma construção “solidária”. Esse processo se constitui por uma vertente dialógica e envolve a relação que o aluno constrói com o texto literário e como reage à(s) outra(s) voz(es) enunciativa(s) do discurso literário para compartilhar os sentidos junto a uma comunidade de leitores, como explica:

Os círculos de leitura são espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos. Participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos (Cosson, 2020, p. 154).

Essa estratégia, nesta pesquisa que apresentamos, não se destina a padronizar a leitura literária; pelo contrário, constitui-se como uma metodologia que propicia a ampliação do repertório literário e crítico dos alunos, visto que essa prática permite a integração de diversas linguagens, admitindo outras modalidades como “canções, histórias em quadrinhos, filmes, fotografias, quadros” (Cosson, 2020) que, segundo este autor, podem ser combinados com a leitura de livros e textos com os quais se relacionam.

Ressaltamos, então, que a multiplicidade de linguagens viabiliza a execução de um trabalho com o texto, de forma interdiscursiva e interdisciplinar, cujas perspectivas, referendadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuem para a participação dos alunos em vários eventos de letramento, como nos orienta:

Os conhecimentos sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Destacamos que o clube de leitura é dinâmico, o que se verifica tanto pela diversidade de textos e atividades que nele podem circular quanto pelos encontros que são realizados, favorecendo o desenvolvimento de sociabilidades (Cosson, 2020) dos alunos e, principalmente, do seu nível crítico. Nesse sentido, Paulo Freire (1989) alerta sobre a necessidade de o educador criar práticas de ensino que possibilitem aos educandos “o direito de dizer a sua palavra” (Freire, 1989, p. 17) como algo imprescindível, que os permitam ler, pensar, refletir e discutir sobre o mundo, criado pelo texto, estabelecendo diálogos para a análise da realidade.

## **1.7 Estrutura do clube de leitura**

Nesta seção apresentaremos a estrutura do clube de leitura e suas etapas de organização.

### **1.7.1 Tipos de clube de leitura**

O clube de leitura, conforme já referido, apresenta uma estrutura variável em decorrência da faixa etária dos participantes, do nível/grau de escolaridade, do contexto social a que pertencem e dos objetivos delineados pelo coordenador ou mediador do grupo para cada leitura realizada, principalmente quando se trata do contexto escolar. Em função disso, na obra *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, o professor Rildo Cosson (2021) orienta, de forma didática, como o professor pode criar essa estratégia em sala de aula, apresentando, inicialmente, os três tipos de círculos de leitura e o seu modo de funcionamento, conforme subscrevemos:

- 1) os “estruturados”, que contam com uma organização prévia, estabelecendo os papéis dos integrantes, através de um roteiro que guia as interações e as atividades de registro antes e depois das discussões;
- 2) os “semiestruturados”, que se abstêm de roteiros, mas contam com orientações feitas por um coordenador do clube de leitura a fim de instaurar discussões e motivar o debate entre os integrantes;
- 3) os “abertos ou não estruturados”, que não apresentam regras e cujos encontros acontecem mediante a discussão livre a partir das obras selecionadas pelo grupo, conforme o cronograma de reuniões.

Entretanto, esses três tipos de círculos de leitura, segundo Cosson (2021), não se excluem, podendo ser combinados ou modificados para atender melhor às necessidades de cada comunidade de leitores. Outro detalhe é que os clubes de leitura podem ter as funções alteradas, por exemplo, passando de estruturados a semiestruturados até chegar ao formato livre à medida que os participantes se sentirem mais seguros e participativos no diálogo proporcionado pela leitura. As possibilidades ou modos de organização que o clube de leitura articula agilizam a criação de movimentos de leitura que sejam uma extensão dos contornos da escola e alcance outros espaços tais como hospitais, centros de recuperação de menores e penitenciárias, objetivando formar novas comunidades de leitores.

### 1.7.2 Formação do clube de leitura

A implementação da estratégia do círculo de leitura em sala de aula demanda critérios de organização, explicitadas por Cosson (2021) em seu livro *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, por meio de três etapas primordiais: modelagem, prática e avaliação, que se subdividem em outras fases, as quais descreveremos em seguida:

A “modelagem inicial”, coordenada pelo professor, é a etapa em que se apresentam aos alunos o funcionamento e as instruções do clube de leitura, ensinando-lhes os procedimentos para a organização e o desempenho dos participantes. Assim, para que haja uma compreensão efetiva quanto às especificidades do clube de leitura, Cosson (2021) sugere que o professor mediador “demonstre” e “ensaie” com os estudantes as fases de organização dessa prática por meio de encontros semanais de 50 minutos, por um espaço de tempo de até duas semanas, repetindo algum procedimento não compreendido, quando necessário, até que tudo seja internalizado pelos estudantes para o sucesso da prática. Portanto, a modelagem é também considerada uma etapa de ajustes, que pode ocorrer em outros momentos do desenvolvimento do clube de leitura.

A segunda etapa é a “prática”, executada pelos alunos e que se subdivide em outras seis fases, assim descritas:

- 1) “Seleção das obras”, definidas pelo professor em diálogo com os alunos. Em razão de o professor perceber que os alunos não têm repertório para indicar livros literários por si mesmos, pode-se, nessa situação, motivar a escolha por meio de visita à biblioteca da escola, em que os bibliotecários, em parceria com o professor de língua portuguesa, inicialmente, fazem o levantamento dos livros disponíveis para empréstimo e os

apresenta aos estudantes que farão a seleção. Uma alternativa possível é que o professor leve para a sala de aula textos literários diversos, explicando aos estudantes as razões da escolha e, em seguida, ofereça-lhes a oportunidade de proceder à seleção. Permite-se que os grupos do clube de leitura leiam a mesma obra literária, caso tenha a quantidade de exemplares disponíveis, alternando-se apenas os integrantes, em cada encontro, dos grupos de discussão. E em outra situação, leiam livros diferentes, seguindo o sistema de rodízio dos participantes, já previsto. Quanto à quantidade de livros selecionados para leitura, indica-se que o número, ao total, compreenda de três a quatro exemplares por semestre, pois o essencial é promover a “leitura intensiva das obras<sup>1</sup>” que, segundo Rildo Cosson (2021), é:

ler observando cada aspecto da obra, os detalhes do contexto, da linguagem, da maneira de narrar a história, da construção das personagens, das suas falas, do confronto de pensamento entre o narrador e as personagens, as relações com outros textos e assim por diante, conforme as características do texto e a experiência do leitor (Cosson, 2021, p. 46).

