ISSN: 2358-8829

CONTOS DE CLARICE LISPECTOR NA ESCOLA: CÍRCULOS DE LEITURA E ABORDAGEM INTERSEMIÓTICA PARA LETRAMENTO LITERÁRIO

Jakeline França de Azevedo [1]
Etelvina Conceição de Maria Araújo Rodrigues [2]
Ivanda Maria Martins Silva [3]
Eduardo Barbuio [4]

1 INTRODUÇÃO

A produção ficcional de Clarice Lispector caracteriza-se pela exploração da interioridade, pelo fluxo de consciência, por momentos de epifania e por uma linguagem que redimensiona as formas convencionais de narrar. Em seus contos, situações aparentemente cotidianas podem adquirir densidade psicológica e provocar deslocamentos na percepção das personagens e dos leitores. A articulação entre tempo, espaço, conflito e subjetividade torna essas narrativas especialmente produtivas para o trabalho com a leitura literária na escola.

Partindo desse potencial estético e formativo, este artigo descreve uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Núcleo de Letras-Português, modalidade a distância, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec). A intervenção foi realizada com estudantes do Ensino Médio de uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM), localizada no Recife, Pernambuco, e teve como foco a leitura dos contos "*Felicidade clandestina*" e "*Restos do carnaval*", de Clarice Lispector.

A proposta surgiu de observações realizadas em turmas do 2º ano do Ensino Médio. Embora os estudantes demonstrassem disposição para colaborar, as práticas de leitura literária observadas ainda se mostravam pouco consolidadas e, em muitos momentos, vinculadas ao cumprimento de atividades curriculares e de exercícios do

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras/Português da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAEADTec, Bolsista PIBID/CAPES-UFRPE; jakelineazevedo111@gmail.com;
[2] Mestra em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE), Supervisora do PIBID/Letras-Português UFRPE/UAEADTec; cecitha7777@gmail.com;
[3] Professora Titular da UFRPE/UAEADTec, Doutora em Letras (UFPE), Coordenação de Área do PIBID Letras/Português UFRPE/UAEADTec; ivanda.martins@ufrpe.br;
[4] Professor Associado da UFRPE/UAEADTec, Doutor em Linguística (UFPB), Coordenador da Licenciatura em Letras/Português – UFRPE/UAEADTec; eduardo.barbuio@ufrpe.br.

livro didático. Em contrapartida, temas relacionados às experiências sociais e culturais dos jovens despertavam maior interesse. Esse diagnóstico orientou a elaboração de uma oficina pedagógica para aproximar os textos literários do repertório dos estudantes, sem reduzir a literatura a um instrumento para ensinar conteúdos ou transmitir mensagens previamente determinadas.

A escolha dos contos também considerou a extensão das narrativas, a possibilidade de contextualização e a riqueza de recursos linguísticos e semânticos para a discussão coletiva. Em "*Felicidade clandestina",* o desejo de obter um livro emprestado e as dificuldades de acesso à leitura abrem possibilidades para discutir diferentes relações com a experiência literária. Essa aproximação, contudo, não implica equiparar automaticamente personagens e estudantes. É importante destacar que as categorias de perfis leitores foram utilizadas como referências para a reflexão, e não como diagnósticos individuais ou classificações fixas.

O objetivo geral da experiência foi apresentar o gênero conto por meio da obra de Clarice Lispector, explorando suas dimensões estrutural, semântica e intersemiótica. Quanto aos objetivos específicos, destacaram-se: compreender características e funções do gênero; promover a leitura dos dois contos em um círculo estruturado; realizar leituras silenciosas e compartilhadas em diálogo com outras linguagens, considerando relações intertextuais e intersemióticas.

