



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS - CCI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

**EDSON CARVALHO ALENCAR**

**O CLUBE DE LEITURA DO COLÉGIO ADOLFO BEZERRA DE MENEZES EM  
ARAGUAÍNA-TO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES**

**ARAGUAÍNA-TO  
2025**

**EDSON CARVALHO ALENCAR**

**O CLUBE DE LEITURA DO COLÉGIO ADOLFO BEZERRA DE MENEZES EM  
ARAGUAÍNA-TO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Dra. Eliane Cristina Testa

ARAGUAÍNA-TO  
2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C331c Carvalho Alencar, Edson .  
O CLUBE DE LEITURA DO COLÉGIO ADOLFO BEZERRA  
DE MENEZES EM ARAGUAÍNA-TO COMO ESTRATÉGIA DE  
FORMAÇÃO DE LEITORES / Edson Carvalho Alencar. - Centro de  
Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.  
106 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação - Programa de  
Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) --  
Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientadora: Eliane Cristina Testa.

1. Clube de Leitura. 2. Biblioteca Escolar. 3. Letramento Literário.

**CDD 410**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada  
a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo  
artigo 184 do Código Penal.


## Edson Carvalho Alencar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito para a obtenção do grau de mestre em Letras.

Data de Aprovação 19 de setembro de 2025


Banca examinadora:

---

Documento assinado digitalmente  
 **ELIANE CRISTINA TESTA**  
Data: 07/11/2025 20:05:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof. Dra. Eliane Cristina Testa, Orientadora, UFNT

Documento assinado digitalmente  
 **RUBENS MARTINS DA SILVA**  
Data: 07/11/2025 20:23:46-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr. Rubens Martins da Silva, Unitins

Documento assinado digitalmente  
 **WALACE RODRIGUES**  
Data: 07/11/2025 20:32:23-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr. Wallace Rodrigues, UFNT

*Para Nina,*

Filha, amiga, luz de estrela bem posta,  
não sei se mereço tanto zelo, tanta fé.  
Mas sigo — porque tu me mostras  
que amar também é ficar de pé.

Com todo meu amor,  
(na mais pura poesia que posso ofertar)  
te deixo esta dedicatória —  
como quem planta um luar.

## AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal do Norte do Tocantins pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT/Campus Araguaína), pelas valiosas contribuições e conhecimentos compartilhados, que forneceram uma base sólida para o desenvolvimento deste trabalho.

À Professora Eliane Cristina Testa, minha orientadora, que iluminou minhas ideias com seu vasto conhecimento, paciência e sabedoria, contribuindo de forma inestimável para o sucesso desta pesquisa.

À banca examinadora pelas considerações teóricas e trocas valiosas neste trabalho.

À minha querida família, em especial à minha esposa Elisa e aos meus filhos, cujo incentivo e apoio incondicional sempre me sustentaram ao longo da minha vida acadêmica. Vocês são a razão da minha caminhada e a inspiração para cada conquista. Agradeço também a Deus e todos Orixás e a minha ancestralidade, que me acompanhou e protegeu em todos os momentos.

Aos participantes dos Clubes de Leitura do SESC, Fava de Bolota (UFNT), Clube do Leitor (Escola Adolfo), minha gratidão por me aceitarem como leitor e observador.

Aos amigos e doutores Leomar e Prof. Luiza Silva, Marina Alencar, Wallace, Bete Barros, Valéria Medeiros, Ana Crélia e Alessandra pela parceria, amizade e companheirismo, essenciais em todos os momentos de desafios e conquistas.

Um agradecimento especial ao professor/mediador e educador João Batista, sempre solícito e prestativo, cuja generosidade e disponibilidade foram fundamentais para minha trajetória.

Aos discentes e docentes do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, que gentilmente colaboraram com esta pesquisa, participando do Círculo de Leitores e contribuindo com suas reflexões durante os encontros do Clube. Sua participação foi essencial para a construção dos resultados aqui apresentados.

A todos vocês, meu profundo reconhecimento e gratidão.

*"A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede." (Carlos Drummond de Andrade).*

*"A leitura do mundo precede a leitura da palavra." (Paulo Freire)*

## RESUMO

O desenvolvimento do hábito de leitura literária é essencial para a formação crítica e autônoma dos estudantes, mas frequentemente chega-se ao ensino superior com competências leitoras insuficientes, comprometendo o desempenho acadêmico. Esta pesquisa investigou o Clube de Leitura da Biblioteca do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, em Araguaína-TO, como estratégia de formação de leitores literários. Os objetivos foram: examinar as práticas e dinâmicas do clube, compreender seus efeitos na formação literária e identificar indicadores de projeção acadêmica. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa exploratória, centrada no diário de bordo como instrumento principal de registro, complementado pela análise documental dos cronogramas de leitura, atas de presença e relatórios de empréstimos de obras, e pela observação participante sistemática em todas as sessões, realizadas entre agosto de 2023 e dezembro de 2024. O referencial teórico mobilizou Freire (1979) sobre leitura do mundo, Soares (1988) sobre letramento em práticas sociais, Vygotsky (1996) sobre mediação na zona de desenvolvimento proximal, Bourdieu (1983) sobre capital cultural, Colomer (2007) sobre o professor-mediador, Barthes (1988) sobre intertextualidade e Chambers (2007) sobre leitura como prática social e criativa. Os encontros periódicos incentivaram a escolha coletiva de obras, mediações afetivas e debates que ultrapassaram a esfera estética, abordando questões sociais e culturais. Como resultados, registrou-se incremento no vocabulário literário, ampliação do repertório de gêneros e fortalecimento de vínculos afetivos entre leitores. Observou-se ainda que aproximadamente 70% dos pedidos de certificados de conclusão de curso, necessários para matrícula em instituições de ensino superior, partiram de participantes do clube, sinalizando seu impacto motivador na trajetória acadêmica. Entre os desafios identificados estão acervo defasado, limitações de espaço e necessidade de capacitação continuada dos mediadores. Propõem-se parcerias com escritores regionais, uso de plataformas digitais e atividades lúdicas para potencializar a continuidade e o alcance do projeto. Conclui-se que o Clube de Leitura constitui prática eficaz para fomentar o letramento literário, formando sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados, recomendando-se sua institucionalização e expansão em outras escolas públicas.

**Palavras-chave:** Clube de Leitura; Letramento Literário; Observação Participante; Diário de Bordo; Biblioteca Escolar.

## ABSTRACT

The development of a literary reading habit is essential for students' critical and autonomous formation, yet many arrive in higher education with insufficient reading competencies, compromising academic performance. This study investigated the Reading Club of the Adolfo Bezerra de Menezes State School Library in Araguaína–TO as a strategy for cultivating literary readers. Its objectives were to examine the club's practices and dynamics, understand their effects on literary formation, and identify indicators of academic progression. Methodologically, an exploratory qualitative approach was adopted, centered on the researcher's field journal as the primary recording instrument, complemented by documentary analysis of reading schedules, attendance registers, and loan reports, as well as systematic participant observation in every session held between August 2023 and December 2024. The theoretical framework drew on Freire (1979) on reading the world, Soares (1988) on literacy in social practices, Vygotsky (1996) on mediation within the zone of proximal development, Bourdieu (1983) on cultural capital, Colomer (2007) on the teacher-mediator, Barthes (1988) on intertextuality, and Chambers (2007) on reading as a social and creative practice. The periodic meetings encouraged collective selection of texts, affective mediation, and debates that transcended aesthetic concerns to address social and cultural issues. Results showed an increase in literary vocabulary, expansion of genre repertoire, and strengthening of affective bonds among readers. It was also observed that approximately 70 percent of requests for course completion certificates—required for enrollment in higher education institutions—came from club participants, signaling the club's motivational impact on academic trajectories. Identified challenges include an outdated collection, space limitations, and the need for ongoing mediator training. Partnerships with regional writers, use of digital platforms, and playful activities are proposed to enhance the project's continuity and reach. In conclusion, the Reading Club proves an effective practice for fostering literary literacy, forming critical, autonomous, and socially engaged individuals, and its institutionalization and expansion into other public schools are recommended.

**Keywords:** Reading Club; Literary Literacy; Participant Observation; Field Journal; School Library.

### LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> – Fachada do CEABM .....	61
<b>Figura 02</b> – Biblioteca Dr. César Belmino Barbosa Evangelista.....	63
<b>Figura 03</b> – Tipos de Participantes do Clube de Leitura .....	69
<b>Figura 04</b> – Lista de Livros divulgada e encontros do grupo .....	72
<b>Figura 05</b> – Conjunto de Imagens dos encontros do Clube de Leitura do “Projeto Vamos Ler?”.....	73

### LISTA DE TABELAS

<b>Quadro</b> - Categorias de análise .....	75
<b>Quadro Analítico 01</b> - As dinâmicas do Clube de Leitura do Projeto "Vamos ler" .....	84

**LISTA DE ABREVIATURAS**

CEABM – Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Tocantins

ACALANTO – Academia de Letras de Araguaína

PNE – Plano Nacional de Educação

PNC – Plano Nacional de Cultura

PNLC – Política Nacional de Leitura e Escrita

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 DO REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	25
2.1 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO .....	25
2.2 Políticas Públicas de Formação de Leitores no Brasil .....	34
2.3 BIBLIOTECAS ESCOLARES E CLUBES DE LEITURA .....	40
2.4 A IMPORTÂNCIA DO MEDIADOR NOS CLUBES DE LEITURA.....	51
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	60
3.1 Da abordagem Metodológica.....	60
3.2 DO LOCAL DE PESQUISA .....	60
3.3 DO OBJETO DE ANÁLISE .....	64
3.3.1 Apresentação do Projeto “Vamos Ler?” .....	64
3.3.2 Contextualização do Projeto “Vamos Ler?” .....	65
3.3.3 Características e Objetivos do Projeto “Vamos Ler?” .....	66
3.3.4 Práticas Pedagógicas e Ações de Leitura.....	68
3.3.5 Recursos e Ferramentas Utilizadas .....	69
3.4 DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	69
3.5 DA COLETA DE DADOS .....	72
3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE E METODOLOGIA DE ANÁLISE .....	77
<b>4. DAS ANÁLISES</b> .....	79
4.1 AS DINÂMICAS E PRÁTICAS DE LEITURA DO CLUBE DE LEITURA NO PROJETO "VAMOS LER" .....	79
4.2 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA.....	86
4.3 O IMPACTO FORMATIVO DO CLUBE DE LEITURA: LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL, CRÍTICA E COLABORATIVA .....	87
4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA E SEU PAPEL EDUCACIONAL .....	88
4.5 PRÁTICAS LEITORAS E SEUS IMPACTOS NO CLUBE DE LEITURA .....	89
4.6 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO CLUBE DE LEITURA.....	91
<b>5. DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	105
<b>7 ANEXOS</b> .....	110

## 1 INTRODUÇÃO

O ato de ler se configura em uma prática fundamental para a construção de assuntos críticos, participativos e conscientes de seu papel social. Ao longo das últimas décadas, diversos estudiosos têm ressaltado a importância de ações que promovem a formação de leitores no âmbito escolar, entendendo a leitura como elemento central para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural dos estudantes (Freire, 1987;; Colomer, 2007). É nesse cenário que o Clube de Leitura se apresenta como uma estratégia pedagógica inovadora, direcionada à promoção do gosto pela leitura, à ampliação do repertório literário e ao envolvimento dos estudantes em práticas que extrapolam os conteúdos tradicionais de sala de aula.

Observa-se que, em muitas escolas, ainda prevalece uma abordagem de leitura voltada pela mera decodificação de textos e pela interpretação de enunciados, sem a devida atenção ao prazer estético, ao engajamento crítico e à formação integral do leitor. Nesse contexto, iniciativas de promoção à leitura, especialmente aquelas vinculadas ao espaço da biblioteca escolar, têm sido reconhecidas como alternativas práticas para ampliar as oportunidades de contato com materiais diversificados e para promover a participação ativa dos discentes em processos colaborativos de leitura e reflexão.

Ao conceber o Clube de Leitura como uma prática pedagógica, parte-se da premissa de que a leitura não deve ser compreendida apenas como uma habilidade técnica, mas como um processo complexo, intimamente ligado ao desenvolvimento das competências interpretativas, da empatia e do senso crítico (Cosson, 2022). Essa perspectiva dialoga com os pressupostos de Freire (1979), que preconiza o ato de ler como forma de interação com o mundo e de transformação da realidade. Dessa forma, o Clube de Leitura não se restringe à leitura em si, mas envolve uma dimensão social desse ato, promovendo a discussão, a troca de experiências e a construção de sentidos coletivos.

Nesse sentido, o presente trabalho de dissertação busca compreender como o Clube de Leitura, desenvolvido na Biblioteca do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes - CABM, em Araguaína, no Tocantins, pode atuar como estratégia de formação de estudantes leitores literários. A escolha pela ênfase na biblioteca deve-se ao fato de que este espaço, muitas vezes

subaproveitado nas escolas, possui enorme potencial para a dinamização de projetos e práticas de leitura (Lajolo, 2008). Quando uma biblioteca passa a ser vista como um ambiente de encontros literários, e não apenas de armazenamento de livros ou de pesquisas pontuais, novos horizontes se abrem para o desenvolvimento de uma cultura leitora sólida. Assim, a proposta do Clube de Leitura se insere em um conjunto de ações pedagógicas inovadoras, cujo foco recai sobre a ampliação do contato com o texto literário e sobre a formação de um leitor público cada vez mais privado e interessado. Como assevera Lajolo (2001), a seguir:

a biblioteca escolar, idealmente, não deve ser apenas um lugar onde se guardam livros, mas principalmente um espaço de convivência e de compartilhamento, em que o leitor possa experimentar diferentes modos de interação com o texto literário. Assim, a biblioteca se transforma em prolongamento da sala de aula e em centro irradiador de práticas leitoras. (Lajolo, 2002, p. 48)

Assim sendo, a relevância da temática se intensifica quando observamos o contexto contemporâneo de rápidas transformações tecnológicas e de crescentes formas de entretenimento mais imediatistas, o que pode desmotivar o engajamento dos estudantes com a leitura de textos de maior extensão ou complexidade.

Diante disso, diversos pesquisadores defendem a urgência de abordagens que considerem o perfil dos novos leitores, a variedade de suportes e linguagens, bem como as demandas formativas de uma sociedade globalizada (Chiartier, 2003; Soares, 1988; Certeau, 1994). O Clube de Leitura, portanto, se apresenta como uma proposta promissora para valorizar a interação entre os participantes, o debate de ideias, a mediação realizada por docentes e bibliotecários e, sobretudo, a possibilidade de formação de laços afetivos com a leitura.

No contexto do CABM, a iniciativa do Clube de Leitura surgiu em resposta à constatação de que muitos estudantes apresentavam dificuldades na interpretação de textos e pouco interesse pela literatura. Embora seja uma escola que conta com uma biblioteca, ela não era integrada às práticas pedagógicas, funcionando apenas como um local de consulta esporádica ou de estudos individuais. Assim, estabeleceu-se a necessidade de compensar o papel da biblioteca escolar, transformando-a em um espaço sonoro de convivência leitora, que pudesse estimular a participação dos alunos em experiências literárias de caráter coletivo e formativo (Lajolo, 2008; Zilberman, 2008).

Diante dessa constatação, reuniões foram realizadas com a equipe pedagógica, professores de Língua Portuguesa e Literatura e coordenação da biblioteca para planejar o funcionamento do Clube de Leitura. O objetivo central era estruturar momentos de discussão e troca de percepções sobre os textos, além de selecionar obras adequadas aos diferentes níveis de ensino. Essa escolha pelo espaço da biblioteca como sede do clube fundamenta-se na concepção de Zilberman (1988, p. 45):

A biblioteca, enquanto ambiente educativo, é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do hábito de ler e para a formação de leitores críticos, pois ali se reúnem o acervo, o apoio pedagógico e a mediação necessária para que a leitura se converta em experiência cultural plena. (Zilberman, 1988, p. 45).

A implementação do Clube, contudo, motivou questionamentos sobre sua efetividade concreta na formação de leitores. Além da organização de cronogramas de leitura e da promoção de encontros periódicos, era necessário investigar como os estudantes se apropriariam da prática, como reagiriam aos gêneros literários propostos e de que forma essas vivências impactariam seu desenvolvimento como leitores críticos e autônomos. Foi assim que se delineou a questão central de pesquisa, norteadora da investigação:

**Qual é o impacto do Clube de Leitura na formação de leitores literários no Colégio Adolfo Bezerra de Menezes?**

Os direcionamentos metodológicos do estudo desenvolveram-se, portanto, a partir dessa problemática. Essa questão norteadora não apenas orienta a discussão teórica e metodológica desenvolvida ao longo desta dissertação, mas também evidencia a preocupação com os resultados práticos de uma intervenção educativa no âmbito escolar.

É essencial observar como as dinâmicas do Clube de Leitura podem ou não contribuir para o desenvolvimento do hábito de ler, para a ampliação dos repertórios de leitura dos discentes e, em última instância, para a formação de sujeitos mais conscientes de suas potencialidades leitoras e de seu papel como cidadãos participativos na sociedade. Desse modo, o problema de pesquisa se traduz em um desafio de compreensão, à luz das perspectivas teóricas sobre leitura e formação de leitores, de que forma o Clube de Leitura na biblioteca escolar pode efetivamente transformar as práticas dos leitores na escola investigada.

Com vistas a enfrentar esse desafio, este trabalho tem como o objetivo geral: Analisar o Clube de Leitura como estratégia de formação de leitores na Biblioteca do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes. Para alcançar tal propósito, estabelecemos três objetivos específicos:

Examinar as práticas e dinâmicas do Clube de Leitura; Avaliar a percepção dos participantes sobre a leitura; e Identificar os efeitos dessas atividades na formação literária dos alunos.

Cada um desses objetivos específicos contribuiu para a construção de uma análise integrada do interesse no estudo, lançando luz sobre os processos de mediação da leitura, as ações pedagógicas efetivas e as transformações no comportamento dos leitores envolvidos.

Quanto ao primeiro objetivo específico, que visava examinar as práticas e dinâmicas do Clube de Leitura, buscou-se compreender como esse espaço estava organizado, quais obras foram selecionadas, como ocorreu a escolha dos gêneros literários, quais critérios foram adotados para a realização dos encontros e como se processavam as interações entre os participantes. Nesse exercício investigativo, foram examinados aspectos como a metodologia aplicada pelos mediadores, a frequência das reuniões, a realização de atividades complementares (como debates, dramatizações, produções textuais e análises), bem como a participação efetiva dos alunos. Esse levantamento de dados permitiu um diagnóstico preciso das estratégias utilizadas e do grau de envolvimento dos estudantes, sendo utilizado como ponto de partida para a avaliação dos resultados.

O segundo objetivo específico enfocou a percepção dos participantes sobre a leitura, partindo do entendimento de que seu envolvimento não se dava apenas em função de fatores externos, mas também a partir de motivações intrínsecas e processos identitários. Dessa forma, buscou-se investigar como os alunos compreendiam o ato de ler, quais eram suas expectativas em relação às obras literárias, como avaliavam a importância da leitura em sua trajetória acadêmica e pessoal e de que forma o Clube de Leitura pôde ter contribuído para alterar seus pontos de vista sobre o universo literário. Para isso, a análise qualitativa das falas dos participantes, complementada por dados quantitativos quando pertinente, revelou-se crucial para identificar seu grau de satisfação com a iniciativa, as dificuldades enfrentadas e as possibilidades de aprimoramento das ações do Clube.