- 2) “Formação dos grupos”, que devem contar com o número de quatro a cinco alunos, que obrigatoriamente se alternam conforme o sistema de rodízio, em cada livro ou texto lido, para que haja sociabilidade entre os estudantes.
- 3) “Cronograma”: consta de dois itens, sendo o primeiro o “cronograma coletivo”, definido entre o professor mediador e os alunos, mediante a organização do calendário de leituras com dia, mês e horário fixo dos encontros do clube de leitura, incluindo as obras literárias que serão lidas por um período de tempo, delimitadas, de forma prévia, pelos integrantes; o segundo, o “cronograma particular”, elaborado pelos alunos para que cumpram as leituras de forma antecipada e, conseqüentemente, desenvolvam a sua autonomia. Orienta-se que, para alunos iniciantes no clube de leitura, o prazo para a execução do cronograma de leitura, para cada livro literário, não ultrapasse quatro encontros por mês, sendo necessária uma semana de intervalo entre um encontro e outro. No entanto, cabe ao professor mediador definir os prazos e a quantidade de leituras, conforme a realidade dos seus alunos.
- 4) “Encontro inicial”: inclui quatro passos em que o professor:

---

<sup>1</sup> Nesta seção, na qual descrevemos as etapas de estruturação do clube de leitura, optamos por manter o termo “obras”, tal como foi utilizado pelo autor Rildo Cosson (2021) em seu livro *Como criar círculos de leitura em sala de aula*, para fazer referência aos livros literários a serem lidos segundo o cronograma do clube de leitura.

- relembra aos alunos participantes as regras e a organização do clube de leitura e dá início à “motivação” para a leitura da primeira obra escolhida, que pode acontecer por meio da exploração da materialidade do livro ou por meio de outros instrumentos, escolhidos pelo professor, conforme a realidade da sua turma.
  - apresenta aos alunos as atividades e a forma como serão desenvolvidas a partir da leitura e os orienta para a escolha de um líder, responsável pelo registro e cumprimento das decisões do grupo em cada encontro do clube de leitura.
  - Orienta os alunos sobre a importância de seguir o cronograma individual de leitura.
  - Define com os alunos, ao final de cada reunião do clube de leitura, o texto literário ou livro que será tratado no encontro seguinte.
- 5) “Encontros mediais”, em que são realizadas as discussões sobre a obra lida e se estruturam em cinco momentos:
- “orientação”: o professor, no início de cada encontro, por um período de dez a quinze minutos, aborda brevemente sobre algum aspecto da leitura ou do funcionamento dos grupos, tomando como referência o que os alunos compreenderam a partir da leitura feita, em casa, e o modo como desenvolvem as discussões em grupo, na sala de aula.
  - “discussão”: é o momento em que os alunos trabalham em grupos, por cerca de vinte a trinta minutos, compartilhando as leituras feitas previamente. Pode-se estimular a discussão entre os alunos, iniciantes no clube de leitura, por meio da proposição de atividades de registro criadas pelo professor ou, segundo Cosson (2021), através da estratégia de cartões de função, constando tarefas específicas que orientem os alunos quanto à leitura e à discussão da obra, sendo delimitados pelas funcionalidades, tais como: questionador, iluminador de passagem, conector, dicionarista, sintetizador, pesquisador, analista de personagem, registrador ou notário. Independentemente da estratégia, é importante que o professor observe e analise a condução das discussões nos círculos, fomentando o debate e a instauração de perguntas entre os participantes e, concomitantemente, examine a forma pela qual se operam as relações interpessoais entre os integrantes, para que se realizem ajustes em outros encontros, caso seja necessário.

- “registro”: consiste na produção escrita realizada pelos alunos, de forma individual ou coletiva, conforme os objetivos definidos pelo professor em cada encontro do clube de leitura, devendo ocorrer no período entre dez e vinte minutos. Os registros podem ser consolidados através de roteiros de leitura ou atividades sequenciadas que contemplem a produção de gêneros variados. Entre esses, o diário de leitura, por exemplo, pode se constituir em um instrumento que permite ao aluno fazer anotações sobre os intertextos, os contextos e outras impressões a partir do livro lido, com a finalidade de “reescrever” a leitura e, posteriormente, sanar os obstáculos encontrados no seu percurso de leitor por ocasião do encontro do clube de leitura, mediante o diálogo com os outros integrantes, e acrescentar novas interpretações ou contribuições no seu diário de leitura.
  - “organização”: acontece quando o professor estabelece o tópico do próximo encontro do clube de leitura, em parceria com os alunos, e analisa se é preciso realizar intervenções quanto à organização do grupo ou explicar algum aspecto da leitura ou da língua em que os alunos tiveram dúvida.
  - “comentário”: define-se pelo encerramento das atividades da primeira obra lida no clube de leitura, em que os grupos são desfeitos para a formação de novos círculos. É o momento de os integrantes, mediados pelo professor, conversarem sobre a participação deles relativa às leituras e atividades realizadas, individual e coletivamente, para fazer correção em algum detalhe nas próximas leituras no clube.
- 6) “Encontro final”: resulta no fechamento dos trabalhos de leitura da primeira obra, indicada no cronograma inicial. O professor mediador, neste momento, deve oportunizar que os alunos relatem as suas visões ou experiências de leitura, apresentem seus trabalhos para a comunidade escolar e os divulguem nas redes sociais da escola.

A terceira e última etapa de preparação do clube de leitura é a “avaliação”, que envolve a participação do professor mediador e dos alunos. Ressalta-se que essa fase não é exclusiva apenas do fechamento da prática do clube de leitura, mas pode ocorrer em outras etapas do círculo quando houver necessidade de, mediante análise, reestruturar algum aspecto que pode ser aperfeiçoado. A avaliação, segundo Cosson (2021), não se objetiva em validar a leitura dos alunos através de notas e deve ser consolidada pelo viés formativo, em que os estudantes

possam se autoavaliar, por exemplo, através de questionário elaborado pelo professor e que, segundo o autor, pode ser feito na Escala *Likert*.<sup>2</sup>

A adoção desse instrumento de avaliação inclui a autoavaliação dos alunos ao longo das etapas de execução das tarefas, através de escalas numéricas, seguida da avaliação coletiva, a ser utilizada nas discussões em grupo sobre a leitura literária bem como na análise atitudinal, referente às relações interpessoais que envolvem os grupos de trabalho.