O referencial teórico mobiliza estudos sobre letramento literário e círculos de leitura (Paulino; Cosson, 2009; Cosson, 2023, 2024; Daniels, 2002), gênero conto (Gotlib, 1990), currículo e prática pedagógica (Libâneo, 1994), além de contribuições para a compreensão do clima escolar (Vinha; Morais; Moro, 2017). Em termos do desenho metodológico, trata-se de uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011), por articular observação, planejamento, intervenção e reflexão sobre a prática. A análise é qualitativa e descritiva, com apresentação de percentuais oriundos de um questionário de autoavaliação. Os dados são interpretados como indícios da experiência realizada, sem pretensão de generalização.

2 METODOLOGIA

2.1 Contexto da intervenção e diagnóstico pedagógico

É importante destacar que a pesquisa-ação foi realizada no contexto do Projeto de pesquisa integrador dos núcleos do PIBID/UFRPE intitulado "*Da Universidade para*

a escola: uma investigação sobre formação de professores na UFRPE a partir do PIBID, dos Estágios Supervisionados e das Práticas Pedagógicas nas Escolas", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), conforme parecer consubstanciado número 8.313.970 e CAAE: 92866725.3.0000.9547.

O Plano de Ação Pedagógica (PAPE) foi desenvolvido em formato de oficina literária, com duração aproximada de duas horas e trinta minutos, junto à turma do 2º ano C, no turno da tarde. A intervenção ocorreu nos dias 19 e 22 de setembro de 2025 e foi acompanhada pela professora supervisora do PIBID. O planejamento foi precedido por um período de observação, no qual se buscou compreender as dinâmicas da turma, as práticas de leitura e as condições institucionais que poderiam favorecer ou dificultar a participação.

A contextualização da escola-campo tomou como referência as dimensões do clima escolar sistematizadas por Vinha, Morais e Moro (2017). Essa perspectiva permite observar o ambiente escolar para além de aspectos isolados, considerando as relações com o ensino e a aprendizagem, as interações sociais, as regras e a segurança, as situações de intimidação, os vínculos entre família e escola, a infraestrutura, as relações com o trabalho e a gestão participativa. A matriz a seguir sintetiza as dimensões mobilizadas e as observações registradas durante a imersão na escola. As observações correspondem ao contexto específico investigado e não devem ser interpretadas como avaliação abrangente ou padronizada do clima escolar.

Quadro 1 – Matriz de referência para a leitura diagnóstica do clima escolar

Dimensão	Síntese conceitual	Observações da escola-campo
1. Relações com o ensino e a aprendizagem	Valorização do conhecimento, da escolarização e das aprendizagens, com atenção ao progresso de todos os estudantes.	Foram observados reconhecimento das produções escolares e reforços positivos, associados à valorização dos conteúdos e das aprendizagens.
2. Relações sociais e conflitos	Qualidade das relações, modos de tratamento e manejo de conflitos, considerando acolhimento e pertencimento.	Registraram-se atenção às interações e escuta no espaço formativo, indicando uma dinâmica relacional percebida como colaborativa.
3. Regras, sanções e segurança	Percepções sobre regras e intervenções em conflitos interpessoais, bem como sobre a segurança e a justiça no ambiente escolar.	As observações apontaram organização física, administrativa e pedagógica e uma atmosfera descrita como segura, dialógica e tranquila.
4. Intimidação entre estudantes	Identificação de intimidação, maus-tratos e bullying, incluindo a percepção dos estudantes e os locais em que tais situações ocorrem.	A circulação dos profissionais pelos espaços da escola foi apontada como recurso para perceber possíveis indícios de violência entre pares.
5. Família, escola e comunidade	Qualidade dos vínculos entre os atores da comunidade escolar e sentimento de participação em objetivos comuns.	Foram relatadas relações respeitosas entre professores, estudantes, famílias e comunidade; no plantão pedagógico, destacaram-se empatia e escuta ativa.
6. Infraestrutura e rede	Percepção sobre qualidade, adequação,	Segundo o PPP de 2022, a escola possuía nove