Por fim, o terceiro objetivo específico propôs identificar os efeitos das atividades do Clube de Leitura na formação literária dos alunos, considerando a hipótese de que a participação sistemática em um grupo de leitura mediado poderia incidir positivamente na consolidação do hábito leitor e no desenvolvimento de competências interpretativas. Com base nessa premissa, buscou-se verificar se ocorreram mudanças expressivas na frequência de leitura dos participantes, na qualidade de suas produções textuais, em sua compreensão de obras literárias de maior complexidade e em sua capacidade de argumentar criticamente sobre os textos

apresentados. Adicionalmente, analisou-se se o Clube de Leitura contribuiu para criar uma relação mais afetiva entre os estudantes e o objeto livro, despertando interesse por autores e gêneros que antes não faziam parte de seu repertório.

A justificativa para este estudo assenta-se em perspectivas educacionais e sociais. Diante de um cenário marcado pela multiplicidade de linguagens e pela disputa da atenção dos jovens entre diferentes mídias, há uma demanda urgente por práticas efetivas de formação de leitores. Não se trata de demonizar as novas mídias, mas de reconhecer que o livro físico permanece um meio fundamental de construção leitora – ainda que mais distante dos jovens que dispositivos como o celular.

Embora a leitura seja amplamente reconhecida como condição para o exercício da cidadania, a implementação de políticas e projetos voltados ao desenvolvimento de habilidades leitoras enfrenta obstáculos nas escolas públicas, especialmente devido à falta de recursos, à ausência de uma cultura de leitura consolidada e ao distanciamento entre professores e os acervos literários disponíveis (Soares, 2001). Nesse contexto, estratégias que promovam a aproximação eficaz entre alunos e obras literárias, particularmente em espaços como a biblioteca escolar, podem contribuir para superar essas barreiras e potencializar a formação do leitor.

A relevância do trabalho manifesta-se, ainda, na possibilidade de fornecer subsídios teórico-metodológicos a docentes, gestores e bibliotecários interessados em implementar iniciativas semelhantes. Considera-se o Clube de Leitura uma prática pedagógica potencialmente efetiva para esse fim. Assim, este estudo pretende evidenciar resultados em termos de engajamento discente, elevação do interesse pela literatura e aprimoramento de competências leitoras, oferecendo reflexões sobre as possibilidades e desafios dessa intervenção. Nessa perspectiva, a pesquisa visa não apenas compreender o caso específico do CEABM, mas também contribuir para o debate mais amplo sobre estratégias de formação de leitores em diferentes contextos educacionais, sobretudo nas escolas públicas brasileiras.

Por isso, partimos da hipótese de que a implementação de um Clube de Leitura mediado na biblioteca escolar promove a aproximação efetiva entre estudantes e obras literárias, superando barreiras institucionais e culturais, o que resulta em maior engajamento discente, elevação do interesse pela literatura e desenvolvimento de competências leitoras críticas.

Outro aspecto justificativo do trabalho é o reconhecimento da biblioteca escolar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações de incentivo à leitura. Por muito tempo, a biblioteca foi subutilizada, menos a uma função meramente administrativa de guarda e de empréstimo de livros. Entretanto, estudos recentes (Lajolo, 2008; Zilberman, 2008; Silva, 2024)

ênfatisam a importância de compensar a biblioteca como núcleo articulador de práticas leitoras, local de convivência, de experimentação literária e de extensão das atividades pedagógicas. Dentro desse cenário, o Clube de Leitura surge como uma oportunidade concreta de vitalização desse espaço, transformando-o em polo de interação cultural e de exercício da cidadania leitora. Desse modo, a pesquisa ganha relevância ao apontar caminhos para a ressignificação da biblioteca escolar, inserindo-a na rotina pedagógica e contribuindo para a democratização do acesso à leitura.

Também se considera relevante, na justificativa do estudo, a dimensão social da leitura. Conforme apontam teóricos como Foucambert (1994) e Cosson, (2022), a leitura literária exerce papel fundamental na formação estética e ética do indivíduo, ampliando suas visões de mundo, estimulando a imaginação e oportunidades de contato com a diversidade de vozes e de culturas presentes na literatura. Nesse sentido, promover a emergência de uma comunidade de leitores na escola significa não apenas melhorar os índices de aproveitamento escolar ou de desempenho em avaliações, mas, sobretudo fortalecer o exercício crítico, a autonomia intelectual e a capacidade de empatia dos sujeitos. O Clube de Leitura, ao colocar estudantes em diálogo com múltiplas perspectivas textuais e com as experiências de seus pares, pode, portanto, contribuir para a consolidação de valores e atitudes que transcendem a dimensão acadêmica, inserindo-se em um projeto formativo integral.

A importância deste estudo se estende, ainda, ao diálogo com a discussão acerca da formação continuada de professores e da mediação de leitura. Diversas pesquisas demonstraram que a mediação de um professor-leitor – entendido como aquele que não apenas domina técnicas de ensino, mas também vivencia a prática leitora – é crucial para suscitar o envolvimento efetivo dos alunos com a leitura (Kleiman, 2008; Colomer, 2007). Essa concepção de mediação vai além do instrumental, exigindo do educador uma postura engajada e autêntica diante da literatura, como bem sintetiza Colomer (2007, p. 76):

“Não basta ensinar técnicas de leitura; o professor precisa encarnar o papel do leitor entusiasta, dando testemunho vivo de que o encontro com os livros pode ser transformador.” (Colomer, 2007, p. 76)

Ao investigar o funcionamento do Clube de Leitura, este estudo buscou comprovar justamente como essas práticas mediadoras qualificadas – alinhadas ao conceito de "encarnar o papel do leitor" –, as estratégias utilizadas para despertar o interesse dos discentes e as

oportunidades de formação continuada decorrentes da experiência contribuíram para a qualificação do trabalho docente na área de leitura literária.

Além do exposto esta dissertação está organizada de modo a apresentar o tema, a contextualização do problema, o problema de pesquisa, os objetivos (tanto o geral quanto os específicos), bem como a justificativa do estudo e as diretrizes gerais da investigação. A partir desse panorama inicial, espera-se que o leitor compreenda o escopo do trabalho, as motivações que embasam sua realização e a relevância de se investigar o Clube de Leitura como estratégia de formação de leitores no Colégio Adolfo Bezerra de Menezes.

No segundo capítulo, foi realizado um aprofundamento teórico, com uma revisão de literatura pertinente às temáticas da leitura, da formação de leitores, dos Clubes de Leitura e da biblioteca escolar. Pretendeu-se abarcar contribuições de autores nacionais e internacionais, de modo a fundamentar a análise empreendida no restante da dissertação. Nesse sentido, as principais linhas de discussão girarão em torno dos conceitos de leitura literária, das metodologias de incentivo ao hábito de ler, dos estudos que enfatizam o papel da biblioteca escolar como espaço de formação do leitor e das reflexões acerca das práticas mediadas por grupos de discussão. Uma base teórica assim disponível permitirá situar a presente pesquisa em um horizonte mais amplo, relacionando-a aos debates que têm sido travados em diferentes âmbitos acadêmicos e educativos.

O terceiro capítulo se ocupa da descrição detalhada da metodologia exigida na pesquisa, contemplando o tipo de abordagem (qualiquantitativa), anotações do Diário de bordo, coleta de dados (observação participante, e os procedimentos de análise. Justificar-se-á a escolha dos sujeitos investigados, bem como o contexto de realização do estudo. O aporte metodológico é um modo para facilitar os caminhos da análise de dados e resultar ainda que outras investigações sejam realizadas em contextos semelhantes.

No quarto capítulo, são apresentados e descritos os resultados obtidos, com base nos dados encontrados durante o processo de pesquisa. Seguindo a lógica dos objetivos específicos, são examinadas as práticas e as dinâmicas do Clube de Leitura, a percepção dos participantes acerca da leitura e, por fim, os possíveis efeitos dessas atividades na formação literária dos alunos. A análise foi conduzida à luz dos referenciais teóricos apresentados no capítulo anterior, de modo a construir um diálogo entre os achados empíricos e as reflexões existentes na literatura

especializada. Nesse momento, foi possível verificar em que medida as hipóteses iniciais se confirmaram e quais novos questionamentos surgiram a partir dos dados.

O último capítulo, *Análise dos Resultados e Considerações Finais*, sistematiza os dados coletados ao longo da vivência com o Clube de Leitura, apresentando uma análise crítica sobre os impactos dessa prática na formação leitora dos estudantes. São discutidos os avanços observados, como o aumento do repertório literário, o fortalecimento da autonomia interpretativa e o engajamento dos participantes na leitura e na construção coletiva de sentido. O capítulo finaliza reafirmando a relevância dos clubes de leitura como práticas pedagógicas potentes para a escola pública, além de apontar possibilidades de continuidade e expansão do projeto.

A presente dissertação, portanto, busca contribuir para a ampliação do debate sobre as metodologias de promoção de leitura, conferindo destaque à biblioteca escolar e ao protagonismo do professor-mediador enquanto elementos-chave no processo de formação leitora (Silva, 2024). Parte-se do pressuposto de que o Clube de Leitura pode constituir uma experiência formativa capaz de despertar o prazer pela literatura, de fomentar a construção de conhecimentos complexos e de fomentar a autonomia e o pensamento crítico. Tal perspectiva se alinha às tendências contemporâneas de educação, que visam uma abordagem humanizadora, reflexiva e inclusiva (Freire, 1982). Nesse sentido, o estudo de caso do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes não apenas ilumina práticas locais, mas também oferece pistas para a consolidação de políticas educacionais de maior alcance, pautadas pela valorização da cultura do leitor em todos os níveis de ensino.

Vale ressaltar que o caráter interdisciplinar do tema em questão – interligando áreas como Língua Portuguesa, Literatura, Biblioteconomia, Pedagogia e Psicologia da Educação – enriquecendo as possibilidades de análise e interpretação dos resultados. A formação de leitores não pode ser compreendida isoladamente, mas, sim, como parte de um conjunto mais amplo de iniciativas específicas ao desenvolvimento integral do estudante. Nesse sentido, o Clube de Leitura congrega aspectos da socialização, da comunicação e da leitura literária, constituindo-se em uma experiência significativa não apenas para alunos, mas também para professores, bibliotecários, gestores escolares e, eventualmente, para as famílias dos participantes, caso a comunidade seja envolvida nas ações de incentivo à leitura.

Sob essa ótica, esperamos que o trabalho colabore para que outras escolas e/ou espaços de biblioteca possam realmente efetivar com ações viáveis em busca da formação de leitores. Importante também pensar na qualificação dos mediadores de leitura, bem como na melhoria das condições físicas e de acervo das bibliotecas escolares públicas. A prática do Clube de Leitura, além de seu potencial pedagógico, também encerra um componente social importante, uma vez que incentiva o diálogo, a partilha de experiências e a construção de vínculos afetivos entre os participantes (Freire, 1987). Assim, a biblioteca deixa de ser apenas uma sala de livros para tornar-se um espaço de convivência e de construção coletiva de saberes, aproximando-se do ideal de uma escola que educa para a emancipação e para o exercício pleno da cidadania.

Portanto, destaca-se a importância de se analisar o impacto do Clube de Leitura na formação de leitores literários no Colégio Adolfo Bezerra de Menezes, em Araguaína - TO, considerando-se o potencial transformador dessa prática pedagógica para o contexto educacional e social.

Assim, as discussões propostas neste trabalho convidam-nos a repensar os limites da sala de aula, a rotina escolar, a organização curricular, as práticas docentes, o uso dos espaços escolares, especialmente no que diz respeito à biblioteca. Além disso, ao investigar as dinâmicas de um Clube de Leitura em uma escola pública de Araguaína, no Tocantins, nos dá uma compreensão das condições que favorecem ou dificultam a formação leitora na escola, compreendo melhor as estratégias que promovam o prazer e a autonomia na leitura, pressupostos essenciais para a formação de sujeitos plenos e engajados com a realidade que os cercam.

Diante do Exposto, espera-se que as reflexões apresentadas, nesta pesquisa, possam inspirar outros trabalhos, bem como a adoção de práticas leitores em diferentes contextos educacionais, fortalecendo uma cultura de leitura que valorize a diversidade, o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos.

## **2 DO REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Este trabalho parte do pressuposto de que a leitura é entendida como processo interativo entre sujeito e texto, e tem sido objeto de estudo de diversos teóricos que, ao longo do tempo, buscaram compreender tanto as dimensões técnicas, como a decodificação e a interpretação, quanto às dimensões sociais e subjetivas que emergem neste ato.

Quando falamos em formação do leitor literário, é possível acrescentar outro componente: a frutificação estética, que pressupõe o desenvolvimento de uma postura crítica, criativa e reflexiva diante do texto literário. Não se trata apenas de entender o que está escrito, mas de mergulhar em universos simbólicos, interagir com experiências humanas representadas pela ficção e, principalmente, construir sentidos que dialoguem com a história pessoal e com o contexto sociocultural de cada indivíduo.

Ao longo dos anos, a escola e outros espaços de formação, como bibliotecas e centros de leitura, têm se mostrado locais privilegiados para o desenvolvimento de práticas orientadas à reunião de um leitor habitual. Entretanto, apesar de serem ambientes ricos em oportunidades pedagógicas, muitas vezes essas instituições não conseguem promover, de modo pleno, a formação de um leitor que seja capaz de se apropriar criticamente dos textos e, além disso, usar essa prática como ferramenta de construção de subjetividade e de interação social. Assim, esta seção tem o propósito de discutir a leitura literária no ambiente escolar entendendo-a como prática social, cultural e histórica.

Nesta perspectiva, Magda Soares (1988) traz contribuições fundamentais para diferenciar alfabetização e letramento, lançando uma nova luz sobre o que significa formar leitores na contemporaneidade. Para o autor, “alfabetizar letrando” implica não apenas ensinar códigos de escrita e leitura, mas também inserir o aprendizado em práticas sociais significativas que o façam compreender a utilidade e as possibilidades que o domínio da linguagem escrita oferece. Em suas palavras, “o letramento significa a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, de forma que ele possa se engajar na vida em sociedade de maneira crítica e autônoma” (Soares, 2003, p. 39).

A autora aponta que a leitura não é apenas decodificação; o ato de ler deve estar associado à produção de sentidos, ao reconhecimento dos contextos em que se lê e à capacidade de relacionar o que está lido com situações concretas do mundo real. Essa compreensão alargada do processo de leitura se coaduna com a proposta de formar um leitor literário que não apenas compreende as palavras dispostas na página, mas que seja capaz de extrapolar o conteúdo textual, refletir sobre realidades diversas e, principalmente, constituir-se como sujeito ativo diante dos discursos que circulam na sociedade.

É importante sublinhar que a perspectiva do letramento, tal como Soares (1988) a propõe, envolve a ampliação do repertório cultural do aluno, o que se torna crucial quando falamos de leitura literária. A formação de leitores de literatura exige, além do domínio da técnica de leitura, o contato com obras que suscitem questionamentos, sentimentos e experiências. É nessa interação entre a pessoa que lê, o texto e o mundo que o leitor se forma, tornando-se capaz de refletir criticamente sobre as temáticas, as narrativas e as identidades presentes nas obras. O letramento literário, nesse sentido, exige práticas de leitura que instiguem a descoberta de sentidos que podem extrapolar o espaço escolar, de formar e contribuir para a formação de um sujeito mais consciente das múltiplas vozes e realidades presentes no meio sociocultural.

Nesta discussão, Pierre Bourdieu (1983) contribui ao pensar a leitura sob a ótica do capital cultural. Segundo ele, o hábito de ler e o acesso a determinados repertórios literários não são práticas distribuídas homogeneamente na sociedade, pois envolve condições de acesso a bens culturais, redes simbólicas de pertencimento e oportunidades que variam de acordo com a classe social. A leitura, nesse caso, não se constitui apenas como habilidade intelectual, mas também como recurso que pode ajudar na inserção do indivíduo em certos espaços sociais e na apropriação de formas de linguagem mais prestigiadas culturalmente.

Essa ideia dialoga com a noção de letramento de Soares (1988): se o indivíduo não é apenas alfabetizado, mas letrado, ele se insere em círculos de interlocução em que a palavra escrita circula como capital cultural e simbólico, contribuindo para a formação de sua identidade e para uma participação mais ativa na vida coletiva. No entanto, não basta disponibilizar livros ou cobrar leituras obrigatórias para que o sujeito exerça prazer na leitura literária ou aprofunde suas competências de análise.

É nesse ponto que se pode recorrer às reflexões Vygotsky (1996), cujas proposições sobre a mediação pedagógica e a zona de desenvolvimento proximal lançam luz sobre a importância da interação entre sujeitos mais experientes e aqueles que estão em processo de aprendizagem. Vygotsky defende que o desenvolvimento pleno da criança ou do jovem ocorra em ambiente social e dialógico, em que o aprendiz não fique isolado na tarefa de aprender. E aduz que, “o aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares” (Vygotsky, 1996, p. 94).

Nesse sentido, a mediação do professor, do bibliotecário ou de um colega mais avançado no processo de leitura torna-se necessária para que o aluno supere desafios interpretativos e avance para níveis mais complexos de compreensão textual.

Quanto às conversas de leitura literária, essa mediação ocorre em diversas frentes: a seleção criteriosa de textos adequadas à faixa etária ou ao nível de proficiência dos leitores, a proposição de estratégias de pré-leitura (como contextualizar o autor, à época, o gênero literário), a condução de debates sobre os enredos e a linguagem, o estímulo à expressão oral e escrita dos alunos sobre as leituras realizadas. Vygotsky (1996) nos faz compreender que, se a formação do leitor literário for conduzida de forma individualizada, sem oportunidades de socializar experiências de leitura, possivelmente haja um desenvolvimento limitado das potencialidades do aluno. O espaço de discussão coletiva, a troca de chá, a possibilidade de contrapor interpretações diversas sobre um mesmo texto: tudo isso amplia o repertório do leitor e aprofunda sua capacidade de análise crítica. A chamada zona de desenvolvimento proximal, portanto, não se aplica apenas ao aprendizado de conteúdos específicos, mas também à aquisição de um modo mais complexo de ler e compreender a literatura.

Regina Zilberman (1988) reforça a ideia de que a leitura, enquanto prática cultural, não acontece de forma isolada. Ela argumenta que a interação social e o ambiente histórico-cultural em que o indivíduo se insere influencia fortemente o modo como cada leitura é envolvida. Desse ponto de vista, a formação do leitor literário na escola deve considerar os valores, as propostas e as experiências prévias dos alunos. Cada sujeito chega ao ato de ler não como uma tábua rasa, mas trazendo consigo vivências que dialogam, ou não, com o texto proposto. Caberia, portanto,

à mediação pedagógica atentar para essas experiências e promover atividades que relacionassem o texto às realidades concretas dos discentes. Segundo Zilberman, “a leitura, como prática cultural, exige que o leitor interaja com diferentes contextos e valores sociais, enriquecendo sua experiência com o texto” (Zilberman, 1988, p. 45). Isso quer dizer que, se o objetivo é formar leitores literários, não se pode dissociar da prática de leitura das dimensões históricas e socioculturais que permeiam a vida de cada indivíduo.

Outra perspectiva que enriquece esse debate provém do pensamento de Freire (2001), que encara a leitura como ato político e emancipatório. Freire ressalta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2001, p. 10), o que implica dizer que todo processo leitor, inclusive o literário, está vinculado à interpretação que o sujeito faz da realidade em que vive. O leitor crítico, nessa ótica, não é apenas aquele que compreende bem o texto, mas aquele que relaciona os significados textuais ao contexto social, político e cultural, percebendo as estruturas de poder, as exclusões e as representações simbólicas que fazem parte do seu cotidiano. Freire também insiste que o ato de ler deve ser uma prática libertadora, possibilitando que o sujeito tome consciência de sua condição no mundo e atue para transformá-lo. Logo, formadores literários críticos significaria fomentar o desenvolvimento de uma consciência que se alimenta de textos artísticos e, ao mesmo tempo, se voltam para a ação cidadã.