Seguindo essa abordagem, criamos um formato de avaliação de leitura que poderá ser aplicado pelo professor mediador, em cada etapa de execução desta proposta didática, delimitado pelos seguintes critérios:

- i. Autoavaliação dos estudantes, que está prevista para as etapas que contemplam a leitura individual dos textos, bem como a discussão e a análise do texto, em grupo;
- ii. Autoavaliação de trabalho colaborativo, cujas ações estão previstas para as etapas que exigem a interação e a cooperação entre os alunos, principalmente, no que concerne à realização dos trabalhos em grupo e à gestão das relações interpessoais;
- iii. Avaliação dos gêneros textuais produzidos, correspondentes a cada etapa da proposta didática, de forma que, em cada produção textual, professor e aluno discutirão sobre o processo de execução do texto.

A seguir apresentamos a metodologia que orienta esta pesquisa.

---

<sup>2</sup> É uma escala numérica que acompanha questionários de avaliação para que os alunos avaliem o seu trabalho de forma reflexiva, podendo, inclusive, discutir os resultados com o seu professor, sendo recomendado que o aluno assine no final da ficha de autoavaliação para que se sinta responsável pelo seu progresso. Este instrumento de avaliação é marcadamente numérico, mas o professor pode incrementá-lo e acrescentar na ficha uma aba que permite ao aluno escrever um comentário que não foi abordado nas perguntas do questionário. (Bender, 2014).

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa que apresentamos neste estudo foi delineada com base em técnicas e procedimentos condizentes com a organização das duas etapas definidas para o seu desenvolvimento, envolvendo a escolha do tema de pesquisa, a estruturação do problema, o levantamento de referencial teórico, a leitura e a seleção de material bibliográfico e a produção escrita, seguida pela elaboração do produto didático. Com esse propósito, demonstraremos neste segundo capítulo as duas seções que integram a metodologia, definidas em: 2.1 O contexto geral da pesquisa; 2.2 Princípios metodológicos da pesquisa.

### 2.1 O contexto geral da pesquisa

A pesquisa que propomos parte da nossa prática docente e do contexto da Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo, situada na cidade de Janaúba (MG), na região Norte de Minas Gerais. Essa instituição possui o total de 36 turmas, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo aproximadamente 1100 vagas para alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme as informações do Regimento da escola, essa instituição foi criada em 1993, pelo Decreto 34.808, de 30 de junho de 1993. Consta que até o ano de 2003 a escola funcionava nas dependências de um prédio administrado pela Prefeitura Municipal de Janaúba (MG), chamado CAIC (Centro de Ação Integral à Criança e ao Adolescente), que era um programa do governo federal naquela época. A partir do ano de 2004, a escola passou a funcionar em sede própria. O espaço da instituição é todo arborizado e se constitui por uma estrutura assim delimitada: biblioteca com acervo de aproximadamente dez mil livros, somando os paradidáticos e literários; refeitório amplo; quadra de esportes; sala multiuso com *datashow* e sala de informática com oito computadores.

A localização da escola apresenta o seguinte histórico, delimitado pelo Regimento Escolar (2022, p. 9): “Está situada na zona norte da cidade de Janaúba, Minas Gerais, em um bairro periférico, distante do centro, em uma região muito populosa e de considerável vulnerabilidade social”. No entanto, a escola recebe alunos não apenas dos bairros próximos, mas também de locais distantes, inclusive, da zona rural. Muitos estudantes não têm o hábito de leitura e, quando se trata de leituras literárias, observa-se uma queda gradual de interesse.

A percepção dessa realidade dos alunos da instituição, em relação à prática de leitura, concorreu para a seleção da situação-problema, elencada nesta dissertação, permitindo-nos

atuar como pesquisadores mediante a busca de um construto teórico a fim de propor mudanças quanto à melhoria do ensino-aprendizagem de leitura literária e, assim, contribuir para o engajamento dos alunos nos eventos de letramento literário. Nesse sentido, a criação da proposta de intervenção que culminou com a elaboração final de um produto pedagógico permitiu-nos pensar, refletir e agir em busca de estratégias efetivas de leitura, aperfeiçoando assim a nossa atuação docente, transformando-nos em profissionais mais dispostos ao conhecimento. Nesse quesito, a autora Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008), em seu livro *O professor pesquisador*, estimula-nos a uma constante investigação do nosso trabalho docente:

O professor pesquisador não se vê apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

Logo, a função de pesquisadoras que assumimos neste estudo foi motivada pelo contexto de ensino-aprendizagem, cujos perfis dos alunos serão abordados de forma sucinta no item 2.1.1, disposto em seguida.

### 2.1.1 Perfil dos alunos pesquisados

A contextualização do referencial teórico à realidade investigada partiu de um contexto de ensino amplo, através da observação e análise da nossa prática docente em cinco turmas do 9º ano, no segmento do Ensino Fundamental II, composto por aproximadamente cento e sessenta três estudantes, na faixa etária entre catorze e quinze anos, os quais, na sua maioria, possuem aparelho celular e verbalizam a sua utilidade para conhecer outras pessoas e interagir com os amigos através das redes sociais. Nessa situação, observa-se ainda que boa parte dos alunos são alheios às leituras literárias e às atividades propostas que os instigam a pensar e refletir sobre a construção de sentidos do texto de forma efetiva. Em relação à habilidade de interpretação, percebe-se a dificuldade de compreender o sentido global do texto, principalmente quando este se relaciona a imagens e a outros intertextos, intensificando dessa forma a defasagem dos alunos quanto ao domínio do acervo cultural, linguístico e artístico disponíveis aos falantes da Língua Portuguesa.

Na seção posterior, explicitaremos os princípios metodológicos que nortearam o processo de execução desta pesquisa.

## **2.2 Princípios metodológicos da pesquisa**

Considerando o objeto de pesquisa, a situação-problema e os objetivos estruturados para a condução deste estudo, optamos por adotar os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica. Essa metodologia, conforme definida por Macedo (1994), Gil (2002) e Marconi e Lakatos (2003), é estabelecida como um critério fundamental em qualquer modalidade de pesquisa, fornecendo ao pesquisador uma base sólida, através da seleção e posterior leitura das fontes bibliográficas investigadas, a fim de orientar o desenvolvimento do seu estudo. Nesse contexto, pode-se equiparar esse princípio metodológico ao conceito de “revisão de literatura”, definido por Macedo (1994) da seguinte forma:

É a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revista, trabalhos de congressos, teses, etc.) e o respectivo fichamento das referências para serem posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final) (Macedo, 1994, p. 13).