física	uso e cuidado com os espaços escolares.	turmas, 15 funcionários e 18 professores. As observações registraram organização dos espaços e cuidado compartilhado com sua preservação.
7. Relações com o trabalho	Percepções sobre formação, qualificação, reflexão profissional, valorização, motivação e apoio institucional.	O Projeto Político-Pedagógico da escola descreve uma organização pedagógica de caráter interdisciplinar (EREM, 2022).
8. Gestão e participação	Processos de identificação de necessidades, planejamento, intervenção e avaliação, bem como articulação e participação da comunidade escolar.	A gestão foi descrita como democrática e compartilhada. O PPP apresenta ações pedagógicas articuladas aos fundamentos curriculares. O documento também registra recursos do FNDE e do PDDE e uma destinação de 20% para custeio e 80% para bens permanentes; essa informação é reproduzida conforme a fonte institucional consultada.

Fonte: elaborado pelos autores, com base em Vinha, Morais e Moro (2017, p. 77), nas observações da escola-campo e no Projeto Político-Pedagógico da EREM (2022).

A matriz orientou a compreensão do contexto no qual a oficina seria realizada. A análise não teve a finalidade de atribuir notas à escola nem de estabelecer relações causais entre clima escolar e desempenho. Seu papel foi subsidiar decisões pedagógicas, sobretudo quanto à organização das interações, à mediação docente e à criação de condições para a leitura compartilhada.

2.2 Organização da oficina e procedimentos de leitura

O planejamento tomou como referência a proposta de círculo de leitura estruturado, escolhido por oferecer aos estudantes um roteiro de participação e favorecer o acompanhamento das atividades. A organização dialogou com a sequência básica de letramento literário apresentada por Cosson (2024) e com as etapas de modelagem, prática e avaliação discutidas pelo autor. Na modelagem por demonstração, o professor explicita procedimentos de leitura; na modelagem por treinamento, participa da atividade compartilhada e apoia os estudantes sem transformar a leitura em repetição mecânica. Na etapa de prática, a atuação dos estudantes ganha centralidade, enquanto a avaliação permite acompanhar o processo e refletir sobre as aprendizagens.

Também foram utilizados cartões de função inspirados em Daniels (2002), que distribuem tarefas de leitura entre os participantes. As nove funções previstas são: *conector*, responsável por relacionar o texto a situações da vida; *questionador*, que formula perguntas; *ilustrador*, que seleciona ou produz imagens; *iluminador de passagem*, que destaca trechos significativos; *dicionarista*, que pesquisa palavras desconhecidas; *sintetizador*, que resume o texto; *pesquisador*, que busca informações contextuais; *cenógrafo*, que descreve cenas; e *perfilador*, que caracteriza personagens.

Na oficina, as quatro primeiras funções foram priorizadas como apoio inicial à organização das discussões.

A atividade articulou acolhimento e sensibilização, leitura silenciosa, seleção dos contos, apresentação da autora e do gênero, distribuição dos cartões de função, leitura visual e audiovisual e preenchimento de questionário de autoavaliação. A abordagem intersemiótica procurou estabelecer relações entre a linguagem verbal e outras formas de representação, incluindo imagens e vídeo, de modo a ampliar as possibilidades de interpretação sem substituir a leitura do texto literário.

A avaliação da experiência combinou registros de observação e respostas dos estudantes ao questionário. A análise foi organizada em três dimensões: *pedagógico-didática*, referente às oportunidades de leitura e aprendizagem; *diagnóstica*, voltada à identificação de participação, repertórios e necessidades; e de *acompanhamento ou controle*, utilizada para refletir sobre o andamento da intervenção e os ajustes necessários. Os percentuais são apresentados como autopercepções dos respondentes, não como medidas objetivas de proficiência leitora. O desenho da intervenção aproxima-se da pesquisa-ação (Thiollent, 2011) por articular investigação e intervenção no contexto escolar (Gil, 2010), e assume uma perspectiva dialógica de ensino (Freire, 1996), de reflexão sobre a prática (Schön, 1997) e de valorização das possibilidades pedagógicas da literatura (Nóvoa, 2000). A articulação entre linguagens foi orientada pela abordagem intersemiótica discutida por Santaella (2012).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O conto na obra de Clarice Lispector