Emília Ferreiro (2017), ainda que famosa sobretudo por seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, também traz contribuições relevantes para a compreensão do processo de apropriação da leitura. Ela enfatiza que a alfabetização não é um ato meramente mecânico, pois as crianças constroem hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, buscando compreender as relações entre sons e letras, entre palavras e sentidos. Ferreiro (2017, p.21) aponta que “a alfabetização não é apenas um processo mecânico, mas envolve o desenvolvimento de uma nova forma de relação com o texto e a cultura escrita” (p. 21). Essa constatação pode ser extrapolada para o campo da literatura, uma vez que o desenvolvimento do leitor literário também passa por hipóteses, ensaios interpretativos, progressivas descobertas de significados e modos de ler. A criança ou o jovem, diante de um texto literário, não apenas decodifica, mas testa estratégias de compreensão que são progressivamente refinadas pela interação com colegas, mediadores e pelo contato com novos textos.

Roland Barthes (1988), por sua vez, amplia o debate ao abordar a leitura como uma prática interpretativa e criativa. De acordo com ele, o texto literário é um “tecido de restrições, um espaço onde diferentes vozes e sentidos se entrecruzam” (Barthes, 1988, p. 120). Essa visão põe em evidência a ideia de que o leitor, ao interagir com o texto, não age como um mero receptor passivo, mas, ao contrário, assume uma posição de coautor, pois constrói significados a partir de sua bagagem subjetiva e cultural.

É justamente nesse processo de interação criativa que se consolida a formação do leitor literário: ao ver-se autorizado a considerar sentidos, a interpretar livremente, a discutir, o sujeito desenvolve uma confiança em sua própria competência leitora e, conseqüentemente, aprofunda seu envolvimento com a literatura. A escola e a biblioteca, nesse caso, deveriam assumir o papel de fomentar experiências de leitura em que o aluno pudesse explorar múltiplas interpretações, criando um espaço de liberdade interpretativa que, ainda hoje, muitas vezes se vê cerceado por leituras ocasionais guiadas ou por avaliações que priorizam respostas únicas.

Desse conjunto de reflexões emerge a constatação de que a formação do leitor literário tem forte dimensão social e cultural, e que a mediação pedagógica ocupa papel central para que a leitura se torne significativa. O professor, o bibliotecário ou o mediador de um Clube de Leitura funciona como facilitador, estimulando a curiosidade, a crítica e a partilha de percepções sobre os textos. Surge daí um cenário ideal em que a biblioteca deixa de ser meramente um espaço físico de armazenamento de livros para se tornar um local vivo de interação, em que os leitores, livres das amarras de um ensino específico apenas para provas, podem praticar a leitura literária como prática de fruição, troca de ideias e crescimento pessoal. A motivação do aluno para ler e para explorar novos gêneros literários passa, em grande parte, pela adequação das propostas pedagógicas à sua realidade concreta, e pela possibilidade de experimentar a leitura como ato de prazer e descoberta.

Neste ponto, vale retomar Magda Soares (1988) quando enfatiza que o letramento literário deve ser pensado de forma integrada ao contexto social do aluno, incorporando valores, vivências e linguagens que fazem sentido para ele. O desafio, portanto, é criar sequências didáticas, escritórios, projetos de leitura e clubes de leitura que estabeleçam pontes entre o universo literário e a vivência cotidiana dos estudantes. Essa abordagem implica considerar que

a leitura não deve ficar restrita ao espaço escolar ou à obrigatoriedade das avaliações, mas precisa transbordar para outros contextos, tornando-se parte ativa do repertório cultural do sujeito. Como ressalta Soares, “alfabetizar letrando significa considerar o papel social da leitura e da escrita e promover estratégias que encorajem o uso crítico e criativo da linguagem” (SOARES, 2003, p. 41). Isso inclui, por exemplo, relacionar obras literárias com as questões que mobilizam o grupo de alunos, promover debates sobre temas atuais a partir de textos literários, associar leituras a produções artísticas (teatro, música, artes visuais) e valorizar a expressão de cada leitor como produtor de significados.

A proposta de ensino da leitura literária exige, pois, uma forte articulação com o entorno sociocultural do estudante; somente quando este percebe relações claras entre o texto literário e seu significado próprio experiência, a leitura assume-se genuína e transformadora. (Soares, 2003, p. 57)

A proposta de Vygotsky (1996) também faz sentido nesse processo, pois a colaboração entre pares e a mediação de um agente mais experiente potencializam o desenvolvimento do leitor. Quando o professor organiza círculos de leitura, incentiva a troca de percepções e permite a escuta de diferentes vozes, está criando condições para que o aluno, situado em uma dada zona de desenvolvimento proximal, avance em seus modos de interpretação do texto literário. Em uma atividade de leitura compartilhada, por exemplo, o aluno com mais fluência pode instigar a curiosidade dos colegas que ainda se sentem inseguros, e o professor pode propor questionamentos que despertem a reflexão crítica, abrindo um caminho para a ampliação das habilidades do leitor de todos os envolvidos. Essa ideia fortalece a concepção de que o desenvolvimento do leitor literário não é um ato isolado, mas um processo social no qual a interação e a mediação desempenham papel-chave.

De forma correlata, Freire (20) ressalta que a leitura deve ser entendida como um instrumento de conscientização, de modo que o leitor, ao entrar em contato com textos literários, possa apreender as relações de poder, opressão e emancipação presentes na sociedade. Em termos concretos, isso significa que as práticas de leitura na escola, se orientadas pela perspectiva crítica freireana, não se limitam a uma apreciação estética do texto, mas também buscarão relacionar as temáticas literárias aos problemas enfrentados na realidade dos estudantes. Por exemplo, ao ler obras que tratam de desigualdades sociais, preconceitos ou direitos humanos, o aluno pode ser incentivado a refletir sobre a estrutura de sua comunidade e, a partir dessa reflexão, sentir-se

estimulado a agir de maneira mais consciente. Assim, a formação do leitor literário extrapola a frutificação estética e integra a noção de cidadania, crucial para a formação de sujeitos independentes e socialmente engajados.

A experiência de Ferreiro (2017) com a psicogênese da língua escrita também é essencial nesse contexto, pois evidencia que a compreensão do sistema de escrita e o desenvolvimento das estratégias de leitura dão-se por meio de hipóteses, avanços e retrocessos. Transportando essa ideia para a literatura, é possível dizer que o leitor literário não nasceu pronto; ele se desenvolveu à medida que testa interpretações, erra, refina seu olhar crítico, amplia o vocabulário e enriquece seus referenciais culturais.

Ao levar em conta os avanços e retrocessos vivenciados pelas crianças, o professor pode atuar como mediador que favorece a formulação de novas hipóteses e a reorganização das concepções já construídas, ajudando a tornar o ato de ler cada vez mais consciente e inovador. (Ferreiro, 2017, p. 58)

A mediação comentada, então, pode oferecer ao leitor em formação um repertório de métodos de leitura, como a antecipação, a inferência, a verificação de hipóteses, a contextualização, o estudo histórico de personagens e a análise de enredos, entre outros procedimentos que ajudam na compreensão mais aprofundada do texto.

E é Roland Barthes (1988) quem corrobora a noção de que o leitor deve ser convidado a participar ativamente da construção de sentido. Sua ideia de que “o texto é um tecido de importações” (Barthes, 1988, p. 120) remete a uma leitura em que o indivíduo pode – e deve – relacionar o que lê com outros textos, filmes, músicas, vivências. Dessa maneira, a formação do leitor literário se concretiza quando o aluno percebe que cada livro pode ser ponto de partida para inúmeras conexões, gerando um diálogo entre artes, ciências e vivências pessoais. Essa postura, que é chamada de leitura intertextual, não apenas incrementa a experiência estética, mas também desenvolve a consciência do aluno de que nenhum texto está isolado e de que a cultura se constrói em camadas de significados que se enriquecem mutuamente.

Nessa perspectiva ampliada, a biblioteca não se limita a abrigar livros; torna-se um centro de conhecimento em que projetos de leitura, rodas de conversa, *workshops* de produção textual e exposições artísticas podem ocorrer. Uma biblioteca escolar, por exemplo, pode organizar encontros regulares de leitura de clássicos ou de autores contemporâneos, estimulando

a curiosidade dos alunos e oferecendo-lhes a chance de dialogar diretamente com a obra. Além disso, a criação de clubes de leitura constitui um recurso valioso para a formação de leitores literários, pois estimula a interação social, a troca de interpretações e a cooperação entre os participantes. A ideia de Vygotsky (1996), de que a aprendizagem se dá num meio interativo, é perfeitamente aplicável a esse formato, em que cada participante age como mediador e aprendiz simultaneamente, compartilhando suas percepções sobre o texto e acolhendo as interpretações dos demais.

É também nessa dialética coletiva que o leitor, segundo Bourdieu (1983), acessa o capital cultural de forma mais eficaz, na medida em que as trocas possibilitam não apenas a aquisição de vocabulário literário, mas também um reconhecimento da multiplicidade de sentidos e contextos associados às obras. Dessa forma, a leitura literária deixa de ser um ato solitário e assumir uma dimensão coletiva e formativa: ler, nesse quadro, converter-se em construir pontes entre indivíduos e universos simbólicos diversos.

Ainda que esses referenciais teóricos apontem para a importância de práticas de mediação e para a valorização do letramento, há de se ressaltar as dificuldades estruturais que muitas escolas enfrentam: falta de recursos, escassez de livros, ausência de formação continuada para professores, pouco tempo dedicado às atividades de leitura no currículo e, muitas vezes, uma cultura escolar focada prioritariamente à aprovação em exames e testes padronizados, relegando a literatura para um papel secundário ou menos importante. Mesmo assim, a discussão teórica oferece subsídios para educadores, bibliotecários e gestores refletirem sobre a possibilidade de rever prioridades e estratégias, incorporando os princípios do letramento literário e das metodologias colaborativas. A formação do leitor literário demanda uma mudança de perspectiva, na qual a leitura deixa de ser vista como mera tarefa escolar e passa a ser compreendida como prática cultural integrada ao cotidiano.

Em suma, a leitura não pode ser limitada ao aprendizado inicial de decodificação. Aprender a ler é, certamente, dominar um conjunto de competências linguísticas, mas também significa adentrar o universo dos textos, repleto de discursos, ideologias, valores e afetos. Magda Soares (1988) sublinha que esse processo exige a promoção de práticas sociais que façam sentido para o sujeito, levando-o a conhecer e valorizar a palavra escrita como instrumento de poder,

expressão e cidadania. Vygotsky (1996) mostra que o caminho para esse aprendizado se dá no interior das relações sociais, a partir de uma mediação comprometida e da interação entre pares. Regina Zilberman (1988) explicita a natureza cultural da leitura, em que cada sujeito interpreta e incorpora o texto de acordo com seu contexto histórico e social. Paulo Freire acentua o caráter político da leitura, apontando para a possibilidade de conscientização e transformação social. Emília Ferreiro (2017) enxerga o ato de ler como um desenvolvimento cognitivo que se constrói por hipóteses e retomadas, enquanto Roland Barthes (1988) enfatiza a dimensão criativa e interpretativa do leitor, que reescreve o texto a partir de seu imaginário e de suas experiências.

Tudo isso converge para a ideia de que o leitor literário não se forma de modo espontâneo ou automático. Ele precisa de oportunidades, estímulos, recursos e, sobretudo, de um ambiente que acolha a leitura como experiência de diálogo. Quando a escola se propõe a formar leitores literários, ela assume a responsabilidade de oferecer um acervo diversificado, de valorizar a troca de renda sobre os livros, de promover debates, de permitir que a literatura converse com outras artes e campos do saber. Para que haja realmente formação, e não apenas aplicação de conteúdos, é preciso que o leitor em formação se perceba sujeito do processo, exercendo sua liberdade interpretativa, compartilhando suas descobertas, aprendendo a argumentar e a ouvir. Afinal, a essência da leitura literária reside na produção de sentidos que emergem do encontro entre o texto e a subjetividade do leitor, mediado por um contexto social específico.

Contudo, formar leitores literários não é um fim em si mesmo, mas um passo fundamental para a constituição de sujeitos mais críticos, mais sensíveis, mais conscientes de sua inserção no mundo. A literatura, ao apresentar universos imaginários, metáforas, narrativas, personagens, tramas e conflitos, coloca em cena a própria condição humana, permitindo que o leitor reflita sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade. Desse modo, o letramento literário torna-se não apenas um caminho para o domínio linguístico, mas também para a ampliação de horizontes culturais e para o exercício de uma cidadania plena, que valoriza a diversidade de ideias e a complexidade das experiências humanas.

Portanto, quando se fala em leitura e formação do leitor literário, falamos de um processo que abrange múltiplas dimensões: a decodificação de signos escritos, a compreensão

de significados, a mediação pedagógica, a interação social, o desenvolvimento de habilidades críticas, a frutificação estética, a incorporação de valores culturais e a criação de sentidos pessoais. Esse processo é longo e contínuo, necessitando de práticas reflexivas e ambientes adequados ao exercício da imaginação e da argumentação. A escola e a biblioteca, assim como outras instituições culturais, configuram-se como espaços privilegiados (ou pelo menos deveriam) para que esse projeto de formação seja efetivado, desde que compreendam a leitura em toda a sua amplitude e se engajem na missão de formar sujeitos leitores e produtores de cultura, capazes de questionar, transformar e reinventar o mundo que os cerca.

Em resumo, a formação do leitor literário passa pela compreensão de que ler não é apenas decodificar; é, sobretudo, interagir, dialogar, reescrever, refletir e, em última instância, apropriar-se dos discursos que circulam na sociedade para construir identidades e modificações. À luz das contribuições de Soares (1988), Vygotsky (1996), Bourdieu (1983), Zilberman (1988), Freire (2001), Ferreiro (2017) e Barthes (1988), percebemos que o ato de ler é antes de tudo uma prática social e cultural, mediada pela linguagem e ancorada em um contexto histórico. Formar o leitor literário exige, pois, uma metodologia pedagógica que propicie situações de interação, colaboração, crítica e criação, reconhecendo a importância de cada experiência pessoal no processo de produção de sentido. Eis o desafio maior das instituições de ensino: acolher a leitura literária como força transformadora, capaz de ampliar as possibilidades do sujeito e de inscrevê-lo em um horizonte de cidadania ativa e emancipatória.

## **2.2 Políticas Públicas de Formação de Leitores no Brasil**

A leitura, enquanto prática cultural e instrumento fundamental para a formação cidadã, tem sido objeto de intensas discussões e investimentos por parte do poder público no Brasil. Desde os primórdios da formação da escrita até os dias atuais, as políticas de incentivo à leitura, à formação de leitores e o fortalecimento das bibliotecas públicas têm se constituído como ferramentas essenciais para a democratização do acesso ao conhecimento e à cultura.

No contexto brasileiro, a consolidação de iniciativas governamentais e a elaboração de dispositivos legais, como a Lei nº 13.696/2018 – que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita –, representam marcos importantes na tentativa de superar as históricas desigualdades de acesso e promover, de maneira integrada, o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas

de acesso público. Essa lei, promulgada no dia 12 de julho de 2018, estabelece diretrizes e objetivos que orientam as ações dos órgãos responsáveis e incentivam a articulação entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, em cooperação com estados, municípios e a sociedade civil (Brasil, 2018).

Historicamente, o Brasil enfrentou diversos obstáculos na formação de leitores e na implementação de bibliotecas. Segundo Zilberman (2002) durante o período colonial, a tipografia foi restringida, e o acesso ao livro permaneceu privilégio de uma minoria, fato que retardou a consolidação de uma cultura leitora ampla e democrática. Conquanto os primeiros esforços para a democratização do acesso ao livro tivessem início apenas de forma mais efetiva a partir do século XIX, com a chegada da Família Real e a consequente abertura dos caminhos para a impressão e o comércio de livros, ainda se constata que as políticas de leitura no país foram marcadas por uma série de iniciativas pontuais e, muitas vezes, desarticuladas.

Estudos acadêmicos, como o realizado por Silva (2009), evidenciam que a trajetória histórica da leitura no Brasil está intrinsecamente ligada à evolução dos meios de comunicação e à implantação de bibliotecas – sejam elas públicas ou escolares –, que, apesar dos esforços, enfrentam desafios relacionados à infraestrutura, à distribuição de acervos e à formação de profissionais qualificados para atuar como mediadores da leitura (Silva, 2009).

Nesse cenário, a (PNLE) Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696/2018, propõe-se a ser uma estratégia permanente que visa não apenas a distribuição de livros e a instalação de bibliotecas, mas também a promoção de uma cultura leitora que permita o acesso ao conhecimento de forma ampla e inclusiva. Ao reconhecer a leitura e a escrita como direitos fundamentais para o exercício pleno da cidadania, a lei enfatiza a importância de integrar essas práticas em uma política de Estado.

Entre as diretrizes elencadas, destaca-se a universalização do acesso aos livros e à leitura, o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, a articulação com políticas de estímulo ao conhecimento e a valorização da cadeia produtiva do livro – aspectos que, juntos, podem transformar o cenário cultural do país (Brasil, 2018).

A implementação dessa política requer um planejamento estratégico que contemple ações de curto, médio e longo prazo, envolvendo a criação de acervos físicos e digitais, a formação contínua de mediadores de leitura – tais como professores, bibliotecários e agentes culturais – e o incentivo a eventos, campanhas e premiações que evidenciem o valor simbólico e institucional da leitura. A proposta de elaborar, a cada decênio, um Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) reflete a intenção de criar um ciclo contínuo de avaliação e aprimoramento das metas traçadas, de forma participativa e integrada, envolvendo diferentes esferas do poder público e setores da sociedade (Brasil, 2018).

A importância de fortalecer as bibliotecas públicas não pode ser subestimada, uma vez que elas são espaços privilegiados para o acesso à informação e a construção do conhecimento. Desde a criação da Biblioteca Real, no período imperial, até a atual consolidação do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), o percurso evidencia uma evolução gradual, mas que ainda enfrenta desafios significativos em termos de financiamento, infraestrutura e integração com o sistema educacional.

Em muitas cidades brasileiras, as bibliotecas carecem de acervos atualizados, de espaços adequados e de programas que incentivem o uso efetivo desses equipamentos culturais. A reflexão sobre esse aspecto é essencial para compreender que a mera existência de uma biblioteca não garante a formação de leitores, sendo necessário que essas instituições se transformem em ambientes de promoção ativa da leitura, capazes de estimular tanto o interesse quanto a capacidade crítica dos seus usuários (Silva, 2009).

Nesse diapasão a formação de mediadores de leitura também se mostra importante, uma vez que desempenham um papel central na disseminação do hábito leitor. A lei de 2018 enfatiza a necessidade de investir na formação continuada desses profissionais, sendo eles os responsáveis por desenvolver práticas que tornam a leitura mais acessível e prazerosa para diferentes públicos.

Estudos como os de Moro e Estabel (2012), Da Silva (2012) e De Oliveira Bicheri e Almeida Junior (2013) apontam que a capacitação dos mediadores pode contribuir significativamente para o aumento do índice de leitura na população, além de melhorar os resultados acadêmicos e fomentar a inclusão social. Nesse sentido, a criação de programas de formação e de capacitação, com apoio dos órgãos governamentais e da iniciativa privada, é

fundamental para a consolidação de uma política pública de leitura que seja efetivamente transformadora.