Valida-se, portanto, a importância do levantamento bibliográfico para o pesquisador, o qual deve proceder à organização do referencial teórico seguindo um planejamento prévio, defendido pelos autores mencionados anteriormente, o qual pode ser reestruturado ao longo do processo, conforme avança a leitura gradual dos documentos pesquisados. Não obstante, Marconi e Lakatos (2003) nos alerta sobre a importância de o pesquisador não apenas repetir um discurso alheio e, sim, criar novas metodologias a partir das fontes bibliográficas referenciadas, orientando-nos a “ler com espírito crítico”, isto é, “fazê-lo com reflexão”, através da análise e da comparação de teorias de autores diversos, tendo a possibilitar de ampliar ou refutar o discurso alheio, concretizando a eficiência desse procedimento, pois a “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Lakatos; Marconi 2003, p. 183).

Nesse sentido, a contextualização do referencial teórico aplicado a nossa prática docente permitiu-nos investigar e explorar o ambiente da sala de aula a fim de levantar hipóteses e selecionar ideias para a formulação de um problema propício ao estudo. Com essa intenção,

fizemos uso da pesquisa exploratória, segundo a proposição de Gil (2002), o qual nos afirma que “boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisa bibliográfica” (Gil, 2002, p. 44), que envolve, além do aporte teórico pesquisado, a coleta e a análise de informações a partir da observação do contexto de aprendizagem, tal como empreendemos nesta pesquisa. Isso permitiu-nos realizar o “delineamento” da pesquisa, em sua “dimensão mais ampla” (Gil, 2002, p.43), organizando-a por etapas a fim de que pudéssemos aprofundar as nossas ideias e registrar novas descobertas.

Desse modo, em consonância com as duas etapas fundamentais que delimitamos nesta pesquisa, caracterizadas, respectivamente, pelo levantamento do referencial teórico e pela elaboração de uma proposta didática de leitura, unindo teoria e prática, utilizamos os procedimentos da pesquisa-ação propositiva, de acordo com a concepção de Thiollent (1986), que nos possibilitou explorar a comunidade observada, identificar o problema relevante nela e propor “ações transformadoras” (Thiollent, 1986, p. 13). Entre os vários aspectos constituintes dessa metodologia, destacamos, conforme o estudo que apresentamos nesta dissertação, a participação do professor para criar a estratégia do clube de leitura em sala de aula, buscando motivar a interação e a participação dos alunos mediante a proposição de atividades que conduzam ao diálogo da leitura, à socialização de experiências e à construção do conhecimento, atravessados pelo texto literário. Michel Thiollent (1986), ao considerar esse procedimento como parte integrante da pesquisa social, adverte-nos que “a pesquisa não se limita a uma forma de ação; pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (Thiollent, 1986, p. 16).

Reforçamos, na oportunidade, que a forma de avaliação que selecionamos para a leitura literária, nesta pesquisa, segue a perspectiva formativa (Perrenoud, 2000) em consenso com a metodologia da pesquisa-ação, em que os participantes discutem os resultados alcançados, sob a condução do professor, para que possam ampliar tanto a sua compreensão leitora como as suas potencialidades de gerir as relações interpessoais nas propostas de trabalho colaborativo. Em síntese, a pesquisa-ação prevê, segundo Burns (2010 *apud* Paiva, 2019), os ciclos de planejamento coordenados entre “ação-observação-reflexão” que, desde a fase inicial de definição da situação-problema da pesquisa, exige a avaliação na modalidade processual.

Os três procedimentos ou metodologias explicitados anteriormente pertencem à abordagem da pesquisa qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2006), tendo em vista a importância do contexto da sala de aula no estudo que efetuamos para a identificação das práticas de leitura dos alunos a fim de compreendermos os significados que elas tinham para os estudantes e como deveríamos atuar para transformá-las. Nesse sentido, a relação entre os

sujeitos é caracterizada por Denzin e Lincoln (2006) como multicultural, de tal forma que a biografia do pesquisador é considerada porque “fala a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade ética” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 32), o que afeta a sua forma de ver e analisar o mundo.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2006), dá suporte ao trabalho do pesquisador para o estudo das práticas culturais que envolvem diversos grupos sociais, ao que eles chamam de “atividade situada que localiza o observador no mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). Esses autores realizam uma metáfora entre o pesquisador qualitativo e o “coleccionador de colchas”, cujo processo demanda ações de costurar, editar e reunir fragmentos da realidade observada que serão decisivos para a organização, o planejamento e a execução da pesquisa. Delimita-se, nesse aspecto, a competência da pesquisa qualitativa que “é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação e a cultura entrecruzam-se” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23).

Confirma-se, então, a pertinência dessa abordagem para o estudo que desenvolvemos, cujo objetivo se concentrou na definição de uma estratégia de leitura que pudesse ser aplicada pelo professor de língua portuguesa a fim de contribuir com o seu trabalho de formação de leitores. Advertimos que a proposta de criação do *e-book* não se constitui por uma prática “engessada”; ao contrário, compõe-se de atividades de leitura que promovem o diálogo e a reflexão, estimulando a produção autoral e criativa dos alunos em cada unidade do material.

Em virtude da perspectiva de leitura dialógica e interdiscursiva que adotamos nesta pesquisa, a qual justifica a metodologia de pesquisa e a abordagem antes explicitadas, acrescentamos que o estudo que desenvolvemos pertence ao campo de investigação da Linguística Aplicada (LA) que, segundo Moita Lopes (2009; 2013), constitui-se como uma área “mediadora”, a partir dos anos 1990 no Brasil, para tentar compreender os fenômenos de linguagem inerentes aos discursos de diversos campos do conhecimento como a Antropologia, a Semiótica e a Literatura, entre outros. Em decorrência disso, a Linguística Aplicada (LA) se constitui como prática social, possibilitando a instauração de um novo paradigma de ensino, em contextos de aprendizagem, o qual se aplica a esta pesquisa, apoiando a ação docente para investigar os problemas observados na interação com os alunos, a fim de refletir sobre esse processo e compreendê-lo. Nesse aspecto, Moita Lopes (2009) aborda sobre a importância de “pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos” (Moita Lopes, 2009, p. 19) como consequência da “hipersemiotização” que vivenciamos no universo da linguagem para que possamos “ousar pensar diferente” (Moita Lopes, 2009, p. 19).

Apresentamos, no capítulo seguinte, a estrutura e os procedimentos utilizados na proposta de intervenção, cujo produto final se encontra em Apêndice ao final do trabalho.

### 3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste terceiro capítulo, exibimos a proposta de intervenção consolidada em três seções, as quais se estruturam em: 3.1 Procedimentos metodológicos da etapa propositiva; 3.2 Etapas da proposta. O *e-book Leitura MoviMente* será apresentado na íntegra no Apêndice.