A trajetória de Clarice Lispector e sua relação com o Recife constituem possibilidades de contextualização dos contos selecionados. Essa aproximação biográfica, entretanto, não autoriza identificar diretamente a autora com suas narradoras ou personagens. Como sugere Moser (2016), a presença da escritora participa da recepção de sua obra, mas a interpretação exige atenção à construção narrativa, aos recursos de linguagem e ao projeto estético. Nas narrativas de Lispector, o cotidiano pode ser reorganizado por meio da interioridade das personagens, de mudanças de perspectiva e de acontecimentos que alteram o sentido de experiências aparentemente comuns.

O conto favorece o trabalho pedagógico com tensão, ritmo, concisão, unidade, imprevisto e conflito. Conforme Gotlib (1990), a extensão reduzida não significa menor

complexidade ou importância literária. Embora muitas narrativas apresentem início, desenvolvimento e desfecho, o gênero admite diferentes organizações, conforme as escolhas estéticas de cada autor. Essa flexibilidade torna possível explorar como os sentidos são construídos e como a narrativa pode dialogar com outras linguagens.

A escolha dos contos "*Felicidade clandestina*" e "*Restos do carnaval*" buscou conciliar a dimensão estética das obras com possibilidades de contextualização e discussão coletiva. O primeiro conto permite problematizar desejo, acesso ao livro e relações subjetivas com a leitura; o segundo possibilita discutir memória, infância, espaço urbano e experiência. Tais possibilidades foram tratadas como pontos de partida para a interpretação, não como significados únicos ou previamente fixados.

3.2 Letramento literário e especificidade da experiência estética

O letramento literário envolve a apropriação da literatura como prática de construção e negociação de sentidos. Paulino e Cosson (2009) destacam sua contribuição para a formação do leitor dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, o livro literário não deve ser reduzido a recurso utilitário para ensinar conteúdos curriculares, embora a leitura possa estabelecer relações com questões sociais, éticas, históricas e culturais. A mediação pedagógica precisa preservar a complexidade estética da obra e, ao mesmo tempo, criar condições para que os estudantes mobilizem repertórios, formulem hipóteses e confrontem interpretações.

A didática, nesse processo, não se limita à transmissão de informações sobre autores, escolas literárias ou características de gênero. Em diálogo com Libâneo (1994), a organização do ensino exige intencionalidade, planejamento, acompanhamento e avaliação. Assim, o círculo de leitura constitui uma possibilidade de mediação que articula objetivos pedagógicos, leitura efetiva dos textos e participação dos estudantes, sem eliminar a abertura interpretativa própria da literatura.

3.3 Currículo escolar e contextualização da leitura

O currículo organiza tempos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação, mas sua concretização depende das condições e necessidades de cada contexto. Na perspectiva de Sacristán (1999), o currículo relaciona cultura, sociedade, conhecimento e aprendizagem, articulando proposições teóricas e práticas educativas. No ensino de literatura, essa articulação requer evitar tanto a leitura descontextualizada quanto a redução do texto a uma ilustração de temas externos. A experiência literária pode colocar em relação as vivências dos estudantes e os mundos construídos pela ficção, preservando a alteridade e a especificidade do texto.

A proposta considerou a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo de Pernambuco – Ensino Médio (Pernambuco, 2021) como referências para o planejamento,

buscando estabelecer conexões entre as narrativas, os espaços urbanos e as experiências dos estudantes. A contextualização não foi concebida como explicação definitiva do texto, mas como estratégia para ativar conhecimentos prévios e ampliar as condições de participação na leitura.