A trajetória das políticas de formação de leitores no Brasil revela, contudo, que os esforços realizados até então foram, em sua maioria, pontuais e sazonais. A análise dos programas governamentais – como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) – mostra que, embora haja investimentos significativos na distribuição de livros e na criação de bibliotecas, a continuidade dessas iniciativas esbarra em dificuldades de articulação e de integração entre as diferentes esferas governamentais e entre as políticas públicas de leitura e educação. A ausência de um projeto nacional estruturado, que contemple desde a infraestrutura das bibliotecas até a formação de professores e mediadores, contribui para que os resultados obtidos sejam limitados e insatisfatórios, como apontam os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que colocam o Brasil entre os países com menores índices de leitura (SILVA, 2009).

A integração entre políticas de leitura e as demais políticas de estímulo à cultura e ao desenvolvimento educacional, conforme previsto na Lei nº 13.696/2018, é fundamental para que se possa criar um ambiente propício à ampliação do acesso aos livros e à formação de leitores. Essa articulação deve ocorrer não apenas em termos de financiamento e infraestrutura, mas também na criação de parcerias estratégicas entre órgãos governamentais, instituições privadas, organizações da sociedade civil e o setor editorial. A promoção de feiras literárias, concursos, prêmios e eventos culturais têm o potencial de valorizar o livro como produto cultural e de estimular a criação e o intercâmbio de saberes, contribuindo para o fortalecimento da economia criativa e para a construção de uma identidade cultural mais rica e diversificada (Brasil, 2018).

O incentivo à leitura e à produção literária também tem implicações significativas para a economia nacional. Ao estimular a cadeia produtiva do livro, desde a produção editorial até a distribuição e a comercialização, as políticas de leitura podem fomentar o crescimento econômico, gerar empregos e contribuir para a difusão do conhecimento. A criação de um ambiente favorável à criatividade e à inovação no setor editorial, por meio de incentivos fiscais, financiamento e parcerias estratégicas, é uma estratégia que pode reverter o quadro de

concentração do mercado nas grandes metrópoles e promover a descentralização dos processos produtivos, tornando o livro mais acessível a toda a população (Brasil, 2018).

Ao refletir sobre as políticas de formação de leitores e de incentivo à leitura e aos livros no Brasil, é necessário considerar os desafios impostos por um país de dimensões continentais e marcadas por profundas desigualdades regionais. A implantação de uma política pública de leitura eficaz demanda a superação de obstáculos como a falta de recursos, a precariedade das infraestruturas educacionais e culturais em muitas localidades e a necessidade de se adaptar às iniciativas às realidades locais. Nesse sentido, o papel dos governos estaduais e municipais é tão relevante quanto o do governo federal, uma vez que a descentralização e a participação da sociedade civil são elementos essenciais para o sucesso de qualquer política de acesso à leitura (Silva, 2009).

A participação social, prevista como um dos pilares da Política Nacional de Leitura e Escrita, implica que a formulação e a execução das ações devem ser realizadas de maneira participativa e democrática. A inclusão de representantes de diversos segmentos – educadores, bibliotecários, produtores culturais, editoras, leitores e organizações da sociedade civil – na elaboração dos planos e diretrizes possibilita que a política atenda às reais necessidades da população e se adapte aos desafios emergentes. Essa abordagem colaborativa é imprescindível para que os investimentos realizados possam traduzir-se em melhorias efetivas na qualidade da educação e na promoção de uma cultura leitora que ultrapasse os limites do espaço escolar e se estenda para a formação integral do cidadão (Brasil, 2018).

A análise histórica e a trajetória das políticas de leitura no Brasil feitas por Cordeiro (2018) nos mostra que o acesso ao livro e à leitura é um processo que se constrói ao longo do tempo, em sintonia com as transformações sociais, culturais e tecnológicas. Nas palavras da autora:

A necessidade de se realizar uma análise diacrônica acerca dos principais programas federais de fomento à leitura está, prioritariamente, no fato de mostrar o quanto a formação de leitores foi pouco substancial, se pensarmos no Brasil enquanto país em desenvolvimento e que tem na leitura e na educação uma das principais ferramentas para a construção de sujeitos críticos e participativos socialmente. Sem obras literárias de qualidade, a formação dos estudantes fica, sem dúvida, mutilada (Cordeiro, 2018, p. 1492).

Enquanto em épocas passadas o livro era privilégio de poucos, hoje o desafio é expandir e consolidar a cultura leitora em um país onde milhões de pessoas ainda enfrentam dificuldades de acesso à informação e ao conhecimento. A superação desses desafios passa, inevitavelmente, pela implementação de políticas públicas integradas que não apenas distribuem livros, mas que promovem a leitura como um hábito e como ferramenta indispensável para o desenvolvimento pessoal e coletivo (Silva, 2009).

O papel das bibliotecas, tanto públicas quanto escolares, deve ser reavaliado à luz dos avanços tecnológicos e das novas demandas da sociedade contemporânea. Com o advento do digital, a oferta de acervos eletrônicos e o acesso à informação por meio da internet transformaram a forma de se ler e de se aprender. No entanto, a digitalização dos conteúdos não substitui a importância dos espaços físicos que promovem o encontro, a troca de experiências e a mediação cultural.

As bibliotecas, quando bem estruturadas e integradas ao ambiente escolar e comunitário, funcionam como centros de conhecimento e de inclusão social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais crítica e participativa. Assim, a política pública de leitura deve contemplar não só a aquisição de livros e equipamentos, mas também a capacitação dos profissionais e a modernização dos espaços físicos, de forma a garantir a acessibilidade e a qualidade dos serviços prestados (Brasil, 2018).

A articulação entre as políticas de leitura e as demais políticas culturais e educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Cultura (PNC), é outro aspecto fundamental para o sucesso da Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). A sinergia entre essas áreas permite que os investimentos se potencializem e que as ações implementadas em um campo possam reverberar positivamente em outros. Por exemplo, a capacitação de professores para o uso das bibliotecas e a integração dos recursos digitais aos métodos de ensino podem promover um ambiente escolar mais estimulante e propício ao desenvolvimento crítico dos alunos. Essa integração não só favorece o aprendizado, mas também fortalece a identidade cultural e a coesão social, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos (Brasil, 2018).

Ainda que os desafios sejam numerosos, a elaboração de uma política nacional que privilegie a leitura e a formação de leitores representa uma estratégia indispensável para a superação de um histórico de exclusão e desigualdade. A ampliação do acesso ao livro, a formação de mediadores e o fortalecimento das bibliotecas são medidas que, em conjunto, podem transformar o panorama cultural do país.

A experiência de outros países, onde a leitura é considerada um bem público e um direito fundamental, serve de exemplo para o Brasil, que precisa, urgentemente, promover uma mudança estrutural em sua política educacional e cultural. A leitura não é apenas um instrumento de aprendizado, mas um caminho para a emancipação individual e coletiva, permitindo que o cidadão exerça sua cidadania de forma plena e crítica (Silva, 2009).

Em conclusão, a PNLE, instituída pela Lei nº 13.696/2018, representa um avanço significativo na promoção da leitura, do livro e das bibliotecas no Brasil. Ao definir diretrizes e objetivos claros, a lei estabelece a necessidade de uma atuação conjunta e articulada entre diferentes esferas governamentais e setores da sociedade, visando à democratização do acesso à cultura e à informação. Contudo, para que as metas propostas se concretizem, é imperativo que os investimentos sejam contínuos, que haja uma integração efetiva entre as políticas públicas de educação, cultura e desenvolvimento e que a participação social seja efetivamente incorporada aos processos decisórios.

A formação de leitores e o fortalecimento das bibliotecas são desafios que demandam tempo, recursos e, sobretudo, um compromisso coletivo com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, o caminho para a consolidação de uma cultura leitora no Brasil passa pela implementação de ações integradas que contemplem desde a infraestrutura física das bibliotecas até a capacitação dos profissionais que atuam na mediação do conhecimento, promovendo, assim, um ambiente onde o livro e a leitura sejam reconhecidos como instrumentos essenciais para o desenvolvimento humano e a transformação social (Brasil, 2018; Silva, 2009).

### **2.3 BIBLIOTECAS ESCOLARES E CLUBES DE LEITURA**

A reflexão sobre o papel da biblioteca escolar como espaço formativo e a adição de clubes de leitura como estratégia de promoção literária tem sido recorrente em diversos estudos

que investigam a relação entre a escola, a cultura do livro e a formação de leitores críticos. Embora seja frequentemente imaginada como um mero repositório de obras, sua função pedagógica e cultural ultrapassa amplamente o simples guarda de acervos. Ela pode assumir o papel de centro de dinamização de atividades de leitura, oferecendo condições para o exercício de práticas formativas e para a consolidação de uma cultura escolar pautada pelo contato frequente com o texto escrito.

De forma complementar, o Clube de Leitura caracteriza-se como uma metodologia voltada para a fotografia literária que intensifica a interação entre os sujeitos, cria oportunidades de trocas de interpretações e estimula a construção coletiva do conhecimento. Assim, compreender como a biblioteca escolar pode efetivamente desempenhar seu papel formativo e como o Clube de Leitura pode potencializar esse processo se revela crucial para compensar a escola como um todo, bem como para fortalecer a educação literária em diferentes níveis de ensino.

Ao longo das últimas décadas, os estudos sobre a leitura e de sua dimensão social destacaram a importância dos espaços de mediação, dentre os quais a biblioteca escolar ocupa posição de destaque. Segundo Chartier (1982, p. 17), toda prática de leitura se insere em um contexto cultural, no qual o texto não existe isoladamente, mas é continuamente recriado pelos modos de apropriação que cada leitor desenvolve.

A biblioteca, nesse sentido, deixa de ser vista unicamente como acervo e passa a assumir uma feição de local de experimentação, onde se estimula a leitura ativa e a participação dos estudantes na construção de interpretações. Para que isso aconteça, porém, faz-se necessário um esforço institucional de integração entre a biblioteca e o projeto político-pedagógico da escola, de maneira que o bibliotecário possa atuar alinhado aos objetivos educacionais e colaborar com professores e gestores.

Viñao Frago (2002, p. 49) reforça esse aspecto quando define a cultura escolar como um conjunto de valores, práticas e significados constituídos historicamente no espaço da escola, mobilizando tanto professores quanto alunos na construção de identidades e modos de ser. Dentro dessa cultura, uma biblioteca não pode ser encarada como um elemento periférico; ao contrário,

ela concretiza a possibilidade de práticas culturais de leitura que dialogam com o currículo formal e, simultaneamente, abrem novas perspectivas de formação.

Desse modo, entende-se que as bibliotecas escolares, quando bem estruturadas e dotadas de profissionais engajados, podem representar lugares fundamentais para a valorização do ato de ler, o desenvolvimento do senso crítico e a ampliação do repertório cultural dos estudantes.

Petry (2013, p. 95), ao investigar a origem e a evolução das bibliotecas no Brasil, aponta que a legislação já reconhecia a biblioteca escolar como instância de apoio ao ensino e, também, como promotora do hábito de leitura. Desde o Decreto n. 3.735/46, que trata das chamadas Associações Auxiliares da Escola, percebeu-se sinais de que o acervo bibliográfico poderia servir não apenas para consulta pontual, mas também para ações sistemáticas que envolvessem a comunidade escolar.

Nesse sentido, Silva (2015, p. 122) observa que a consolidação dessa visão exige uma mudança cultural na própria instituição, pois, em muitas realidades, a biblioteca fica restrita às funções burocráticas, não dialogando de forma orgânica com professores e alunos. Entretanto, quando essas barreiras são superadas, o resultado pode ser o surgimento de uma biblioteca viva, permanentemente voltada à formação de leitores e à colaboração entre os diferentes atores educacionais.

Para que uma biblioteca escolar opere com eficiência, reforçando seu caráter formativo, o bibliotecário desempenha um papel central. Sales (2004, p. 33) destaca que esse profissional precisa ter uma atuação que ultrapasse a técnica de catalogação ou organização de acervo, funcionando, antes, como um mediador da leitura dentro do contexto escolar. Esse mediador age ao planejar atividades, sugerindo leituras a professores e aulas, promovendo projetos e eventos relacionados aos livros e, sobretudo, estar alinhado ao projeto pedagógico.

O trabalho do bibliotecário não se resume a manter registros atualizados, mas sim a criar situações em que o estudante possa vivenciar a leitura como experiência coletiva e subjetiva ao mesmo tempo. Cunha (2003, p. 56) sublinha que, para isso, é necessário conceber a informação como um bem social, estimulando a tomada de consciência por parte dos alunos a respeito dos valores e das estruturas culturais que os cercam. O bibliotecário, então, se transforma em um

facilitador do processo de construção do conhecimento, abrindo caminhos para que cada aluno desenvolva suas habilidades informacionais e reflexivas. Como bem enfatiza Nunes e Santos (2020, p. 8):

A função da biblioteca escolar não se resume ao empréstimo de livros, sua função deve ser educativa, possibilitando aos seus usuários o acesso ao acervo com obras literárias e recursos que atendam suas necessidades informacionais, formando parceria com os membros da escola para a formação de leitores. O espaço deve ser atrativo e a participação de um profissional bibliotecário torna-se fundamental no tratamento e organização da informação, tornando-a acessível aos usuários, além de contribuir com ações e projetos que despertem nos alunos o desejo de ler (Nunes, Santos, 2020, p. 8).

Essa ênfase na mediação dialógica da biblioteca, com foco na formação literária, encontra ecos nos estudos de Millack (2015, p. 71), que chama atenção para a importância da parceria entre bibliotecários e professores em iniciativas que transcendem o ato solitário de leitura. Muitas vezes, a motivação do aluno para ler pode aumentar significativamente quando ele desenvolve projetos integrados, nos quais o professor propõe leituras em sala, enquanto o bibliotecário organiza complementos na biblioteca, como sessões de contação de histórias, exposições temáticas ou agendamento de obras correlatas.

É nesse pano de fundo que surge o Clube de Leitura como estratégia pedagógica eficaz, reunindo estudantes para leituras conjuntas e debates que enriquecem o imaginário e a experiência cultural.

O Clube de Leitura na biblioteca escolar, de acordo com Chartier (2003, p. 39), pode ser interpretado como uma forma de apropriação cultural que se dá em coletividade, pois, ao compartilhar sobre uma mesma obra, cada membro do grupo acaba influenciado pela interpretação do outro, construindo sentidos que extrapolam o entendimento individual. Este processo está em sintonia com a visão de leitura como prática social e histórica, na qual o leitor não apenas decifra o que está escrito, mas também o recria a partir de sua bagagem cultural e de seu diálogo com o entorno.

Quando o Clube de Leitura acontece no ambiente da biblioteca escolar, esse efeito formativo se intensifica, porque os estudantes passam a considerar a biblioteca como ponto de referência não só para pesquisa, mas também para lazer, interação e exercício do pensamento crítico.

Bortolin e Santos (2014, p. 88) ressaltam que o Clube de Leitura transforma a biblioteca em um “organismo vivo”, no qual a palavra circula com mais liberdade, as vozes dos leitores são ouvidas e as obras literárias ganham sentido. Essa vivacidade contrasta com a concepção tradicional de biblioteca como lugar imutável e silencioso, promovendo, em seu lugar, um espaço de trocas simbólicas que fortalece o vínculo dos alunos com o livro e a escrita.

Nessas sessões de Clube de Leitura, o mediador (que pode ser o bibliotecário ou um professor responsável) apresenta obras, lê trechos, facilita discussões, propõe conexões com outros textos e, sobretudo, incentiva a participação ativa dos estudantes, que podem comentar, questionar e propor leituras complementares. Esse movimento não apenas dinamiza o processo de leitura, como também contribui para a formação de vínculos entre os participantes, gerando um senso de comunidade leitora.

Sob outro ângulo, Souza (2018, p. 41) destaca que o Clube de Leitura desempenha ainda uma função socializadora, na medida em que aproxima indivíduos com diferentes níveis de proficiência leitora, incentivando a cooperação mútua.

Em vez de se restringir aos estudantes que já têm uma camada superficial com a leitura, o clube pode (e deve) ser pensado como atividade inclusiva, contemplando aqueles que enfrentam dificuldades ou não possuem o hábito de ler em casa. Nesses casos, as interações no clube servem como estímulo para que cada participante se perceba capaz de compreender e dialogar sobre o texto, ampliando a autoconfiança e a disposição para o aprendizado.

Ao consolidar um ambiente de respeito às diferenças e promover as descobertas, o Clube de Leitura na biblioteca escolar passa a cumprir, com maior efetividade, a meta de desenvolver leitores que não apenas decodificam, mas que também produzem sentidos e exercem o pensamento crítico.

Nesse sentido, Gomes (2008, p. 29) argumenta que a biblioteca pode se tornar um “centro de leitura” especialmente para as crianças e adolescentes, desempenhando um papel singular na formação de suas identidades leitoras. Em seu estudo, ela mostra como as práticas de leitura desde a infância, quando planejadas de maneira integrada ao universo escolar, facilitam a aquisição de competências interpretativas e promovem um contato mais estreito com o mundo

da cultura escrita. Para o autor, o Clube de Leitura é uma dessas ferramentas que, ao criar uma atmosfera de pertencimento e curiosidade, estimula a criança a ver a leitura como algo que vai além do dever escolar, configurando-se em fonte de prazer, conhecimento e troca de experiências.

Um ponto chave dentro dessa perspectiva é a repercussão que as atividades de um Clube de Leitura podem ter na formação do leitor ao longo do tempo. Santos (2017, p. 53) enfatiza que quando o aluno encontra um ambiente sistematicamente favorável à leitura, no qual não pode apenas ler, mas também discutir obras e associá-las à sua realidade, há maiores chances de que ele se torne um leitor proficiente e engajado. Trata-se de um processo de desenvolvimento que abrange a proficiência textual, mas também o gosto pela leitura e a capacidade de relacionar-se criticamente com os textos.

Essa concepção, pois, atribuída às escolas e, especialmente, às bibliotecas, o papel de oferecer experiências prolongadas e múltiplas, o que não se resume a um único projeto pontual, mas a uma continuidade de práticas de leitores ao longo do percurso escolar.

No entanto, para que o Clube de Leitura floresça e a biblioteca de fato consolide seu papel formativo, há certas condicionantes que merecem atenção. Um deles é a disponibilidade de um acervo atualizado, diversificado e atraente para o público-alvo (Bortolin e Santos, 2014, P. 91). Em muitas escolas, principalmente na rede pública, a precariedade das coleções representa um obstáculo ao desenvolvimento de atividades leitoras contínuas.

Por outro lado, mesmo quando há acervos variados, é preciso contar com estratégias de divulgação, pois um livro desconhecido ou pouco explorado despertará interesse. Nesse contexto, a curadoria do bibliotecário, em parceria com os professores, adquire relevância fundamental. Ao selecionar obras que, ao mesmo tempo, sejam adequadas à faixa etária e desafiem o intelecto dos alunos, torna-se mais instigante a dinâmica de um Clube de Leitura, reforçando a compreensão de que uma biblioteca transcende o mero imaginário escolar. Outro desafio é a gestão do tempo escolar.

Muitas vezes, o currículo formal é extenso e saturado de conteúdo, o que deixa pouco espaço para iniciativas que não pertencem diretamente às disciplinas. Para contornar esse

problema, o Clube de Leitura pode ser incorporado a estratégias interdisciplinares ou funcionar como atividade extraclasse, mas, de qualquer forma, precisa ser visto pela gestão escolar como uma prioridade.