#### 3.1 Procedimentos metodológicos da etapa propositiva

Esclarecemos que, ao desenvolver e construir a proposta de intervenção, procedemos a uma seleção das concepções apresentadas por Cosson (2019, 2020; 2021) para a organização do clube de leitura estruturado. Além disso, fundamentamos nossa abordagem conforme os estudos de Paulino e Cosson (2009) e Soares (2011) para elaborar as atividades presentes no caderno pedagógico denominado *Leitura MoviMente*, o qual está em Apêndice ao final deste trabalho.

Na construção das etapas da proposta, elegemos o procedimento da sequência didática que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), consiste em um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ressaltamos que as sequências didáticas são flexíveis e o professor poderá adaptá-las conforme a realidade dos seus alunos.

Enfatizamos que o uso das sequências didáticas, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), permite a execução de um trabalho efetivo de leitura e escrita, mediado pelo professor, que organiza as atividades de leitura através de módulos ou etapas, com informações que direcionem e desafiem os alunos, de forma progressiva, para ler, pensar, discutir sobre o texto e realizar produções escritas, de forma individual ou colaborativa, a fim de que se apropriem “de práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 95).

Esclarecemos que o procedimento das sequências didáticas adotado nesta pesquisa não se constitui como um padrão de estratégias de leitura, mas permite a estruturação dos encontros do clube de leitura, com diferentes modalidades de leitura, para que os alunos, leitores em idade escolar, organizem-se e desenvolvam, de forma prazerosa, as atividades que lhes serão propostas.

Optamos, então, pela leitura de contos clássicos da literatura brasileira, conciliando-os com outros textos de formatos e linguagens diferentes, de forma que os alunos desenvolvam

também a prática da escrita, pois Cosson (2019, p. 57) afirma que “não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino de língua portuguesa porque um está contido no outro”.

A seguir, apresentamos as etapas que compõem a estratégia de intervenção proposta.

### 3.2 Etapas da proposta

#### Primeira etapa – modelagem inicial

- Apresentação do projeto do clube de leitura e dos seus objetivos à direção da escola e ao setor pedagógico, solicitando autorização e apoio para o seu desenvolvimento.
- Demonstração aos alunos sobre a estratégia do clube de leitura, explicitando-lhes o seu funcionamento, as regras de participação, o cronograma e o calendário de leituras.

Defendemos a ideia de que esses encontros, desde a sua fase de organização, sejam motivadores, de forma que o professor mediador crie e se utilize de vários instrumentos, tais como: ler a passagem ou trecho de um livro, recitar um poema, falar da sua experiência como leitor, levar uma música etc.

Outro detalhe importante, ressaltado por Cosson (2020), é que a duração dos encontros do clube de leitura não ultrapasse uma hora semanal, para não desanimar os alunos. Cosson (2020) enfatiza também que essa fase de organização do clube demanda instruções específicas do professor mediador e que, naturalmente, podem surgir dúvidas entre os participantes, nas semanas iniciais do clube de leitura, até que os discentes internalizem a forma de organização dessa estratégia.

- Início do clube de leitura propriamente dito. Para que os alunos, principiantes desta estratégia, compreendam o que é um clube de leitura e sua consequente importância social, selecionamos o filme *A sociedade literária e a torta de casca de batata* (2018), que amplia as possibilidades de interação do aluno com diversas formas de linguagem literária, reconhecendo outros universos culturais a que a literatura pertence. Como nos explica Paulino e Cosson (2009):

É importante que o aluno compreenda que a literatura se faz presente em sua comunidade não apenas nos textos escritos e reconhecidos como literários, mas também em outras formas que expandem e ajudam a constituir o sistema literário. Nessa perspectiva, é importante que sejam explorados, com os textos literários, textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles da literatura. (Paulino; Cosson, 2009, p. 75).

Escolhemos o gênero filme por acreditar que este aproxima os alunos da literatura, cuja função de “atalho” (Petit, 2009), entre outras, pode despertar-lhes o desejo para conhecer outras culturas e possibilidades de vida, cooperando para a consolidação de novas sociabilidades do leitor com objetos culturais diversos tais como livros, fragmentos de obras, telas, filmes e canções, entre outros, que ampliam os círculos de pertencimento dos estudantes.

O tema apresentado no filme respalda o trabalho que apresentamos nesta pesquisa, pois trata-se da criação de um clube do livro, no contexto da Segunda Guerra Mundial, pelos habitantes da ilha britânica de Guernsey, que fazem da leitura o motivo de encontros afetivos e de construção de experiências, ajudando-lhes a superar os horrores da guerra, confirmando assim as possibilidades de transformações que o texto literário fomenta em cada leitor participante.

Acrescentamos que a indicação do filme permite mesclar a perspectiva do letramento literário (Cosson, 2020) com a dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021), tendo em vista que a apropriação do universo literário envolve um processo de construção e representação dos sentidos que perpassa não só a cultura do impresso, mas, inclusive, a cultura do digital.

Organizamos as atividades que se contemplam através dos objetivos:

- Escrever a experiência como leitor no diário de leitura;
- Compartilhar a experiência de leitura;
- Discutir em grupo.

**Segunda etapa – prática** (subdivide-se em outras seis fases):

### **Fase 1: Seleção das obras**

- Definir, em diálogo com os alunos, a seleção dos textos para leitura. Os grupos podem ler o mesmo texto ou livro literário, caso haja uma quantidade suficiente de exemplares na biblioteca da escola. Se não houver a disponibilidade de exemplares para atender a todos os alunos, os grupos podem optar pela leitura de obras diferentes. Nessa proposta, optamos por oferecer aos alunos os contos da autora Clarice Lispector e do autor Machado de Assis, a saber: *Felicidade Clandestina* (Lispector, 1971), *Feliz Aniversário* (Lispector, 1998), *O Espelho* (Assis, 1896) e *Missa do galo* (Assis, 1899). Optamos por fazer essa seleção em virtude de

observarmos que muitos alunos do 9º ano não possuíam repertório para indicar livros literários.<sup>3</sup>

### **Fase 2: Formação dos grupos**

- Formar grupos de até cinco alunos que, obrigatoriamente, se alternem conforme o sistema de rodízio em cada obra lida, para que haja sociabilidade entre os estudantes. Conforme já referido, Cosson (2020) indica a importância de a quantidade de integrantes ser o mais uniforme possível, para que o clube de leitura se efetive como prática social, e propõe o sistema de rodízio de participantes e de leituras, conforme os objetivos do clube de leitura, a ser delimitados pelo professor mediador em parceria com os alunos.