3.4 Clima escolar e condições para a aprendizagem

O clima escolar compreende percepções e expectativas da comunidade acerca das relações interpessoais, das condições físicas e pedagógicas, da gestão e dos vínculos entre escola, família e comunidade. Não se confunde com um questionário ou instrumento específico de avaliação: esses recursos apenas permitem observar algumas dimensões do fenômeno. As contribuições de Vinha, Morais e Moro (2017) subsidiaram a organização do diagnóstico, com atenção à convivência, à participação e às condições institucionais para o desenvolvimento da prática pedagógica.

No âmbito desta experiência, o olhar para o clima escolar contribuiu para compreender o ambiente em que a oficina foi realizada e para planejar estratégias de interação. Essa contextualização é relevante porque a leitura compartilhada demanda escuta, respeito à diversidade de interpretações e organização do trabalho coletivo. Ainda assim, os registros apresentados não permitem estabelecer relações causais entre uma característica específica do clima escolar e os resultados da oficina.

3.5 Círculos de leitura e abordagem intersemiótica

Os círculos de leitura reúnem participantes para compartilhar e discutir textos de modo sistemático ou mais aberto, transformando a leitura em experiência pública e dialógica (Cosson, 2023, 2024). Essa prática pode favorecer a colaboração, o respeito a diferentes pontos de vista, a participação democrática e a aproximação entre os sentidos do texto e as experiências dos leitores. A leitura, nessa perspectiva, resulta da relação entre leitor, texto, autoria e contexto, e não de uma atividade individual isolada.

Cosson (2023) distingue círculos estruturados, semiestruturados e abertos. O primeiro trabalha com roteiro e registros antes e depois da leitura; o segundo oferece orientações para a discussão e prevê registros posteriores; o terceiro concede maior liberdade de expressão. Cada formato exige mediação adequada: a estrutura não deve restringir interpretações, as orientações não devem converter a discussão em exposição unilateral e a liberdade precisa ser acompanhada de condições para sustentar as interpretações no texto.

A escolha pelo círculo estruturado decorreu da necessidade de apoiar a participação inicial dos estudantes. Essa opção não implica uma progressão obrigatória para modelos menos

estruturados. A adoção de diferentes formatos deve considerar repertórios, objetivos de aprendizagem e condições de mediação. A abordagem intersemiótica, por sua vez, permitiu relacionar texto verbal, imagens e vídeo, ampliando os modos de acesso e interpretação. A articulação entre linguagens foi concebida como complemento à leitura literária, e não como substituição do contato com a narrativa escrita.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados de acordo com as etapas da oficina e interpretados a partir das funções pedagógico-didática, diagnóstica e de acompanhamento. Essa organização permite relacionar as escolhas metodológicas às respostas observadas, bem como identificar limites que precisam ser considerados na continuidade da prática.

4.1 Acolhimento, sensibilização e ativação de conhecimentos prévios

Na etapa inicial, os estudantes realizaram leituras silenciosas e compartilhadas, estabelecendo relações entre os textos e outras linguagens. A identificação de ruas do Recife contribuiu para contextualizar as narrativas, mesmo diante da distância temporal entre os acontecimentos ficcionais e o presente. O reconhecimento dos espaços pareceu facilitar a mobilização de conhecimentos prévios e esteve associado à participação e à colaboração observadas durante a atividade. Essa experiência dialoga com Cosson (2024), para quem a leitura atualiza, no presente, textos produzidos em outros contextos históricos.

A análise da etapa também evidenciou um aspecto a aperfeiçoar, ou seja, os recursos visuais precisavam apresentar melhor resolução e tamanho, de modo a facilitar a leitura e a observação coletiva. A constatação reforça que o planejamento de atividades intersemióticas depende não apenas da escolha dos materiais, mas também de sua legibilidade e adequação ao espaço de uso.