De acordo com Silva (2015, p. 125), quando a leitura literária é devidamente confirmada como parte fundamental da formação integral do aluno, abre-se o caminho para que se destinem horários específicos e recursos mínimos para a realização de encontros, aquisição de livros e contratação ou formação de profissionais capazes de liderar as ações de promoção literária.

A continuidade e a sistematização dos encontros do clube também são determinantes para seu sucesso. Para além de reuniões esporádicas, é essencial construir uma rotina de leituras, com uma periodicidade clara (semanal, quinzenal ou mensal), para que o hábito se fortaleça e se torne parte efetiva da cultura escolar. Millack (2015, p. 75) enfatiza que a promoção de leituras compartilhadas deve ser combinada a outras iniciativas que deem visibilidade à literatura na escola, como feiras de livro, concursos de publicação, produções teatrais inspiradas em textos literários, rodas de conversa com autores convidados e outros eventos afins.

Nesse sentido, o Clube de Leitura atua como um elo em uma rede mais ampla de ações externas à formação leitora, sempre alicerçadas na biblioteca. A autonomia intelectual dos estudantes, um dos objetivos de qualquer proposta pedagógica de leitura, tem grande possibilidade de florescer nesse ambiente integrado entre biblioteca e Clube de Leitura. A partir das discussões conjuntas e da concentração para declarações e argumentos, os alunos vão exercitar sua capacidade de análise crítica, confrontando diferentes perspectivas e legitimando a sua própria voz. Assim, o ato de ler se converte em ação reflexiva, em que cada leitor se percebe sujeito ativo na criação de sentidos do texto, em vez de reproduzir meramente interpretações pré-definidas.

Na avaliação de Souza (2018, p. 44), esse tipo de formação fortalece a autoconfiança do aluno, desperta a curiosidade e faz com que a experiência da leitura se projete para além dos muros escolares, tornando-se parte integrante de sua vida cotidiana. Igualmente importante é o potencial do Clube de Leitura para estreitar as relações entre escola, família e comunidade. Se as reuniões de leitura e debates são realizadas de maneira aberta, eventualmente envolvidas

responsáveis e membros da comunidade local, a biblioteca se transforma em polo cultural, ampliando o alcance das práticas de leitura (Santos, 2017, p. 58).

Esse movimento reforça a ideia de que a formação do leitor não é apenas incumbência de professores e bibliotecários, mas pode ser assumida como empreendimento coletivo, beneficiando toda a rede social do estudante. Em algumas experiências exitosas, a abertura da biblioteca nos fins de semana e a promoção de espaços de leitura intergeracionais têm gerado impactos positivos ao propiciar diálogos entre diferentes faixas etárias e perfis socioculturais, aproximando a literatura do cotidiano de maneira inclusiva.

De modo geral, a implementação efetiva de centros de leitura em bibliotecas escolares requer, portanto, um processo de planejamento que engloba: a) avaliação das necessidades e interesses dos alunos; b) seleção de obras que despertem curiosidade e fomentem reflexões; c) estabelecimento de rotinas e metodologias de mediação (leituras em voz alta, debates estruturados, dinâmicas em grupo, elaboração de análises, dramatizações etc.); d) monitoramento dos resultados, revisitando estratégias a partir dos avanços e dificuldades observadas. Ao articular tais dimensões, a biblioteca passa a ser reconhecida como espaço formativo, no qual a promoção literária não é um episódio circunstancial, mas um aspecto constitutivo de sua identidade pedagógica.

Diante do exposto, é possível constatar que a biblioteca escolar, quando inserida na cultura escolar de forma ativa e propositiva, pode desempenhar papel fundamental na formação de leitores críticos, seletivos e engajados. O Clube de Leitura, por sua vez, representa uma estratégia pedagógica de alta relevância para alimentar o interesse pela literatura e expandir as possibilidades interpretativas dos estudantes, ao promover a troca de ideias, a construção coletiva de sentidos e a ampliação do repertório cultural. Para que isso ocorra, é essencial que as ações realizadas sejam homologadas ao projeto educacional da escola e contem com o apoio de um bibliotecário que atue como mediador de leitura em parceria com os professores.

No momento em que se confirma a importância de formar cidadãos capazes de lidar criticamente com a avalanche de informações características da sociedade contemporânea, a biblioteca – em simbiose com o Clube de Leitura – ganha ainda mais centralidade. Nela, não apenas se aprende a dominar o código escrito, mas também se desenvolve a disposição para o

diálogo, a reflexão e a criatividade. Aquilo que Chartier (1990, p. 22) chamou de “apropriação do escrito” passa a acontecer em ambiente colaborativo, no qual cada leitura é enriquecida por múltiplos olhares. Por conseguinte, uma biblioteca escolar deixa de ser um local de acesso limitado e silencioso para se configurar em verdadeiro laboratório cultural, no qual a literatura é celebrada como patrimônio comum e plataforma para a emancipação intelectual.

A solidificação de tal projeto, entretanto, exige condições materiais e humanas: recursos para aquisição de acervo, formação continuada de bibliotecários e professores, políticas públicas que valorizem a presença do bibliotecário profissional na escola e estratégias de sensibilização que demonstrem aos estudantes o prazer de ler. Além disso, requer uma visão integrada da comunidade escolar, de modo que a promoção literária não seja vista como extracurricular ou optativa, mas como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Quando tais aspectos são considerados, as bibliotecas escolares podem cumprir sua missão formativa de maneira eficaz, e os clubes de leitura, enquanto as estratégias pedagógicas, se convertem em ambientes férteis para o surgimento de leitores cada vez mais conscientes e abertos à pluralidade de discursos.

Dessa maneira, podemos afirmar que a biblioteca escolar, longe de constituir um espaço estático, é palco de práticas sociais e complexas, permeadas por disputas de significados, por intercâmbios de saberes e pela possibilidade de promover encontros significativos com a palavra escrita. Nessa linha, Chartier (2011, p. 42) ressalta que a leitura deve ser entendida como um processo dialógico, em que o texto é constantemente reconstruído por quem o lê, a partir das ferramentas culturais que possui. O Clube de Leitura, ao reunir estudantes em torno dessa equipe coletiva, consolida o caráter vivo e dinâmico da biblioteca, reforçando a ideia de que todo leitor pode ser produtor de conhecimento e protagonista de sua formação.

Não se deve esquecer, por fim, a amplitude de transformações que a cultura digital trouxe ao universo das leituras. Muitos estudantes hoje, antes de entrarem em contato com a biblioteca, já estão acostumados a ler em suportes digitais, seja em redes sociais, seja em sites, blogs ou plataformas de *streaming* de livros.

Nesse cenário, o desafio para a biblioteca escolar e para os centros de leitura pode ser ainda mais instigante: incorporar essas novas práticas leitores sem perder de vista a essência do encontro humano em torno do texto. Ao discutir on-line, as plataformas de compartilhamento de opiniões literárias e os recursos multimídia podem complementar a experiência presencial, expandindo o alcance do Clube de Leitura e tornando a biblioteca um local em diálogo permanente com o mundo digital.

A chave, mais uma vez, é a mediação e a intencionalidade pedagógica, de modo que a tecnologia seja aliada do processo de formação do leitor, e não um obstáculo à participação e ao exercício crítico.

Portanto, a consolidação de uma biblioteca escolar ativa e formativa passa pela necessidade de transformar concepções enraizadas, envolvendo gestores, docentes, bibliotecários e alunos em um pacto educativo que valorizam a leitura e a interpretação como fundamentos de um projeto emancipatório de educação.

O Clube de Leitura, como iniciativa pedagógica estratégica, auxilia a tornar eficaz essa mudança, pois confere sentido ao contato cotidiano com os livros, promovendo diálogos, construindo vínculos e incentivando os estudantes a perceberem o poder da palavra escrita na compreensão de si mesmos e da sociedade. Nesse horizonte, a biblioteca torna-se espaço privilegiado para o desenvolvimento integral do indivíduo, contribuindo, de maneira substantiva, para a formação de assuntos conscientes, críticos e criativos.

No contexto do CEABM, a biblioteca escolar deixa de ser apenas um repositório de obras para assumir a função de “espaço de encontro” — um ambiente em que mediação, acolhimento e curadoria se articulam para transformar o ato de ler em experiência compartilhada. Inspirada nas premissas de Lajolo (2002) e Zilberman (2008), a equipe bibliotecária reorganizou o acervo por eixos temáticos e faixas etárias, ampliou a política de empréstimos e instituiu horários de circulação livre, permitindo que os estudantes descubram livros sem a mediação direta do professor. Essas medidas, somadas a exposições temáticas mensais e à adoção de ferramentas digitais de catalogação acessíveis pelo celular, convertem a biblioteca em polo cultural dinâmico, capaz de atender às múltiplas linguagens que atravessam o cotidiano juvenil. Ao privilegiar a autonomia do leitor em formação — e, ao mesmo tempo,

garantir a presença do mediador como leitor-modelo — o CEABM rompe com a lógica instrumental da leitura escolarizada, salientando seu potencial estético, crítico e democrático.

Nessa ambiência revitalizada, o Clube de Leitura surge como dispositivo de ativação do acervo e de construção de comunidade leitora. Realizado quinzenalmente no próprio espaço da biblioteca, o clube adota uma metodologia dialógica: cada encontro começa com a leitura em voz alta de trechos previamente selecionados, seguida por roda de conversa em que alunos e mediadores co-produzem sentidos, relacionando as obras ao repertório cultural local e às vivências pessoais. Esse formato, alinhado às concepções de Freire (1979) sobre leitura do mundo e de Cosson (2022) sobre sequência básica de letramento literário, favorece tanto a ampliação do repertório quanto o desenvolvimento da argumentação crítica. Os dados coletados na pesquisa indicam que, após seis ciclos de leitura, houve aumento significativo na frequência de visita à biblioteca e nas solicitações espontâneas de empréstimo — evidência de que o clube potencializa o protagonismo discente e consolida a biblioteca como “coração” da cultura leitora no CEABM.

## 2.4 A IMPORTÂNCIA DO MEDIADOR NOS CLUBES DE LEITURA

As práticas de mediação da leitura têm sido alvo de interesse crescente entre pesquisadores, educadores e mediadores culturais que veem na literatura um poderoso instrumento de desenvolvimento pessoal, social e intelectual. Entender-se por mediação, nesse contexto, um conjunto de ações que visam aproximar o leitor do texto, facilitando a interação e a construção de sentidos de maneira dialógica. No que diz respeito ao universo literário, tal mediação assume características ainda mais complexas, pois o ato de ler ficção, poesia ou qualquer outra forma de manifestação literária ultrapassa a mera decodificação de signos. Envolve, antes, uma construção de significados que dialogam com o mundo subjetivo de cada leitor, bem como com o contexto sócio-histórico em que cada leitura se insere. Nesse sentido, as práticas de mediação literária são influentes em estratégias de incentivo e fortalecimento da leitura, oferecendo oportunidades de troca de renda, discussão coletiva e ampliação de horizontes interpretativos.

Petit (2008, p. 45) observa que a mediação literária pode ser entendida como um convite para que as pessoas, especialmente os jovens, descubram as múltiplas possibilidades de interpretação e expressão através da leitura. Tal convite não se limita a livros, sugerindo ou organizando um ambiente físico propício, mas implica todo um processo de interação em que o mediador cria pontes entre o leitor e a obra, propondo debates, questionamentos e reflexões que despertam o pensamento crítico. De acordo com o autor, a mediação não é neutra, pois envolve escolhas temáticas, estratégias de comunicação e a própria construção de um ambiente de acolhimento, no qual cada leitor sintam-se estimulado a expor livremente suas percepções. Dessa forma, o mediador opera como um facilitador, promovendo o diálogo entre o texto e a subjetividade dos participantes, criando oportunidades para que a obra seja explorada sob diferentes ângulos e despertando, assim, o gosto pela leitura literária.

Nessa perspectiva, a mediação literária distingue-se de iniciativas pontuais que se restringem à sugestão de leituras ou à disponibilização de livros. Ela pressupõe um exercício contínuo de interação e diálogo, no qual o texto ganha vida a partir dos múltiplos olhares lançados pelos leitores. Chartier (2011, p. 23) acentua que a leitura é uma prática cultural e social que ultrapassa a decodificação do texto, constitui-se também pela troca de experiências e interpretações. Essa concepção amplia o significado do ato de ler, deslocando-o do plano individual para uma dinâmica coletiva, em que cada interpretação se enriquece do contato com outras vozes. Como resultado, ao tornar a leitura um acontecimento social, a mediação confere à

literatura um lugar de destaque na formação intelectual e cultural do sujeito, bem como no desenvolvimento de sua sensibilidade estética.

Entre as práticas de mediação da leitura, há inúmeras modalidades: rodas de leitura, oficinas de criação literária, contação de histórias, projetos interdisciplinares e, em especial, os clubes de leitura. A adoção de clubes de leitura, em particular, tem despertado o interesse de educadores por se revelar uma estratégia extremamente relevante na formação de leitores críticos e exclusivos. Souza (2018, p. 37) destaca que os clubes de leitura oferecem uma vivência que transcende o espaço escolar, tornando-se um meio de fortalecer a identidade literária e social dos participantes. Isso ocorre porque, ao se reunir periodicamente para ler, discutir e compartilhar experiências literárias, os membros do clube constroem, gradualmente, um sentimento de pertencimento, desenvolvendo vínculos que vão além da leitura individual. Nesse ambiente, o mediador exerce papel fundamental ao instigar o grupo a buscar novas referências, questionar determinados aspectos do texto e elaborar interpretações pessoais e coletivas.

Chambers (2007, p. 62), ao propor o método “Diga-me”, sugere uma forma estruturada de organizar a discussão em torno do texto. Nessa abordagem, o mediador convida o leitor a expor o que mais lhe chamou a atenção na obra, as passagens que pareciam difíceis ou intrigantes, bem como as surpresas que emergiram durante a leitura. Esse método reforça a ideia de que a mediação não se restringe à etapa posterior à leitura, mas se estende ao acompanhamento do ato de ler, à medida que as dúvidas e as descobertas vão surgindo. Dessa forma, o leitor é encorajado a se engajar ativamente, a destacar o significado às palavras e a articulação de sua própria interpretação, percebendo a leitura como experiência pessoal, porém, compartilhada. O “Diga-me” se apresenta, então, como uma prática de mediação que favorece a personalização da experiência literária, estimulando o engajamento crítico e ampliando a compreensão das obras.

Um ponto central na discussão sobre as práticas de mediação literária é o impacto da discussão em grupo na formação do leitor. Diversos pesquisadores têm ressaltado como a experiência de compartilhar leituras e debater ideias coletivamente contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a consolidação do gosto pela literatura. Zilberman (2008, p. 48) enfatiza que a leitura em grupo tem o poder de desestabilizar leituras fixas e abrir espaço para novas interpretações, pois cada leitor traz consigo um conjunto único de vivências, valores e referências culturais que incidem sobre a maneira como recebe o texto. Ao ouvir a interpretação do outro, o leitor tem a oportunidade de rever e até mesmo transformar sua recuperação, confirmando a obra em sua pluralidade de sentidos.

Essa dimensão dialógica da leitura é particularmente relevante em ambientes escolares, onde muitas vezes a leitura literária se dá de forma verticalizada, baseada em uma única interpretação considerada correta. Por meio de discussão em grupo, os estudantes são encorajados a compartilhar opiniões e dialogar de maneira respeitosa, aprendendo, simultaneamente, a argumentar e a acolher perspectivas divergentes. Chartier (2011, p. 34) aponta que a leitura em grupo possibilita que o texto seja reinterpretado a cada leitura, pois cada leitor traz sua bagagem pessoal para a interpretação da obra. Com isso, a atividade leitora se torna um exercício de construção coletiva, no qual as experiências individuais interagem e se reforçam, culminando em interpretações mais ricas.

Do ponto de vista pedagógico, essas dinâmicas de mediação e discussão em grupo exercem influência direta na formação de leitores críticos. Petit (2008, p. 29) argumenta que a mediação cria um espaço de experiência viva, que desafia e desperta o leitor para novas possibilidades de interpretação e expressão. Isso ocorre porque, ao serem convidadas a refletir sobre suas leituras e a confrontar suas ideias com as de outros, as pessoas desenvolvem competências interpretativas e argumentativas. Além disso, o contato com diferentes formas de ler uma mesma obra expande horizontes estéticos, pois o leitor se abre a novos valores literários, formas narrativas e perspectivas ideológicas. Nesse contexto, a leitura deixa de ser um ato solitário de decodificação para se converter em experiência de construção de significados, estreitamente ligada à interação social.

O artigo de Eliane Testa intitulado *Leitura, escuta e subjetivação: fragmentos sobre clubes de leitura* (2021) propõe uma reflexão sensível e profunda sobre o papel do mediador de leitura, deslocando-o de uma função meramente técnica ou instrumental para uma posição ética, estética e política. Em seu texto, o mediador é concebido como um sujeito que "atua na dobra entre a leitura e o leitor", sendo capaz de promover deslocamentos existenciais por meio da escuta e da partilha da palavra (Testa, 2021, p. 1).

Segundo Testa, o Clube de Leitura é mais do que um espaço de troca de interpretações ou um instrumento de formação leitora. Trata-se de um "espaço de escuta sensível, de partilha de experiências e de invenção de si" (Testa, 2021, p. 3). Nesse sentido, o mediador assume um papel delicado e potente, ao mesmo tempo: ele não impõe, mas convoca; não ensina, mas escuta. A leitura se torna, assim, um acontecimento, e o mediador, um operador de sentidos e subjetividades.

A autora insiste que a mediação exige mais do que domínio de técnicas de leitura: requer afinação com o silêncio, atenção ao gesto, cuidado com o tempo do outro. Como ela escreve: “É o mediador quem escuta o texto lido, escuta a escuta do outro, escuta as pausas, as rupturas, os silêncios e os desejos” (Testa, 2021, p. 3).

Ao trazer o conceito de “subjetivação”, Testa aponta que o encontro com o texto é, acima de tudo, um encontro consigo mesmo. O mediador, nesse processo, não orienta apenas a leitura do texto, mas acompanha o leitor em sua travessia íntima. Esse papel é explicitado quando ela afirma: “A escuta é mais que uma técnica: é um gesto ético” (Testa, 2021, p. 3).

Essa perspectiva ecoa autores como Michèle Petit, que entende a leitura como um lugar de reconstrução simbólica da existência, especialmente em contextos de dor ou exclusão. Testa segue nessa direção ao destacar que, muitas vezes, o Clube de Leitura é “a única possibilidade de escuta para sujeitos cuja fala não encontra espaço nos circuitos sociais e institucionais” (Testa, 2021, p. 4). O mediador, portanto, exerce também uma função social, democratizando não apenas o acesso à leitura, mas o direito de falar, narrar-se e ser ouvido.

Outro aspecto abordado pela autora é a dimensão não-linear pedagógica da mediação. O mediador não deve se limitar à função de correção ou condução interpretativa. Ao contrário, ele deve “desnaturalizar as expectativas de aproveitamento escolar imediato” (Testa, 2021, p. 2). Ou seja, sua ação não visa o resultado, mas o processo — o gesto de abrir mundos, e não fechá-los com respostas prontas.