### **Fase 3: Cronograma de leituras**

- Organizar o “cronograma coletivo”, que deverá ser estruturado em diálogo com os alunos, mediante um calendário de leituras, constando a data e o horário fixo dos encontros, delimitando as obras que serão lidas por um período de tempo; proceder à estruturação do “cronograma particular”, a ser elaborado pelos alunos para que cumpram as leituras de forma antecipada, delimitadas no calendário de leituras, e desenvolvam a sua autonomia.

### **Fase 4: Encontro inicial (inclui quatro passos)**

- O professor deve lembrar os alunos participantes das regras e organização do clube de leitura e dar início à “motivação” para a leitura da primeira obra escolhida, que pode acontecer através da exploração da materialidade do livro ou por meio de outros instrumentos, escolhidos pelo professor;
- apresentar aos alunos as atividades e a forma como serão desenvolvidas, a partir da leitura, e orientá-los para a escolha de um líder, responsável pelo registro e cumprimento das decisões do grupo, em cada encontro do clube de leitura;
- orientar os alunos sobre a importância de seguir o cronograma individual de leitura;
- definir com os alunos, ao final de cada reunião do clube de leitura, a leitura do texto ou livro que será tratado no encontro seguinte.

---

<sup>3</sup> Nesta seção, na qual descrevemos as etapas de estruturação do clube de leitura, optamos por manter a nomenclatura “obras” tal como foi utilizada por Cosson (2021) em seu livro *Como criar círculos de leitura em sala de aula*.

**Fase 5: Encontros mediais** (o professor mediador deve propiciar as discussões dos grupos sobre cada obra lida, que serão estruturadas em cinco momentos)

- “Orientar”, no início de cada encontro, sobre algum aspecto da leitura ou do funcionamento dos grupos, tomando como referência o que os alunos compreenderam a partir da leitura feita, em casa, e como desenvolveram as discussões em grupo, na sala de aula.
- “Propiciar” a discussão e o compartilhamento de leituras entre os alunos que trabalham em grupos. Pode-se estimular a discussão entre os alunos, iniciantes no clube de leitura, por meio de atividades criadas pelo professor ou, segundo Cosson (2021), por meio da estratégia de cartões de função, constando tarefas específicas que orientem os alunos quanto à leitura e discussão da obra, sendo delimitados pelas funcionalidades, tais como: questionador, iluminador de passagem, conector, dicionarista, sintetizador, pesquisador, analista de personagem, registrador ou notário. Independentemente da estratégia, é importante que o professor observe e analise a condução das discussões nos círculos, fomentando o debate e a instauração de perguntas entre os participantes, para que se realizem ajustes, em outros encontros, caso sejam necessários.
- “Motivar o registro” da produção escrita a ser realizada pelos alunos, de forma individual ou coletiva, conforme os objetivos definidos em cada encontro do clube de leitura. Os registros podem ser consolidados através de roteiros de leitura ou atividades sequenciadas, que contemplem a produção de gêneros variados.
- “Organizar”, em parceria com os alunos, o tópico do próximo encontro do clube de leitura, e analisar se é preciso realizar intervenções quanto à organização do grupo ou explicar algum aspecto da leitura ou da língua que os alunos tiveram dúvida.
- “Favorecer” o diálogo entre os integrantes dos círculos, por ocasião do encerramento das atividades da primeira obra lida no clube de leitura, para que os alunos relatem as suas visões ou experiências de leitura e, a partir disso, caso seja necessário, o professor pode realizar correção em algum detalhe, nas próximas leituras.

### **Terceira Etapa: Avaliação**

- Avaliar de forma processual e formativa o desenvolvimento dos integrantes em cada fase do clube de leitura, quando se fizer necessário, ou no fechamento das atividades

usando a metodologia da autoavaliação através de questionário na Escala *Likert*.<sup>4</sup> É importante ressaltar que a etapa da avaliação não é exclusiva apenas do fechamento da prática do clube de leitura, mas pode ocorrer em outras etapas do círculo quando houver necessidade de, mediante análise, reestruturar algum aspecto que pode ser aperfeiçoado.

- Realizar a avaliação formativa como um instrumento para observar o desenvolvimento dos alunos e orientá-los devidamente através de *feedbacks*.
- Ao adotarmos esse instrumento de avaliação, pautamo-nos pelos estudos de Bender (2014) e Perrenoud (2000) e estruturamos a autoavaliação dos alunos ao longo das etapas de execução das tarefas, por meio de escalas numéricas, seguida da avaliação coletiva, a ser utilizada nas discussões em grupo sobre a leitura literária bem como na análise atitudinal, referente às relações interpessoais dos estudantes, no decorrer dos encontros do clube de leitura.
- Seguindo essa abordagem, criamos um formato de avaliação de leitura que poderá ser aplicado pelo professor mediador em cada etapa de execução desta proposta didática, delimitado pelos seguintes critérios:
  - i. autoavaliação dos estudantes, que está prevista para as etapas que contemplam a leitura individual dos textos, bem como a discussão e a análise do texto em grupo;
  - ii. autoavaliação de trabalho colaborativo, cujas ações estão previstas para as etapas que exigem a interação e a cooperação entre os alunos, principalmente no que concerne à realização dos trabalhos em grupo e à gestão das relações interpessoais;
  - iii. avaliação dos gêneros textuais produzidos correspondentes a cada etapa da proposta didática, de forma que, em cada produção textual, professor e aluno discutirão sobre o processo de execução do texto.

O Quadro 1, que está descrito a seguir, apresenta os critérios da autoavaliação da leitura individual:

---

<sup>4</sup> É uma escala numérica que acompanha questionários de avaliação para que os alunos avaliem o seu trabalho de forma reflexiva, podendo, inclusive, discutir os resultados com o seu(sua) professor(a), sendo recomendado que o aluno assine no final da ficha de autoavaliação para que se sinta responsável pelo seu progresso. Este instrumento de avaliação é marcadamente numérico, mas o professor pode incrementá-lo e acrescentar na ficha uma aba que permite ao aluno escrever um comentário que não foi abordado nas perguntas do questionário. (Bender, 2014).

Quadro 1 – Autoavaliação de leitura individual

CRITÉRIOS	Avaliação*				
	1	2	3	4	5
Ler o texto de forma autônoma, dentro do prazo estabelecido					
Compreender a narrativa					
Realizar a discussão do texto lido com facilidade e apresentar, de forma coerente, os elementos do enredo					
Relacionar os assuntos abordados no conto com outras modalidades e formatos de textos e temas da realidade					
Apresentar interesse em ler textos semelhantes ao lido e analisado					
Justificativas para as notas atribuídas					

\*1 = insuficiente; 2 = razoável; 3 = bom; 4 = muito bom; 5 = excelente.