4.2 Leitura silenciosa, seleção dos contos e apresentação do gênero

A leitura silenciosa e compartilhada foi acompanhada de um quadro visual com palavras-chave relacionadas a cada narrativa. O recurso ajudou os grupos a selecionar os contos e contribuiu para a organização do tempo. Ao mesmo tempo, identificou-se a necessidade de aprimorar a qualidade do material impresso, para garantir melhores condições de leitura.

Na apresentação da autora e das características do gênero, observou-se atenção durante a exposição oral e a leitura coletiva do conto escolhido. Essa etapa correspondeu à modelagem por demonstração, uma vez que a mediação tornou explícitos aspectos da leitura e da organização narrativa. A atividade também permitiu retomar os objetivos da oficina e esclarecer

conceitos necessários à discussão posterior. É importante, contudo, distinguir atenção observada de aprendizagem consolidada: os registros disponíveis indicam participação na atividade, mas não constituem, isoladamente, evidência de domínio duradouro das características do gênero.

4.3 Cartões de função e compartilhamento das interpretações

A aplicação dos cartões de função mobilizou a organização dos grupos, a criatividade e a formulação de dúvidas. Os estudantes assumiram tarefas específicas para interpretar e apresentar aspectos dos contos, o que favoreceu a distribuição da participação e a socialização das leituras. No questionário de autoavaliação, 96% dos respondentes consideraram bem-sucedida sua apresentação das funções; 2% avaliaram que ela poderia ter sido melhor; e 2% afirmaram não ter gostado da própria apresentação.

Esses dados apontam uma percepção predominantemente positiva da atividade, mas devem ser lidos com cautela, visto que a avaliação foi autorreferida e se refere à apresentação realizada, não necessariamente à compreensão integral dos textos ou à ampliação duradoura do letramento literário. Ainda assim, em articulação com as observações, os resultados sugerem que os cartões ofereceram um apoio organizacional para o compartilhamento de interpretações, coerente com a proposta de círculos de leitura de Daniels (2002).

4.4 Leitura visual e audiovisual e perfis leitores

A etapa de leitura visual e audiovisual articulou a abordagem estrutural e semântica dos contos à exploração de outras linguagens. O vídeo exibido e os comentários dos grupos favoreceram relações entre as narrativas selecionadas. A mediação procurou preservar a leitura literária como eixo central, utilizando os recursos visuais e audiovisuais para provocar comparações e novas hipóteses interpretativas.

O questionário solicitou que os estudantes refletissem sobre seus perfis leitores a partir da discussão de personagens de "*Felicidade clandestina*". Na atividade, 15% se identificaram como leitores vorazes, 40% como relutantes, 40% como vencidos e 5% não souberam responder. Os percentuais descrevem a autopercepção dos participantes naquele momento; não devem ser tratados como categorias permanentes, nem como medida de capacidade cognitiva ou condição socioeconômica. As categorias serviram como disparadores de reflexão sobre as relações com a leitura, sem pressupor correspondência direta entre estudantes e personagens ficcionais.

4.5 Autoavaliação e limites dos dados

Quanto aos registros de leitura, 25% dos respondentes declararam ter feito anotações durante ou após a leitura, 55% afirmaram ter feito poucas anotações e 30% disseram não ter

realizado registros. Como os percentuais totalizam 110%, é necessário conferir a tabulação original e esclarecer se houve possibilidade de respostas múltiplas ou erro de registro antes de utilizar esses valores para sustentar conclusões. Até essa conferência, os dados devem ser apresentados apenas como informação provisória, sem interpretação quantitativa conclusiva.

Em relação à participação, 45% se consideraram participativos, 35% pouco participativos e 20% não participativos. Sobre escuta e atenção, 45% avaliaram o próprio comportamento como bom, 35% como razoável e 20% como mau. Esses números revelam diversidade nas percepções dos estudantes sobre seu envolvimento. Por serem dados de autoavaliação, não equivalem a observações objetivas de aprendizagem e podem refletir diferentes critérios pessoais de julgamento.