As evidências coletadas nesta pesquisa reforçam que o mediador de leitura ocupa posição central nas ações de incentivo à leitura, sobretudo em clubes de leitura entendidos como espaços de escuta, formação e produção de subjetividade. Um testemunho recorrente entre os participantes relata que o primeiro contato decisivo com a literatura ocorreu “por acidente”: diante do constrangimento de recusar um livro sugerido pela professora, o estudante aceitou a proposta e, instigado pela promessa de conversa posterior, sentiu-se “obrigado” a ler. Essa pequena provocação — oferecer o texto e assegurar um espaço de diálogo — traduz a essência do gesto mediador, que, segundo Testa (2021), implica “escutar o texto, escutar o outro e escutar os silêncios”. O encontro entre obra e experiência pessoal passou a funcionar como território de reinvenção, pois a história lida coincidia com a trajetória de solidão vivida pelo aluno recém-chegado à cidade. A identificação fortaleceu vínculos afetivos com o livro e desencadeou um processo de ampliação de vocabulário que, mais tarde, refletiu-se numa das mais altas notas de

redação em exames seletivos. O episódio evidencia que a mediação extrapola a instrução técnica: ao despertar sentidos adormecidos, insere o leitor num circuito simbólico capaz de transformar seu percurso escolar e existencial. Ainda que o impulso inicial possa nascer de uma “obrigação”, o prazer estético emerge da continuidade do diálogo, indicando que o mediador exerce o papel de catalisador — o “empurrão” que desencadeia o desejo de ler, sonhar e projetar futuros possíveis.

Portanto, o impacto da discussão em grupo na formação do leitor não se limita ao âmbito cognitivo. Estudos empíricos indicam que, quando as leituras são mediadas de forma participativa, há um fortalecimento do vínculo emocional com a prática leitora. (Souza, 2018, p. 44) ressalta que as trocas afetivas que ocorrem durante os clubes de leitura, por exemplo, podem despertar a empatia entre os participantes, aproximando-os não apenas da obra, mas também uns dos outros. Nesse sentido, a leitura passa a constituir um ponto de convergência, um motivo para se encontrarem, compartilharem vivências e crescerem juntos. Esse clima de cooperação e pertencimento reforça a adesão à prática leitora, dando-lhe continuidade além das situações pontuais e transformando o hábito de ler em elemento estruturante da formação cultural e pessoal de cada indivíduo.

A mediação literária, portanto, envolve dimensões plurais e complementares. Primeiramente, há uma dimensão da seleção de obras, que supõe uma curadoria criteriosa por parte do mediador, levando em conta a faixa etária, os interesses do grupo, a relevância estética e as possibilidades de problematização que o texto oferece. Em seguida, há uma dimensão do planejamento das dinâmicas de leitura, que abrange a preparação de perguntas estimulantes, o fomento de debates e a proposição de atividades que ampliam a experiência com o texto – como a produção de pequenos textos, desenhos, dramatizações ou outras manifestações artísticas que dialogam com a obra. Chambers (2017, p. 96) ressalta que essa fase pode ser decisiva para despertar o interesse dos leitores, pois uma atividade bem planejada reforça a curiosidade e a expectativa, sobretudo quando se recorre às estratégias de leitura prévia (antecipar o tema, contextualizar o autor ou o período histórico) ou posterior (retomar e aprofundar significados, relacionar a obra a outras leituras ou a temas cotidianos).

Uma terceira dimensão diz respeito à condução das discussões coletivas, nas quais o mediador atua como facilitador, incentivando a participação de todos e evitando que as trocas fiquem restritas a um pequeno grupo de leitores mais experientes ou mais ávidos. Nesse sentido, o mediador não se coloca como os detentores de uma verdade hermenêutica, mas como alguém

que legitima diferentes perspectivas e, ao mesmo tempo, estimula os leitores a fundamentar suas opiniões e a ouvir os demais. Petit (2008, p. 53) chama a atenção para a importância de criar um ambiente de segurança, em que cada participante se sinta confortável para expor suas ideias, suas dúvidas e suas interpretações, sem recebimento de julgamento ou ridicularização. É nesse espaço que a leitura literária se configura como uma prática cultural aberta e propícia ao diálogo, promovendo o engajamento intelectual, emocional e social.

Os estudos que investigam o impacto das práticas de mediação literária na formação de leitores apontam, em geral, para efeitos positivos no sentido do desenvolvimento de habilidades linguísticas, interpretativas e de pensamento crítico. Mais do que isso, porém, evidenciam que a mediação e as discussões em grupo favorecem a emergência de identidades de leitores mais conscientes, pois cada indivíduo se percebe parte de uma comunidade que valoriza a palavra escrita e compreende a leitura como fonte de conhecimento, prazer e transformação. Conforme Chambers (2007, p. 68), essa noção de comunidade leitora é crucial para que as práticas de mediação surtam efeitos duradouros, pois fortalecem o senso de continuidade, encorajando o leitor a buscar novas obras e aprofundar seu contato com a literatura.

Outro aspecto digno de nota é o papel inclusivo que as práticas de mediação podem desempenhar. Em sociedades marcadas por desigualdades socioeconômicas e de acesso à educação, promover a leitura literária por meio de mediações sistemáticas auxilia na democratização do conhecimento. Quando atividades como clubes de leitura ou rodas públicas de discussão são rompidas em escolas, bibliotecas comunitárias ou centros culturais, é uma oportunidade para que grupos muitas vezes excluídos do circuito literário formal possam vivenciar a literatura de maneira plena. Souza (2018, p. 51) destaca que, nesse contexto, a voz de cada participante é valorizada, independentemente de sua bagagem escolar ou cultural, o que tende a aumentar a autoconfiança dos sujeitos e a fortalecer a percepção de que a literatura pertence a todos.

A mediação literária, ao enfatizar a troca de interpretações, conecta-se ainda às abordagens que concebem a leitura como ato político e emancipatório. Isso não faz sentido, por exemplo, quando uma discussão em grupo suscita reflexões sobre questões sociais abordadas no texto, levando os participantes a questionar estruturas de poder, preconceitos ou injustiças presentes na realidade. Para Chartier (2011, p. 45), a leitura é um processo coletivo, e a mediação literária, ao cultivar a troca de interpretações, fortalece o papel social da literatura como fonte de conhecimento e reflexão. Assim, a prática de mediação não se encerra em si mesma, mas projeta

a leitura para o debate público, conectando-a à construção da cidadania e ao exercício crítico diante do mundo. Ao interpretar o texto literário em grupo, os leitores descobrem ressonâncias com sua própria experiência de vida, identificam possíveis metáforas para questões políticas e sociais e passam a olhar a realidade com outro nível de profundidade.

Nesse sentido, pode-se dizer que a mediação literária integra processos mais amplos de formação humana, contribuindo para a formação de sujeitos que se apropriam da palavra escrita como instrumento de expressão, conscientização e transformação. Petit (2008, p. 61) observa que o mediador, quando sensível às diferentes realidades dos leitores, estimula o diálogo em torno de questões como identidade, diversidade cultural, gênero e direitos humanos, aproveitando o potencial do texto para suscitar debates relevantes e engajar os participantes. Esse tipo de abordagem mostra que a mediação literária não é neutra ou despolitizada; ao contrário, envolve escolhas que podem fortalecer o poder de reflexão crítica de cada leitor.

Por outro lado, alguns desafios são apresentados ao se pensar em práticas de mediação literária externas à discussão em grupo. Um dos mais recorrentes é o tempo: no ambiente escolar, por exemplo, professores e bibliotecários muitas vezes se veem diante de um currículo extenso e de avaliações constantes, o que limita a possibilidade de dedicar aulas regulares à leitura e ao debate literário. Cabe, então, ao mediador propor soluções criativas, integrando a leitura a outros conteúdos ou organizando espaços extracurriculares de discussão. Chambers (2017, p. 102) sugere, por exemplo, a realização de clubes de leitura em horários alternativos, envolvendo parcerias com a comunidade e com organizações que apoiam a cultura. Em muitos lugares, as bibliotecas públicas são servidas como ponto de apoio para essas iniciativas, acolhendo grupos de diferentes faixas etárias e promovendo encontros semanais ou mensais.

Um segundo desafio reside na necessidade de formação continuada para mediadores. Muitas vezes, o papel de “mediador de leitura” acaba recaindo em professores que não receberam preparação específica para lidar com dinâmicas grupais de discussão literária. Se a mediação não for conduzida de modo a estimular a participação ativa e a liberdade interpretativa, há o risco de voltar-se a metodologias tradicionalistas, que inibem a troca de ideias. Por esse motivo, Zilberman (2008, p. 56) reforça a importância de capacitações, *workshops* e projetos de formação que auxiliam os mediadores a dominarem técnicas como o “Diga-me” ou outras estratégias dialógicas, bem como a refletirem sobre a relevância da leitura literária no processo educativo. Tal consciência permite que o mediador esteja com maior segurança e criatividade, transformando cada encontro de leitura em uma experiência instigante, prazerosa e reflexiva.

Há ainda o aspecto da seleção de textos. Em um contexto social diversificado, o mediador precisa estar atento para escolher obras que dialoguem com o repertório dos leitores, mas que, ao mesmo tempo, os desafiem a conhecer outros universos culturais e estéticos. A dificuldade reside em equilibrar preferências pessoais, sugestões do mercado editorial e a variedade de temas que podem interessar ao grupo. Chartier (2011, p. 58) comenta que a leitura é uma prática cultural e social ligada às formas como a sociedade difunde os livros e legitima certas leituras em detrimento de outras. Nesse sentido, a mediação literária também pode questionar as trajetórias de prestígio literária, abrindo espaço para autores e gêneros menos canônicos, mas igualmente capazes de suscitar reflexões relevantes. Assim, a divulgação em grupo potencializa a descoberta de literaturas diversas, promovendo a inclusão de vozes que historicamente foram marginalizadas na esfera literária.

Mencionar o papel da leitura digital nesse contexto também é oportuno. Com a difusão de *e-books*, redes sociais e plataformas de leitura on-line, novas modalidades de mediação literária estão surgidas. Clubes de leitura virtuais, fóruns de discussão e grupos em aplicativos de mensagens tornam-se oportunidades para que leitores, mesmo distantes fisicamente, compartilhem suas experiências sobre um livro. Souza (2018, p. 59) aponta que a mediação digital pode, em alguns casos, ampliar o alcance das atividades, permitindo que mais pessoas participem, mas, ao mesmo tempo, traz desafios como a manutenção de um clima de respeito e colaboração no ambiente virtual. Ainda assim, o princípio geral permanece: a mediação literária, seja presencial ou on-line, consiste na promoção do diálogo, da troca de interpretações e da construção coletiva de significados.

Em síntese, as práticas de mediação de leitura têm um papel inestimável na formação de leitores. Ao se centrarem na interação entre sujeitos e na discussão em grupo, contratado para a emergência de competências leitores mais profundos, em que o ato de ler é entrelaçado a processos reflexivos e de construção de sentido. A ênfase na troca de interpretações, tal como defende Petit (2008) e Chambers (2007; 2017), mostra que a leitura literária não é um exercício mecânico, mas uma experiência viva, que só se realiza plenamente quando compartilhada e discutida de forma aberta. O impacto dessas práticas na formação do leitor inclui não apenas a melhoria de habilidades cognitivas e linguísticas, mas também o estímulo à criatividade, à sensibilidade estética, à empatia e à consciência crítica sobre si mesmo e o mundo.

Como consequência, pode-se afirmar que as discussões em grupo promovidas pela mediação literária são uma ferramenta valiosa para que os leitores desenvolvam não apenas o

hábito da leitura, mas uma postura questionadora e participativa diante dos discursos que circulam na sociedade. Chartier (2011, p. 65) chama a atenção para o fato de que a literatura, especialmente quando acessada coletivamente, estimula o leitor a se aventurar em diferentes perspectivas culturais e históricas, ampliando o horizonte interpretativo. Esse movimento, por sua vez, repercute na formação de identidades de leitores múltiplos, aptas a transitar por universos narrativos variados e a extrair deles insights valiosos para a compreensão do real.

Nas considerações finais, pode-se então fortalecer que as práticas de mediação literária, em suas diversas configurações, são cruciais para o desenvolvimento de uma cultura leitora sólida e inclusiva. Por meio de clubes de leitura, rodas de discussão ou outras modalidades de encontro coletivo, o mediador literário se coloca como agente de transformação, abrindo canais de expressão e incentivando a curiosidade, a autonomia e a criticidade. A literatura, assim, ganha centralidade na vida dos participantes, consolidando-se como referência fundamental para a formação cidadã e a construção de subjetividades. Nesse processo, cada leitor descobre o prazer de reinventar o texto e de reinventar-se a partir da experiência literária compartilhada, confirmando a força das palavras para suscitar diálogos, questionamentos e um aprofundamento ético e estético da existência.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 Da abordagem Metodológica**

Este estudo propôs-se a analisar o Projeto “Vamos Ler?”, adotando uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e exploratório, conforme recomendado por Bogdan e Biklen (1994, p. 42) e Minayo (2014, p. 57). Essa escolha permite compreender as práticas de leitura no Clube de Leitura, valorizando as perspectivas individuais e coletivas dos participantes, bem como o contexto social em que o projeto se insere.

A pesquisa qualitativa privilegia a interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, considerando o ambiente, as interações e as subjetividades envolvidas Minayo, (2014, p. 57). No caso do Projeto “Vamos Ler?”, buscou-se analisar como os estudantes se envolvem com os textos literários, participam das discussões e desenvolvem uma postura crítica diante das obras. O enfoque descritivo permitiu-nos detalhar a estrutura, a dinâmica e os resultados das atividades, enquanto o viés exploratório visou identificar elementos inovadores e desafios presentes na formação de leitores em escola pública de Araguaína (Creswell, 2010, p. 27).

A geração de dados concentrou-se no diário de bordo, no qual o pesquisador, em regime de observação participante sistemática, registrou detalhadamente cada sessão do clube; esses registros foram triangulados com a análise documental dos materiais produzidos ao longo do projeto — cronogramas, atas, resenhas, textos autorais dos alunos e demais documentos institucionais — assegurando um corpus robusto e coerente para interpretação (Bogdan e Biklen, 2006, p. 52; Creswell, 2010, p. 36).

Cumprido salientar que esta investigação não visou a generalização estatística, mas sim a compreensão aprofundada das práticas de leitura no contexto estudado do Clube de Leitura. Esta pesquisa, portanto, não pretendeu esgotar o tema, mas oferecer uma compreensão das práticas de leitura no ambiente escolar. Desse modo, espera-se que a descrição e a interpretação das dinâmicas do Clube de Leitura lancem luz sobre o potencial transformador desse tipo de iniciativa e contribuam para o enriquecimento dos estudos relacionados à promoção da leitura em escolas públicas, configurando-se como uma referência para outros contextos educacionais.

#### **3.2 DO LOCAL DE PESQUISA**

Esta pesquisa teve como local a biblioteca do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. O Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes (CEABM) teve início como uma

escola municipal no final da década de 1970 com a necessidade de alfabetização de crianças do então Bairro das Areias (atual Bairro São João), que não tinham acesso às escolas formais no final da década de 1970. Diante da falta de vagas e de recursos, a professora Domingas Teles da Silva introduziu uma “pequena escolinha, com recursos próprios, atendendo inicialmente doze crianças” (PPP Colégio Adolfo, 2024 - SEDUC, 2024, p. 11).

Conforme o bairro e áreas vizinhas cresciam em população, o colégio passou por diversas expansões em sua estrutura física ao longo dos anos. Essas ampliações permitiram que a instituição passasse a oferecer ensino primário, secundário e técnico (equivalentes aos atuais ensino fundamental e médio), funcionando tanto de dia quanto à noite.

Um marco importante ocorreu em 1992. Com o Tocantins já emancipado de Goiás, a então Escola Municipal Dr. Adolfo Bezerra de Menezes firmou um convênio com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), começando a receber apoio e recursos do governo estadual. Dois anos depois, em 1994, a instituição foi totalmente incorporada pela rede estadual de ensino, adotando oficialmente o nome Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes.

Atualmente, o Colégio encontra-se em prédio de alvenaria composto por sete pavilhões, construído ao longo do tempo sem um planejamento unificado, o que gera, segundo o documento oficial, “sérios comprometimentos quanto à acessibilidade e à circulação interna dos estudantes” (PPP Colégio Adolfo, 2024, p. 14).

A instituição conta com salas de aula destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), salas específicas para o Ensino Médio (1ª a 3ª séries), laboratórios, cozinha, banheiros (incluindo banheiro adaptado para pessoas com necessidades especiais), área de convivência e uma sala específica ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de uma quadra poliesportiva. Uma das particularidades salientadas no PPP é o processo histórico de ampliação do espaço físico por meio de “pequenas obras e anexos, que visavam dar conta do crescimento populacional do bairro São João e das regiões circunvizinhas” (PPP Colégio Adolfo, 2024, p. 13).

O corpo docente, de acordo com o PPP, totaliza 48 professores efetivos e contratados, formados em diferentes áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física, Língua Inglesa, Educação Física etc.), além de profissionais de apoio à educação inclusiva. A esses somam-se orientadores educacionais, equipe de coordenação pedagógica, cooperação de projetos e programas, cooperação financeira, auxiliar

de apoio administrativo, vigias, merendeiras, entre outros (PPP Colégio Adolfo, 2024 - SEDUC, 2024, p. 16-20). Tal estrutura reflete o esforço do Estado em propiciar um atendimento multidisciplinar, contemplando demandas pedagógicas, de segurança e de alimentação escolar.

Faz-se notar, no histórico institucional e nas metas interessadas no PPP, que o Colégio Adolfo Bezerra de Menezes se caracteriza pela busca constante de melhoria dos indicadores de aprovação e de desempenho em avaliações externas, tais como o IDEB. Conforme relatado, “embora a unidade escolar apresente evolução de seus índices de rendimento, ainda enfrenta desafios para alcançar as metas condicionais pela SEDUC e pelo Ministério da Educação” (PPP Colégio Adolfo, 2024 - SEDUC, 2024, p. 33). A gestão escolar, desse modo, procura incentivo a práticas inovadoras de ensino e aprendizagem, assim como a proposição de projetos extracurriculares, com vistas a estimular maior participação da comunidade discente.

Hoje, o CEABM destaca-se como a maior escola da regional de Araguaína em número de estudantes, atendendo cerca de 1500 alunos distribuídos em três turnos. O corpo docente conta com 39 professores dedicados ao ensino fundamental e médio. Na figura 01 podemos ver a fachada da escola:

**Figura 01** - Fachada do CEABM



Fonte: Google Maps.

A infraestrutura da escola inclui 14 salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma quadra poliesportiva coberta e um pátio descoberto para recreação. A maior parte das salas não possui ar-condicionado, utilizando ventiladores para climatização.

O perfil socioeconômico da comunidade escolar indica que muitas famílias dos estudantes têm renda baixa, frequentemente contando com programas de assistência social. Localizado no Bairro São João, próximo ao centro de Araguaína, o colégio atrai alunos de diversos bairros mais afastados e até mesmo da zona rural. Isso demanda o uso de transporte público, cujas deficiências operacionais são apontadas como uma dificuldade, além da dependência de transporte municipal pelos alunos rurais.

De acordo com o documento oficial do Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente

o Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes situado na Rua Gonçalves Ledo, s/n, Bairro São João, e atende, atualmente, 1.137 estudantes distribuídos pelos turnos matutino, vespertino e noturno, contemplando o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1ª a 3ª séries) e a Educação de Jovens e Adultos - EJA, 3º segmento (PPP Colégio Adolfo, - SEDUC, 2024, p. 9).

A instituição encontra-se sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e conta com uma equipe gestora composta por diretoria, competitividade pedagógica, competitividade de programa e projetos, orientação educacional, competitividade financeira, entre outras funções que asseguram o pleno funcionamento das dimensões administrativas e pedagógicas.