Assinatura do aluno: \_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O uso desses critérios de autoavaliação visa a possibilitar o engajamento e a participação dos alunos para a realização da leitura dos contos e dos intertextos que se relacionam com a proposta em cada encontro do clube de leitura.

O Quadro 2 destaca os critérios da autoavaliação no formato colaborativo, objetivando a construção da análise e da reflexão referentes à produção de trabalhos em grupo.

Quadro 2 – Autoavaliação de trabalho colaborativo

CRITÉRIOS	Avaliação*				
	1	2	3	4	5
Exponho, com clareza e polidez, as minhas ideias perante o grupo					
Ouvir com atenção o que o outro tem a me dizer					
Cumprir as tarefas que são destinadas conforme as decisões do grupo					
Auxiliar os colegas quando eles apresentarem dúvidas em algum detalhe do trabalho					
Evitar conversas desnecessárias quando estiver executando o trabalho em grupo					
Solicitar, em conformidade com o grupo de trabalho, a orientação do professor quando não entender algum tópico do trabalho					
Justificativas para as notas atribuídas					

\*1= insuficiente; 2= razoável; 3= bom; 4= muito bom; 5= excelente.

Assinatura do aluno: \_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 3, apresentado em seguida, enfatiza os critérios para autoavaliação da produção de textos, organizados da seguinte forma:

Quadro 3 – Autoavaliação da produção de texto

CRITÉRIOS		Avaliação*		
		1	2	3
Forma de composição / estrutura	O texto apresenta organização estrutural por meio da seleção e disposição das palavras, frases, imagens, dos parágrafos, tópicos e outros elementos			
	A organização estrutural do texto obedece às exigências do gênero textual			
	A estrutura do texto está adequada ao público leitor			
Tema(s)	A linguagem utilizada no texto segue as exigências para o gênero textual			
	A linguagem utilizada é compreensível ao público leitor a que se destina			
	Há coerência na organização das ideias do texto			
Estilo	A linguagem utilizada no texto produzido demonstra claramente o uso correto dos recursos linguísticos e intertextuais			
	A escolha das palavras define o estilo específico ao qual o gênero textual pertence			

\*1= Não cumpriu as exigências estabelecidas no tópico; 2= Cumpriu razoavelmente as exigências; 3= Cumpriu as exigências estabelecidas

Assinatura do aluno: \_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A escala numérica no formato Likert (Bender, 2004), que usamos para estruturar as três avaliações descritas, consta da seleção de tópicos organizados por afirmações para que os alunos atribuam uma nota, em cada item avaliado, e em outra ocasião, possam discutir o seu desempenho com o professor. Nesse sentido, esse formato de avaliação que construímos requer o acompanhamento do docente, em diálogo com os alunos, para gerar a progressão das habilidades de leitura de forma reflexiva, consistindo em um instrumento de avaliação possível, entre vários, a ser definido pelo professor-mediador conforme os objetivos da leitura. Sobre a avaliação formativa, Perrenoud (2000) afirma que esta não se resume em uma padronização e tem a função de se realizar “um balanço” sobre as aquisições dos alunos, revelando outras questões importantes, entre as quais podemos mencionar a forma como o aluno aprende, quais são as suas dificuldades e o que faz sentido para ele, a fim de que o trabalho do professor seja adequado às necessidades dos estudantes.

Posteriormente, no Apêndice deste trabalho, apresentamos a proposta de intervenção concluída sob o formato de *e-book*, cujo título *Leitura MoviMente* evoca os vários movimentos de leitura que podem ser articulados conforme a estratégia do clube de leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa que desenvolvemos intitulada *Clube de leitura: uma proposta para a formação de leitores através de contos clássicos da literatura brasileira*, traçamos como objetivo geral elaborar uma proposta interventiva de leitura, a qual resultou na produção do caderno pedagógico intitulado *Leitura MoviMente*, a fim de contribuir com o trabalho do professor de Língua Portuguesa para a formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental. Com esse propósito, delimitamos realizar estudos teórico-metodológicos sobre a estratégia do clube de leitura estruturado (Cosson, 2020), que nos ofereceu subsídios para criar ações metodológicas que envolvessem a leitura de contos clássicos da literatura brasileira e dos intertextos necessários à compreensão das narrativas, incorporando, dessa forma, outras modalidades de textos e linguagens como, por exemplo, filmes, telas, letras de músicas e tirinhas. Além disso, o material didático que produzimos oferece instruções sobre a organização do círculo de leitura, detalhando suas etapas fundamentais, tais como “modelagem”, “prática” e “avaliação” (Cosson, 2021), cuja função é auxiliar o professor mediador quanto à compreensão da dinâmica do clube de leitura a fim de aplicá-la conforme a realidade de sua sala de aula.

Nesse sentido, adotando a perspectiva dialógica (Bakhtin, 1997) e reflexiva que a docência nos exige, principalmente no que se refere ao trabalho como mediadores de leitura, consideramos pertinente estimular o professor de Língua Portuguesa, destinatário do *e-book* que criamos, a reconstituir, pela sua memória, quais leituras, personagens e pessoas lidas foram significativas em sua formação leitora, motivando-o a produzir o registro escrito de sua experiência leitora em uma seção designada “História do Leitor” no caderno *Leitura MoviMente*. Esse exercício se acentua no decorrer da implantação da proposta didática que estruturamos, exigindo a participação efetiva do docente como sujeito leitor e pesquisador, para favorecer as discussões no clube de leitura, registrando as suas observações quanto ao desempenho dos estudantes e, posteriormente, realizar intervenções, caso seja necessário.

A possibilidade de reflexão que apresentamos na criação do manual didático, mediante os estudos feitos, integra-se aos procedimentos metodológicos que utilizamos nesta pesquisa, cujo propósito é transformar a sala de aula em um laboratório de aprendizagens e de troca de experiências que conduzam não somente à apropriação do letramento literário, mas também aos letramentos múltiplos. Para a consecução desse objetivo, baseamo-nos na hipótese de que a implementação de ações inovadoras e sistematizadas, desenvolvidas e aplicadas em sequências didáticas – SD (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), pode ser um instrumento valioso para o

desenvolvimento da estratégia do clube de leitura. Por conseguinte, essa metodologia concretiza-se pelo uso de instruções detalhadas no caderno pedagógico, em cada unidade delineada neste material, de maneira que são propostas atividades diversificadas de leitura, construídas sob a perspectiva da leitura como prática social (Cosson, 2020) e, para a sua efetivação, inclui textos em diferentes formatos e linguagens, a que a estratégia do clube de leitura está vinculada.