Por fim, 85% dos estudantes afirmaram não conhecer previamente os contos propostos, enquanto 15% já tinham ouvido falar da autora e/ou das narrativas. Esse dado reforça a pertinência de criar oportunidades de contato com obras literárias que não fazem parte do repertório de todos os estudantes. Para uma interpretação mais precisa, entretanto, é importante informar o número total de participantes e de respondentes, além de revisar a consistência de todos os percentuais.

Considerados em conjunto, os registros indicam participação na fruição e na discussão das narrativas, embora tenha sido observada inquietação inicial diante da proposta. A experiência evidenciou que a organização dos grupos, a contextualização dos textos e a distribuição de funções podem favorecer o envolvimento. Também revelou a necessidade de ajustar o tempo, melhorar a qualidade dos materiais e assegurar condições para que todos acompanhem as atividades. Os resultados sugerem contribuições para o repertório literário e cultural dos estudantes, mas não permitem afirmar que todos os objetivos foram plenamente alcançados ou que houve transformação duradoura das práticas leitoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica relatada procurou aproximar estudantes do Ensino Médio dos contos de Clarice Lispector por meio de círculos de leitura e de uma abordagem intersemiótica. A contextualização das narrativas, a leitura silenciosa e compartilhada, a apresentação das características do gênero e o uso de cartões de função criaram oportunidades para relacionar texto, leitor e contexto, bem como para socializar diferentes interpretações.

As observações e as respostas ao questionário indicam envolvimento de parte significativa dos estudantes e uma avaliação positiva da apresentação das funções de

leitura. A articulação entre o texto literário e outras linguagens também favoreceu a construção de relações entre as obras. Esses indícios sustentam a pertinência de propostas pedagógicas que organizem a participação sem limitar a pluralidade interpretativa. O círculo estruturado mostrou-se um apoio possível para essa turma, dadas as práticas de leitura observadas no período de diagnóstico.

A experiência, entretanto, evidenciou pontos que demandam aperfeiçoamento, tais como a qualidade e a legibilidade dos materiais, a distribuição do tempo, o acompanhamento dos grupos e a revisão dos dados de autoavaliação. Em especial, o total de 110% na questão sobre anotações exige conferência da tabulação antes de qualquer conclusão quantitativa. A apresentação futura dos resultados também deve explicitar o número de participantes e respondentes, os critérios de cálculo dos percentuais e eventuais respostas ausentes.

Por se tratar de uma intervenção situada em uma turma e em um período específicos, os achados não permitem generalizações sobre a eficácia dos círculos de leitura. Eles oferecem, contudo, subsídios para a reflexão sobre a prática docente e para o planejamento de novas experiências de letramento literário. A continuidade das ações, com acompanhamento das leituras e avaliação processual, poderá aprofundar a compreensão das contribuições da proposta e ampliar as oportunidades de formação de leitores críticos, autônomos e abertos à diversidade de sentidos que a literatura mobiliza.

Palavras-chave: Círculos de Leitura, Letramento Literário, Contos, Clarice Lispector

REFERÊNCIAS

BOSI, A. **Machado de Assis**: o enigma do olhar. São Paulo: Ática, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRANDÃO, A. C, P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2024.

DANIELS, H. **Literature circles**: voice and choice in book clubs and reading groups. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2002.

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO PADRE NÉRCIO RODRIGUES. **Projeto Político-Pedagógico**. Recife: EREM Padre Nércio Rodrigues, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério – 2º grau. Série Formação do Professor).

LISPECTOR, C. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MOSER, B. Glamour e gramática. *In*: LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 9-24.

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

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio.** Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021.

SILVA, I. M. M. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? *In:* BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. rev. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. pp. 77-115.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/UNICAMP, 2017.

ZILBERMAN, R. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. *In*: PAIVA, A. *et al.* (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 245-266.