A escolha do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes como *locus* desta investigação se justifica por contemplar o Projeto “Vamos Ler?”. Destaca-se também a relevância histórica da unidade escolar e pelo amplo alcance social que ela exerce na comunidade local, sobretudo junto aos bairros São João, Raizal, Araguaína Sul, Imaculada Conceição, Tereza Hilário Ribeiro, Residencial Patrocínio e Setor Coimbra (PPP Colégio Adolfo, 2024 - SEDUC, 2024, p. 11).

Outro componente importante para a compreensão do contexto do Colégio é a biblioteca escolar. Situada no sétimo bloco da unidade, a biblioteca não apenas armazena o acervo literário e didático, mas também configura “um espaço privilegiado de estudos, pesquisas e realização de atividades colaborativas” (PPP Colégio Adolfo, 2024, p. 14).

Conforme as informações constantes no PPP, a biblioteca conta com um bibliotecário (ou, na falta deste profissional específico, um professor nomeado Bilbiotecário), além de auxiliares que se revezam no atendimento aos alunos. O acervo, segundo registros mais recentes, inclui clássicos da literatura nacional e estrangeira, obras de referência, livros paradidáticos, materiais de apoio aos professores, além de periódicos (revistas e jornais) e recursos digitais, como acesso à internet para pesquisa.

A equipe gestora do Colégio, ao elaborar o Projeto Político Pedagógico, ressalta a necessidade de intensificar as ações de incentivo à leitura, sobretudo entre os alunos do Ensino Médio, considerando os altos índices de evasão e as dificuldades encontradas na compreensão

de textos mais complexos (PPP Colégio Adolfo, 2024 - SEDUC, 2024, p. 29). A biblioteca pode ser visualizada na Figura 02 abaixo:

**Figura 02** - Biblioteca Dr. César Belmino Barbosa Evangelista



Fonte: Acervo do CEABM

Nesse sentido, a biblioteca surge como um lugar de convergência, propícia à realização de projetos de leitura, rodas de conversa e ações que possam promover maior proximidade entre o aluno e a literatura. A gestão escolar, ademais, confirma que “ (...) o pleno funcionamento da biblioteca depende de iniciativas conjuntas, envolvendo professores, coordenadores e estudantes, a fim de tornar o ambiente acolhedor e estimulante” (PPP Colégio Adolfo, 2024 2024 - SEDUC, 2024, p. 28). É nesse cenário, portanto, que se insere o Clube de Leitura do Projeto “Vamos Ler?”, concebido como estratégia principal de promoção literária.

### **3.3 DO OBJETO DE ANÁLISE**

#### **3.3.1 Apresentação do Projeto “Vamos Ler?”**

O Projeto “Vamos Ler?” constitui uma das principais iniciativas de incentivo à leitura e à formação de leitores críticos no CEABM, buscando articular estratégias pedagógicas que tornem a leitura um elemento central do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o documento oficial que estrutura as diretrizes do projeto:

a leitura é significativa na aprendizagem, portanto as atividades de leitura são fundamentais para desenvolver nos educandos as competências para se incluírem na sociedade, ou seja, para que sejam indivíduos capazes no âmbito pessoal, profissional e social (Projeto da Biblioteca, 2024, p. 4).

Assim, compreende-se que o objetivo primordial do “Vamos Ler?” é promover práticas leitoras orientadas para ampliar o repertório cultural dos estudantes, estimulando a curiosidade intelectual e a reflexão crítica, de modo que a leitura literária seja não apenas um requisito formal do currículo, mas uma experiência de prazer, descoberta e aprofundamento.

### **3.3.2 Contextualização do Projeto “Vamos Ler?”**

O Projeto “Vamos Ler?” é conjugado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEABM, e almeja intervir positivamente nos índices de desempenho e, principalmente, na formação cultural dos estudantes, já que os dados de avaliações diagnósticas sinalizam, com recorrência, a necessidade de iniciativas que fortaleçam a leitura em todas as disciplinas. A Biblioteca Dr. César Belmino Barbosa Evangelista, espaço no qual o projeto se estrutura, carrega a responsabilidade de atuar como um núcleo de incentivo à leitura, oferecendo condições técnicas e humanas para que alunos e professores se envolvam em ações de mediação literária e de divulgação de acervos.

A conjuntura em que se desenvolve o “Vamos Ler?” reflete, por um lado, as metas e desafios escolares apontados pelo Projeto Político Pedagógico, que enfatiza a necessidade de “reforçar o hábito de leitura e a participação nas ações de leitura na escola como forma de construção do conhecimento e de entretenimento” (PPP Colégio Adolfo, 2024, p. 3).

Por outro lado, há a dimensão das políticas educacionais de âmbito nacional, que, via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacam a importância de as instituições oferecerem oportunidades de fruição literária e desenvolvimento de competências de linguagem, em conformidade com as demandas da sociedade atual (BNCC, 2016, p. 75).

Dessa forma, a escola, ao assumir a implementação de um projeto específico de leitura, alinha-se com as diretrizes que atribuem à literatura um papel de formação integral, indo além da mera decodificação de textos ou do uso instrumental da língua.

A Biblioteca Dr. César Belmino Barbosa Evangelista constitui-se, portanto, o local privilegiado para a realização das atividades do “Vamos Ler?”. Conforme descrito no documento que regula o projeto, a biblioteca passa a ser concebida como “um espaço agradável e dinâmico, descontraído, com obras adquiridas a partir da sugestão dos alunos, seja por compra ou por doação” (PPP Colégio Adolfo, 2024 , p. 6). A criação de um ambiente acolhedor, que ofereça conforto e acesso a um acervo variado, incentiva o contato espontâneo do estudante com os livros.

Também adicionalmente, a biblioteca atua como intermediária entre alunos, professores e a comunidade, oferecendo suporte metodológico e logístico às atividades de leitura, desde o empréstimo de livros até a viabilização de debates e de rodas de conversa.

Esse redirecionamento de funções mostra que a biblioteca escolar desempenha um papel fundamental na socialização leitora, pois deixa de ser apenas um depósito de livros para se converter em verdadeira “usina de formação de leitores”, no dizer do próprio projeto (PPP Colégio Adolfo, 2024 , p. 4).

### **3.3.3 Características e Objetivos do Projeto “Vamos Ler?”**

O Projeto “Vamos Ler?” articula-se em torno de objetivos bem delineados, que se entrelaçam no propósito de consolidar hábitos de leitura e de fortalecer, entre os alunos, o interesse por obras literárias. De acordo com a formulação disponível, o objetivo geral é “incentivar os estudantes ao desenvolvimento do hábito de leitura voluntária e reforçar a participação nas ações de leitura na escola como forma de construção do conhecimento e entretenimento” (PPP Colégio Adolfo, 2024 p. 6).

Assim, subentende-se que a leitura seja também compreendida como uma possibilidade de lazer, ou seja, que o estudante, ao encontrar prazer no ato de ler, se disponha a construir uma relação mais profunda e estável com o universo literário.

Também vale ressaltar que o texto do projeto evoca a ideia de leitura “voluntária” justamente para salientar que a experiência leitora não deve ficar restrita ao âmbito das tarefas obrigatórias ou das avaliações escolares, mas, também, possa florescer como prática autônoma.

No que tange aos objetivos específicos, o projeto menciona pontos fundamentais para a realização de tais metas. Um primeiro destaque é:

Orientar alunos e comunidade escolar a utilizarem o acervo bibliográfico disponibilizado pela biblioteca escolar como suporte para o desenvolvimento da experiência leitora (PPP Colégio Adolfo, 2024, p. 6).

Sendo assim, parte do trabalho da equipe responsável pelo “Vamos Ler?” consiste em divulgar o catálogo disponível, organizar campanhas e facilitar o acesso aos livros, ampliando a circulação das obras e estimulando o empréstimo pelos estudantes. Da mesma forma aduz o projeto da biblioteca “a atuação junto aos professores, na divulgação do acervo, como estratégia de construção do hábito da leitura no processo de ensino-aprendizagem” (PPP Colégio Adolfo, 2024, p. 6).

À vista disso, o projeto demonstra que também se entende como força auxiliar às diversas disciplinas, uma vez que o letramento literário pode apoiar o desempenho escolar em múltiplas frentes, inclusive linguísticas, cognitivas e socioemocionais. Ainda uma terceira dimensão fundamental no texto oficial do projeto é a ênfase em “organizar e (re)democratizar a biblioteca para facilitar aos usuários o acesso às obras literárias e o uso do espaço da biblioteca para desenvolver ações de leitura e outras atividades escolares” (PPP Colégio Adolfo, 2024, p. 6).

Desse modo, o projeto supracitado revela o intento de transformar a biblioteca em um espaço de convivência, onde os usuários (alunos, professores e comunidade) se sintam convidados a participar de ações que extrapolem a mera consulta ou retirada de livros. Assim, o projeto deseja fomentar rodas de leitura, clube do livro, horas do conto e encontros temáticos, contribuindo para instaurar uma cultura de leitura na escola. Essa postura dialoga, claramente, com as reflexões de Paulo Freire, quando este afirma que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1979, p. 5).

Portanto, a promoção de discussões e trocas interpretativas seria a via para que o ato de ler não fosse meramente mecânico, mas se tornasse processo de construção coletiva de significados.

### 3.3.4 Práticas Pedagógicas e Ações de Leitura

O Projeto “Vamos Ler?” estabelece um conjunto diversificado de práticas pedagógicas, tendo como foco tanto a leitura obrigatória (aquela vinculada ao currículo formal, via PNLD Literário e demais materiais recomendados pelo corpo docente) quanto a leitura voluntária (aquilo que o estudante escolhe a partir de seu interesse pessoal). No que se refere à leitura obrigatória, “cabe ao professor convidar bibliotecários ou um dos parceiros para contribuírem na realização dos debates, podendo estabelecer quem será o debatedor/mediador com antecedência para o mesmo ler a obra e coordenar o debate” (PPP Colégio Adolfo, 2024, p. 7).

Então, essa forma de articulação evidencia uma metodologia de leitura compartilhada, pois, ao envolver a biblioteca e possíveis convidados externos (por exemplo, universitários de instituições parceiras), cria-se um ambiente de interlocução que extrapola a sala de aula convencional. A adoção de debates consolida a noção de que a leitura literária se torna mais fecunda quando submetida à discussão, quando cada aluno pode expressar sua interpretação e confrontá-la com outras perspectivas.

Já a leitura voluntária se respalda na concepção de que a formação de um leitor crítico depende, em grande medida, de sua autonomia para escolher textos que despertem genuíno interesse. Segundo consta no documento, “o aluno/leitor voluntário poderá escolher qualquer obra que achar conveniente e realizar a leitura sem a necessidade de formalidade” (PPP Colégio Adolfo, 2024, p. 7).

Embora pareça menos estruturada, essa via de leitura voluntária é decisiva para que a prática leitora se mantenha ativa fora das obrigações escolares, desenvolvendo um hábito sólido que pode se estender por toda a vida. É relevante notar que a equipe do projeto, mesmo nesse contexto de livre escolha, compromete-se a oferecer orientações e sugestões de títulos, para não deixar que o aluno se sinta desamparado na relação com o acervo.

Um componente de destaque e que nos interessa neste trabalho do Projeto “Vamos Ler?” é o Clube do Leitor, entendido como ação coletiva que congrega “UFNT, ACALANTO, pesquisadores, Orientação, Líderes e comunidade em geral” (PPP Colégio Adolfo, 2024, p. 5). A dinâmica do clube consiste em escolher determinadas obras, distribuí-las entre os membros e

agendar um encontro (presencial ou virtual) para discutir os aspectos estéticos, históricos e culturais do texto.

### **3.3.5 Recursos e Ferramentas Utilizadas**

Para disseminar as informações relativas às ações de leitura e mobilizar o público interno e externo, o projeto “Vamos Ler?” faz uso de diversos recursos de comunicação. Há a instalação

dois painéis, um na entrada da escola e outro na entrada da biblioteca (parte externa) e também nas plataformas do FACEBOOK do colégio, página Clube do leitor e nos diálogos e debates realizados nos grupos e nas salas (PROJETO DA BIBLIOTECA 2024, p. 8).

Dessa maneira, a estratégia de divulgação ressalta a tentativa de integrar os meios presenciais e virtuais, compreendendo que muitos alunos, sobretudo nas faixas etárias do Ensino Médio, têm acesso constante às redes sociais. Essa articulação, simultaneamente, permite manter uma dinâmica de envolvimento que não se esgota no horário escolar, garantindo, assim, maior capilaridade para as ações e maior possibilidade de interação entre os participantes.

Outro elemento metodológico destacado é o uso de formulários para que os estudantes possam indicar títulos de obras desejadas ou registrar suas preferências de leitura (PROJETO DA BIBLIOTECA 2024, p. 8).

Essa prática confere protagonismo aos alunos, pois legitima seus interesses e amplia a chance de que o acervo da biblioteca seja atualizado de acordo com as expectativas do público, tornando-se mais atrativo e sintonizado com as tendências culturais contemporâneas.

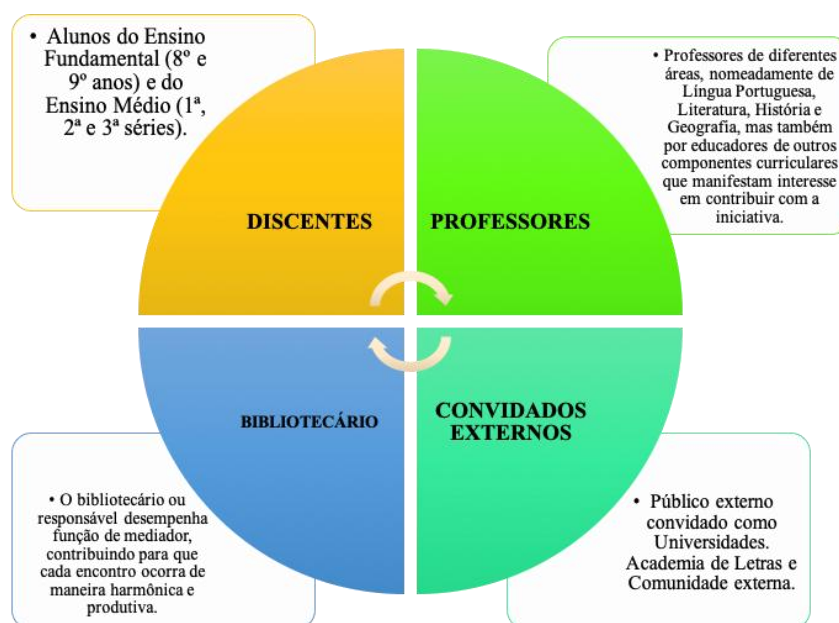
## **3.4 DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

No âmbito desta pesquisa, a iniciativa do clube de leitura do Projeto “Vamos Ler?” constitui o foco principal de análise, pois congrega a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar, tais como alunos, professores e pessoal técnico-administrativo (especialmente o bibliotecário ou professor responsável pela biblioteca). O Projeto prevê

encontros semanais de cerca de duas horas, nos quais se discute uma obra literária previamente selecionada, conforme detalhado no capítulo metodológico do presente estudo. Tais encontros são realizados, via de regra, na própria biblioteca escolar ou em salas anexas, dependendo da demanda e do número de participantes. Para efeitos desta investigação, são considerados participantes principais os indicados na Figura 03.

A composição do grupo de estudantes no Clube de leitura do projeto “Vamos Ler”? compreende leitura, em média, 20 a 25 participantes por encontro, embora esse número possa variar dependendo da obra escolhida e do nível de interesse despertado. De acordo com observações registradas no PPP, “a resposta aberta de parte dos alunos demonstra que, quando são criadas estratégias de acesso e de discussão literária, o engajamento tende a aumentar” (PPP COLÉGIO ADOLFO 2024 - SEDUC, 2024, p. 28). Além disso, há uma proporção equilibrada entre estudantes do período matutino e vespertino, embora o noturno também compareça ocasional.

**Figura 03** - Tipos de participante do Clube de Leitura



Fonte: Formulado pelo autor.

De acordo com o planejamento pedagógico, a presença de professores de Matemática e Ciências da Natureza também tem sido incentivada, na medida em que se pretende quebrar estereótipos que vinculam a leitura literária apenas ao campo das Ciências Humanas. Esse

intercâmbio permite, por exemplo, que os alunos percebam a literatura como uma característica multifacetada, dialogando com questões de natureza científica ou tecnológica.

Cabe sublinhar que, conforme relatado pelos gestores, “muitos professores veem no Clube de Leitura uma oportunidade de fortalecer as competências leitores de alunos seus, ao mesmo tempo que eles próprios renovam seu repertório e suas estratégias de ensino” (PPP Colégio Adolfo, 2024, p. 26). Essa rede de colaboração docente é fundamental para criar um ambiente de acolhimento e para estimular a participação dos estudantes. Além disso, alguns professores aproveitam esse espaço para relacionar os temas das obras literárias à Base Nacional Comum Curricular, desenvolvendo projetos interdisciplinares que incluem debates sobre cidadania, meio ambiente, diversidade cultural e valores éticos.

O bibliotecário (ou, na ausência deste, o professor-bibliotecário) exerce papel fundamental no funcionamento da biblioteca escolar e, por conseguinte, na articulação com o Clube de Leitura observado nesta pesquisa. Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola, cabe a esse profissional, com apoio de auxiliares administrativos, “receber os alunos, orientar sobre o acervo, organizar os empréstimos e promover atividades que despertem o interesse pela leitura” (PPP Colégio Adolfo, 2024 - SEDUC, 2024, p. 28).

Sua participação é importante tanto na mediação das atividades quanto na curadoria das obras literárias a serem exploradas nos encontros. O bibliotecário contribui ativamente para a harmonia e produtividade dos encontros do Clube de Leitura, sugerindo títulos menos convencionais que possam fomentar o debate entre os estudantes. Sua atuação reforça a perspectiva de que “o sucesso de um projeto de incentivo à leitura depende tanto de um acervo acessível e diversificado quanto de uma mediação comprometida” (PPP Colégio Adolfo, 2024 - SEDUC, 2024, p. 14).

Além disso, sua relevância se evidencia em aspectos práticos como a ambientação do espaço para os encontros, a reserva antecipada das obras selecionadas, o planejamento de atividades de aprofundamento e a sistematização dos registros das leituras realizadas pelos alunos. Assim, o trabalho do bibliotecário ou professor-bibliotecário materializa-se como elemento central para a consolidação de experiências literárias significativas e para o

fortalecimento do vínculo afetivo dos estudantes com o universo da leitura (PPP Colégio Adolfo, 2024 - SEDUC, 2024, p. 28).

Além dos membros internos da escola, o Clube de Leitura conta com a participação de convidados externos que enriquecem significativamente as discussões e práticas desenvolvidas. Entre eles, destacam-se professores e alunos da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), que atuam como facilitadores em rodas de conversa, sugerem leituras e colaboram na proposição de metodologias de análise literária. Esses vínculos com o meio acadêmico ampliam a dimensão formativa do clube, conectando os estudantes da educação básica a perspectivas críticas e teóricas mais amplas. Também participam membros da ACALANTO – Academia de Letras de Araguaína, cuja presença agrega valor simbólico e cultural às atividades.

### **3.5 DA COLETA DE DADOS**

A coleta de dados desta pesquisa pautou-se exclusivamente em procedimentos qualitativos, orientados pela necessidade de captar, em sua riqueza e complexidade, as práticas de leitura, as dinâmicas de grupo e as formas de mediação literária promovidas pelo Clube de Leitura da Biblioteca do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes. Para tanto, adotou-se, como eixo central do estudo, o diário de bordo como instrumento principal de registro, complementado pela análise documental dos materiais produzidos ao longo do projeto e pela observação participante sistemática em todas as sessões realizadas entre agosto de 2023 e dezembro de 2024. Ao eliminar entrevistas formais, optou-se por uma abordagem integrada, que privilegia a vivência coletiva e o registro em tempo real do processo de formação de leitores, assegurando, assim, uma compreensão profunda dos sentidos compartilhados pelos participantes e do modo como estes se apropriavam das obras literárias no contexto escolar.