Enfatizamos a importância da pesquisa que desenvolvemos, mediante a leitura e o estudo do referencial teórico, através do qual pudemos adotar uma abordagem de ensino-aprendizagem da literatura, favorecendo a formação do leitor literário principalmente no que se refere à construção de experiências (Larrosa, 2022), possibilitando que o leitor seja atravessado pela leitura significativa do texto literário, a qual pode impactar a sua memória com passagens marcantes. No entanto, sabemos, por meio do estudo realizado, que a leitura literária, nesse formato, não possui ainda muito espaço na escola, sofrendo limitações em detrimento de “objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar” (Paulino, 2004, p. 56). Diante disso, almejamos que o produto didático que estruturamos se constitua como um suporte à prática do professor, possibilitando-lhe o exercício de reflexão e de organização de novas estratégias de leitura que visem à formação do leitor literário.

Buscamos, dessa forma, responder à pergunta que norteou o desenvolvimento desta pesquisa no que se refere às formas e possibilidades de aplicação da estratégia do clube de leitura estruturado a fim de favorecer a motivação, a interação e a participação dos alunos para a apropriação da literatura como um objeto cultural que lhes é devido. Em busca de respostas e possíveis soluções para esse questionamento, acreditamos que a estratégia do clube de leitura pode oportunizar a execução de diversos movimentos de leitura, no contexto escolar, usufruindo, inclusive, das ferramentas e plataformas digitais, que ampliam o potencial de interação entre os leitores/estudantes e facilitam a construção conjunta dos sentidos do texto literário.

Isso permite, por exemplo, a criação de clubes de leitura virtuais, alargando, para além do contexto escolar, a manutenção da atividade de leitura em outros espaços. Outra abordagem que utilizamos nesta pesquisa, segundo os estudos de Cosson (2019), é que a leitura, no contexto escolar, necessita de organização prévia por parte do professor mediador, que pode articulá-la com a produção escrita de vários gêneros textuais, contemplando também os recursos tecnológicos, ao que sugerimos, na proposta de intervenção elaborada, a produção do gênero textual “diário de leitura”, que pode ser feito usando um diário artesanal de leitura ou por meio

da plataforma digital *Padlet*, a qual permite a produção de notas a ser compartilhadas entre os leitores.

Contudo, a escolha das práticas de leitura precisa cumprir com os objetivos delimitados pelo professor mediador para cada leitura literária, a qual exige uma estruturação antecipada, observando as reais necessidades dos alunos. Reiteramos a importância de se articular, no contexto da sala de aula, uma pedagogia de letramento crítico que, como pretende esta pesquisa, possa estimular os alunos, através do exercício da leitura, a socializar experiências e construir memórias. Nós, pesquisadores, não podemos ser coniventes com uma cultura dos “deslinguados”, neologismo usado por Larrosa (2022) para falar sobre a escassez de experiências, também evidenciadas por Walter Benjamin (1994) na sua obra *O narrador*, em que já abordava, de forma ressentida, o emudecimento dos combatentes que voltavam da guerra “pobres em experiência comunicável”, e conclui, sabiamente, que “a arte de narrar está em vias de extinção” (Benjamin, 1994, p. 197). Logo, essa demanda se intensifica na atualidade, marcada por um contexto socioeconômico que valida cada vez mais a informação, a velocidade e o lucro, em detrimento da capacidade subjetiva dos sujeitos.

Finalmente, argumentamos que a estratégia do clube de leitura tem o potencial de desempenhar um papel social importante na formação de leitores literários e pode ser desenvolvida tanto em ambientes educacionais quanto em espaços extracurriculares, como penitenciárias, hospitais e abrigos para menores, com o intuito de devolver às pessoas a capacidade de expressar, sentir e refletir.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. O espelho. Esboço de uma nova teoria da alma humana. *In*: ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1896/1962. v. 2, p. 345-352.
- ASSIS, Machado de. Missa do Galo. *In*: **Domínio Público**. 1899. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000223.pdf> . Acesso em: 13 mai. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. **Aula** (aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977). Tradução de Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Ed. Cultrix, 1978.
- BENDER, William N. Opções de avaliação para a aprendizagem baseada em projetos. *In*: **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 129-146.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em: 27 jan. 2024
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em 27 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, 25 jun. 2014. PL 8035/2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) . Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em 27 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais**. Orgs: RIBEIRO, Ana Elisa Ribeiro; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In: Remate de Males*, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 13 abr. 2023.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORTAZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. *In: CORTAZAR, J. Valise de Cronópio*. Organização de Haroldo de Campos e Davi Arrigucci Jr. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1993. p. 147-163.

CORTAZAR, Julio. Do conto breve e seus arredores. *In: CORTAZAR, J. Valise de Cronópio*. Organização de Haroldo de Campos e Davi Arrigucci Jr. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1993. p. 227-236.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. (Orgs.). O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; SALES, Glaís (Orgs.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOTLIB, Nádía B. **Teoria do conto**. 4.ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2022.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1971.

LISPECTOR, Clarice. Feliz aniversário. *In*: LISPECTOR, C. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 54-67.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola; Unimarco Editora, 1994.

MACHADO, Ana Rachel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Ana Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, [S. l.], n. 18, p. 61-80, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MOISÉS, Massaud. **A Criação Literária**: Prosa I. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 19-102.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-38.

NUNES, Benedito. **O Drama da Linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1989.

OSAKABE, Haquira. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 26-31.

PAIVA, Vera L. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019. p. 72-78.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, Braga, Portugal, 2004, p. 47-62. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2023.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2. ed. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

PIGLIA, Ricardo. **Formas Breves**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ROCHA, João Cezar de Castro. Machado: falta fundamental de originalidade que se torna uma força de liberação. Entrevista concedida a: DICK, André; WOLFART, Graziela. São Leopoldo, RS: 16 jun. 2008. IHU on-line. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Edição 262. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/1902-joao-cezar-de-castro-rocha-1> . Acesso em: 13 abr. 2023.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

A SOCIEDADE LITERÁRIA E A TORTA DE CASCA DE BATATA (filme). Direção: NEWELL, Mike. Produção: MAZUR, Paula *et al.* **Netflix**, 2018. 123 minutos. Disponível em: <https://www.netflix.com/search?q=a%20sociedade%20li&jbv=80223371> . Acesso em: 13 abr. 2023.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 11. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Pontes, 1989.

**APÊNDICE – E-BOOK *LEITURA MOVIMENTE***