O diário de bordo foi concebido como um espaço reflexivo e processual, no qual o pesquisador, atuando como observador colaborativo, registrava, de forma contínua e detalhada, as impressões suscitadas em cada encontro. Essas anotações incluíam descrições das atividades desenvolvidas, das estratégias de mediação, das reações e falas dos estudantes, professores e bibliotecários, bem como das interações informais que, muitas vezes, revelavam motivações, resistências ou curiosidades diante da leitura. A adoção do diário permitiu ainda documentar ajustes metodológicos ao longo do tempo, evidenciando como a condução dos encontros evoluía em função das demandas do grupo e dos resultados parciais observados. Esse registro em caráter

diacrônico constituiu-se em fonte privilegiada para a construção de uma narrativa descritivo-interpretativa, capaz de confrontar, a cada etapa, as expectativas iniciais do projeto com os efeitos práticos observados no cotidiano dos encontros.

A análise documental complementou o diário de bordo ao oferecer um panorama do arcabouço formal e administrativo que suportou o Clube de Leitura “Vamos Ler?”. Foram examinados, de modo sistemático, documentos como as listas de obras selecionadas, os cronogramas de leitura divulgados aos participantes, as pautas de discussão, as atas de presença e os relatórios de empréstimo de exemplares na biblioteca. Esses registros permitiram mapear a diversidade de gêneros literários trabalhados, verificar a frequência de participação ao longo dos semestres e identificar eventuais lacunas entre o planejamento teórico e a execução prática das atividades. A análise documental também incluiu o exame de materiais de divulgação digital – como os posts e mensagens de *WhatsApp* que anunciavam títulos, datas e locais dos encontros – , de modo a compreender como a comunicação externa influenciava o engajamento dos alunos e a formalização das pautas de leitura.

**Figura 04** - Lista de livros divulgada e encontros do grupo.

Cronograma do Projeto: CLUBE DO LEITOR  
 Responsável: JOÃO BATISTA CARNEIRO DE ARAUJO

**OBRA: LEITURA E DEBATE**  
 As ações de leitura são realizadas com estudantes, instituições parceiras e com leitores da comunidade associados ao Clube.

Obras	Turma Prof. Resp.	Data	Horário	Observações
1. A face oculta - Maria Tereza Maldonado	92.2 P. Paulo Roberto	14/11	9:40H	
2. A filha do Capitão - Aleksandr Púchkin	13.5 Verbenia			
3. A garota do lago - Charlie Donlea				Concluído
4. A ilha do tesouro - Robert Louis Stevenson				Concluído
5. A Mão e a luva - Joaquim Maria Machado de Assis	23.4 – Eliane – Vesp.	17/10	1º e 2º	
6. A Mão e a luva - Joaquim Maria Machado de Assis	23.1 – De Maria - Matutino	25/10	3º e 4º	
	23.2 – Eliane - Vesp.	25/10	3º e 4º	
	23.5 – De Maria - Vespertino	25/10		
7. A Revolução dos bichos - George Orwell	82.3 - Vespertino	16/10	1ª aula 2ª aula	Concluído
8. Acalanto: Literatura tocantinense – Vários autores				
9. Alice no país das maravilhas - Lewis Carroll				
10. Fate: a saga Winx - O caminho das fadas				Concluído
11. O pequeno Príncipe Antoine de Saint-Exupéry	92.5	09/10	2º e 3º	Concluído
	92.2	10/10	4º e 5º	
12. Romeu e Julieta - William Shakespeare	33.2 Verbenia	07/11		
	33.3 Verbenia			

**Fonte:** Biblioteca/Grupo de mensagens

Além disso, as discussões e comunicações realizadas por meio do grupo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) também foram monitoradas, uma vez que esse espaço virtual

funcionava como um canal complementar de interação, no qual eram divulgados os horários dos encontros, os títulos das obras a serem discutidas em cada semestre, bem como comentários e impressões dos participantes ao longo das leituras. Abaixo na figura 05, você pode observar imagens de alguns encontros.

**Figura 05** - Conjunto de imagens dos encontros do Clube de Leitura do Projeto Vamos Ler?



**Fonte:** Membros do Clube de Leitura

A articulação entre diário de bordo, análise documental e observação participante consolidou uma abordagem metodológica de cunho descritivo-interpretativo, cuja força reside na integração de múltiplas perspectivas sobre o mesmo fenômeno. Ao privilegiar o registro direto das práticas e das interações, sem fragmentar o processo em momentos isolados de coleta, tornou-se possível apreender não apenas os resultados finais – como a ampliação do vocabulário literário ou o aumento da frequência de leitura –, mas, sobretudo, os processos interativos que conduzem a tais resultados. Essa opção metodológica foi inspirada nas recomendações de Bogdan e Biklen (1994), que defendem a compreensão dos significados atribuídos pelos próprios participantes às

suas experiências em contextos naturais, e se mostrou particularmente adequada para investigar a formação de leitores como atividade coletiva, mediada por afetos, trocas e interlocuções.

O período de acompanhamento, de agosto de 2023 a dezembro de 2024, abrangeu dois semestres letivos completos, propiciando um ciclo de doze encontros regulares. Durante esse intervalo, as observações presenciais sistemáticas permitiram registrar a consolidação progressiva do grupo, as mudanças nas dinâmicas de participação e as repercussões das escolhas de repertório literário. O diário de bordo documentou, por exemplo, como temas sensíveis – como diversidade cultural, questões de gênero e debates históricos – foram sendo incorporados às discussões, ampliando a dimensão crítica das leituras. Ao mesmo tempo, a análise documental revelou o engajamento crescente na solicitação de títulos específicos pelos próprios alunos, evidenciando um traço de autonomia leitora que emergiu ao longo do processo.

Por fim, a soma das três fontes de dados assegurou rigor e profundidade à investigação. A combinação do registro reflexivo do diário de bordo, da riqueza de informações contidas nos documentos oficiais e da imersão do pesquisador no cotidiano dos encontros permitiu elaborar uma compreensão ampla e integrada da formação de leitores no âmbito escolar. Essa estratégia eliminou a necessidade de entrevistas formais – cujas respostas, muitas vezes, podem se afastar das práticas efetivas – e colocou em evidência as dimensões práticas, contextuais e afetivas do ato de ler em grupo. Em síntese, o delineamento metodológico adotado garantiu que os processos de interação, mediação e apropriação literária fossem captados em sua totalidade, oferecendo subsídios sólidos para a análise dos resultados e a proposição de recomendações para práticas pedagógicas futuras.

Portanto, a análise de conteúdo mostrou-se eficaz não apenas para sistematizar os dados, mas também para permitir uma escuta atenta das vozes dos sujeitos da pesquisa. A partir das categorias emergentes, foi possível compreender de forma mais aprofundada como o Clube de Leitura contribui para a formação literária dos estudantes, revelando, ao mesmo tempo, potencialidades e desafios dessa iniciativa no contexto escolar. No quadro abaixo, separamos as categorias de análise utilizadas no presente trabalho.

<b>Examinar as práticas e dinâmicas do Clube de Leitura</b>	<b>Práticas e Dinâmicas do Clube de Leitura</b>	<b>- Tipos de atividades realizadas- Papel do mediador- Metodologias adotadas</b>	<b>- Frequência e tipo de atividades- Estratégias de mediação- Participação dos alunos</b>	<b>Diário de bordo</b>
<b>Avaliar a percepção dos participantes sobre a leitura</b>	Percepções sobre a Leitura	- Sentido atribuído à leitura- Emoções envolvidas- Histórias leitoras pessoais	- Leitura como prazer, obrigação ou descoberta- Interesses e motivações- Trajetórias leitoras	Depoimentos espontâneos
<b>Identificar os efeitos das atividades na formação literária dos alunos</b>	Efeitos na Formação Literária dos Estudantes	- Desenvolvimento da autonomia leitora- Interações leitoras- Transformações percebidas	- Maior interesse por leitura- Discussões sobre os livros- Mudanças no comportamento leitor	Diário de bordo
<b>(Emergente)</b>	Limitações e Desafios Externos ao Clube	- Barreiras logísticas e estruturais- Apoio familiar e institucional	- Dificuldade de acesso a livros- Falta de tempo ou incentivo- Espaço físico limitado	/Observações em campo

**Quadro 01** - categorias de análise

O Quadro 01 revela, de maneira integrada, como o Clube de Leitura articula suas práticas — desde as variadas atividades propostas e o papel ativo do mediador até as metodologias de engajamento dos alunos — com a forma como esses participantes atribuem sentido à leitura, vivenciam emoções e constroem suas próprias trajetórias leitoras; ao mesmo tempo, evidencia os efeitos pedagógicos dessas dinâmicas, refletidos no desenvolvimento da autonomia leitora, no aumento do interesse pelas obras e nas mudanças observadas no comportamento de leitura; e, finalmente, aponta os desafios externos que condicionam o processo, como a limitação de acervo, as barreiras de tempo e espaço e o grau de apoio familiar ou institucional. Essa articulação de fontes — diários de bordo, depoimentos espontâneos e observações em campo — assegura uma visão ampla e qualificada do fenômeno estudado, fundamentando as conclusões sobre as práticas, percepções, resultados e obstáculos do Clube de Leitura.

### 3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE E METODOLOGIA DE ANÁLISE

A compreensão dos processos de formação de leitores no Clube de Leitura do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes baseou-se em uma abordagem qualitativa e exploratória, com ênfase na análise de conteúdo conforme Bardin (2016). A partir do corpus constituído pelas anotações do diário de bordo, pelos documentos gerados ao longo do projeto e pelas observações participantes realizadas em cada sessão, buscou-se decodificar as práticas, as dinâmicas e os significados atribuídos à leitura em seu contexto natural, sem fragmentar o estudo em instrumentos isolados de coleta. A análise concentrou-se em rastrear unidades de sentido que emergiam continuamente do material, organizando-as em categorias analíticas capazes de revelar padrões, contradições e nuances das interações leitoras.

Logo após o encerramento do ciclo de encontros, procedeu-se a uma leitura flutuante de todo o diário de bordo, com o objetivo de familiarizar-se globalmente com o conjunto de registros. Nesse momento, salientaram-se temas recorrentes — tais como estratégias de mediação, formas de engajamento dos alunos, dificuldades logísticas e repercussões afetivas provocadas pelas obras literárias — que orientaram a definição inicial das unidades de registro. Ao mesmo tempo, a análise documental forneceu o suporte factual: foram confrontadas listas de leitura, cronogramas, atas de presença e relatórios de empréstimo de obras, permitindo verificar se as percepções e impressões anotadas no diário correspondiam às escolhas efetivamente realizadas e às frequências de participação.

Em seguida, o processo de categorização avançou de modo indutivo, reaproveitando a flexibilidade proposta por Bogdan e Biklen (2003) para estudos qualitativos. Para cada categoria emergente — por exemplo, “mediação colaborativa”, “autonomia leitora”, “expressões emocionais” e “barreiras espaciais” — foram destacados trechos representativos do diário e do material documental que comprovavam sua recorrência e relevância. A opção por não incluir entrevistas formais reforçou a centralidade do registro em campo e da documentação administrativa, valorizando as interações espontâneas e as reflexões surgidas em tempo real.

A etapa seguinte consistiu em triangulação de fontes: cada categoria foi cruzada com diferentes tipos de documentos — anotações do pesquisador, atas de reunião, cronogramas e relatórios de empréstimo — para avaliar convergências e divergências. Quando o diário de bordo relatava, por exemplo, um aumento no interesse pela leitura de poesia em determinado encontro, esse fenômeno era confrontado com o registro de solicitações de empréstimo dos mesmos títulos;

quando se registrava um conflito sobre a escolha da obra seguinte, buscava-se no cronograma oficial indícios de alterações no planejamento. Esse exercício de validação interna garantiu a robustez interpretativa, confirmando que as categorias não refletiam percepções isoladas, mas se sustentavam em múltiplos indícios.

A análise de conteúdo, assim, deixou de ser uma mera rotulação de fragmentos textuais e tornou-se a construção de redes de significado que explicitaram a complexidade do agir leitor em grupo. Nesse sentido, estabeleceu-se, por exemplo, um vínculo entre a categoria “mediação colaborativa” e a de “aumento do protagonismo dos alunos”, apontando que estratégias ativas — como sessões de leitura dramatizada ou oficinas de resenha coletiva — desencadearam reflexões mais sólidas e ampliaram a autonomia de escolha dos participantes. De igual modo, a categoria “barreiras espaciais” mostrou-se correlacionada com “flutuações de frequência”, evidenciando como a disponibilidade de salas adequadas e a acessibilidade ao acervo condicionavam diretamente o engajamento na atividade.

Outro cuidado metodológico adotado foi a preservação da literalidade nos registros mais ilustrativos. Quando o diário de bordo transcrevia comentários espontâneos de alunos — seja uma exclamação de surpresa diante de um desfecho dramático, seja uma crítica contundente a determinado estilo narrativo — tais falas foram mantidas em sua forma original, com adaptações mínimas apenas para assegurar a compreensão sem descaracterizar o discurso. Esse procedimento respalda-se nas orientações de Bardin (2016) sobre a importância de preservar a autenticidade dos dados, reforçando a transparência e a fidelidade às vozes dos participantes.

Com o avanço do trabalho, tornou-se evidente a necessidade de refinar categorias e subcategorias. A princípio, previu-se uma ênfase maior em aspectos quantitativos de participação; porém, a análise indicou que a qualidade dos diálogos e o grau de reflexão crítica tinham um impacto mais significativo na formação de leitores do que a mera contagem de presenças. Assim, categorias como “profundidade interpretativa” e “autoavaliação leitora” emergiram com destaque, enquanto itens meramente numéricos foram integrados a descrições contextuais mais amplas. Esse movimento ilustra o caráter indutivo da pesquisa qualitativa, em que as categorias são moldadas pelo contato direto com o material de campo.

Ao final, a síntese das categorias e das relações entre elas permitiu delinear um panorama integrado das práticas do clube: o papel do mediador como facilitador de diálogos críticos, o surgimento gradual de lideranças estudantis que propunham novos títulos, as

mediações afetivas que aproximavam os alunos das narrativas e as dificuldades estruturais — como a limitação do acervo e a necessidade de espaços mais acolhedores — que continuavam a pautar reflexões sobre a viabilidade de expansão do projeto. A articulação entre diário de bordo, análise documental e observação participante assegurou uma visão holística, capaz de identificar, ao mesmo tempo, dinâmicas de sucesso e desafios a serem enfrentados.

Por fim, esta metodologia de análise não se encerra em si mesma, mas conecta-se diretamente aos capítulos posteriores de discussão teórica e de proposição de recomendações. A partir das categorias construídas, estabelece-se um diálogo com referencial teórico — incluindo autores como Colomer (2007) e Perrenoud (2000) — que fundamenta a interpretação dos achados e orienta sugestões para práticas futuras. Assim, a análise de conteúdo, alimentada pelo rigor da triangulação e pela riqueza dos registros em campo, demonstra seu valor no cenário da pesquisa em letramento literário, revelando o potencial transformador de um Clube de Leitura bem mediado e bem documentado.

#### **4. DAS ANÁLISES**

##### **4.1 AS DINÂMICAS E PRÁTICAS DE LEITURA DO CLUBE DE LEITURA NO PROJETO "VAMOS LER"**

Imagine um espaço onde o encontro com o texto literário vai além das páginas do livro, tornando-se uma experiência coletiva, repleta de trocas, descobertas e múltiplas vozes. O olhar para o Clube de Leitura nesta análise surge da necessidade de reinventar práticas que coloquem o estudante no centro do processo de leitura, estimulando sua curiosidade e autonomia. Esta análise busca explorar caminhos possíveis, convidando o leitor a refletir sobre o papel das interações e das dinâmicas colaborativas na construção de comunidades leitoras materializadas nos clubes de leitura.

A análise dos dados obtidos ao longo desta pesquisa evidencia que as dinâmicas e as práticas inovadoras no Clube de Leitura desempenham um papel central na formação de leitores engajados, reflexivos e capazes de estabelecer laços comunitários em torno do ato de ler, considerando o processo de observação participante, bem como a análise de documentos e de registros feitos nessa pesquisa.

Além disso, o Clube de Leitura está para além da criação de um ambiente silencioso, em que cada indivíduo mergulha no texto literário, de modo solitário, pois, esse clube também é construído pelo estímulo dos debates, pela interação colaborativa e pela escolha coletiva (ou

parcialmente guiada de obras literárias). Esses são aspectos que amplificam o envolvimento afetivo e cognitivo dos participantes. A seguir, descrevemos as dinâmicas e as práticas verificadas no clube, realçando de que maneira esses elementos se articulam para fomentar a leitura literária, como experiência social e, ao mesmo tempo, individual.

A primeira constatação que emerge da análise dos dados gerados é a de que o Clube de Leitura não se limita a um simples encontro de leitores, mas integra um conjunto de atividades planejadas para tornar a experiência leitora multifacetada, atingindo tanto a compreensão textual quanto a frutificação estética, a partir da interação interpessoal. De acordo com Chambers (2007, p. 62), “o ato de ler torna-se mais sonoro quando compartilhado, pois cada leitor traz ao grupo sua bagagem cultural, suas interpretações e suas dúvidas”. Desse modo, o Clube de Leitura apresentado estruturava-se em torno de encontros semanais ou quinzenais, com duração aproximada de sessenta a noventa minutos, sempre agendados no contraturno ou em horários previamente definidos com uma cooperação pedagógica.

Além disso, o local de realização variava entre a própria biblioteca escolar e uma sala multiuso, ajustada com cadeiras em círculo para promoção da participação de todos os presentes. Tais encontros tiveram início, geralmente, com um momento de acolhimento, em que o mediador ou mediadora relembra a obra em discussão e buscava atualizar os participantes sobre as possíveis leituras realizadas desde a última reunião.

No que diz respeito à escolha de livros, a pesquisa constatou que havia uma metodologia híbrida. Assim, observou-se por um lado, que o mediador apresentou uma seleção inicial de obras, levando em conta sua relevância literária, a diversidade de gêneros e a adequação ao perfil etário do grupo. Por outro lado, os estudantes possuíam a liberdade de sugerir títulos, seja por camadas pessoais, seja por ouvir restrições de colegas, o que tornava o processo de seleção participativa.

Além disso, observe-se ainda que, em determinados momentos, o mediador recolhe sugestões de livros via formulário *online* ou lista de desejos afixada no mural da biblioteca, estimulando os jovens a manifestarem-se especificamente. Essa prática coaduna-se com a defesa de Soares (2003, p. 39), para quem “o letramento literário deve ser pensado de forma integrada ao contexto social do aluno, incorporando valores, vivências e linguagens que fazem sentido para ele”. Nesse sentido, os participantes demonstraram maior engajamento quando perceberam que tinham voz ativa na escolha das leituras, uma vez que isso conferia legitimidade às suas motivações e assegurava que as obras selecionadas dialogassem com seus interesses.

Em decorrência desse processo, a bibliografia incluía tanto clássicos brasileiros e universais como romances juvenis contemporâneos, coleções de contos e até mesmo algumas

obras de não ficção, principalmente quando o grupo identificava a relevância de temas sociais ou históricos. A análise dos registros revelou que, em cada ciclo de leitura, havia uma obra focal, cujo debate foi planejado para um ou dois encontros consecutivos. Ao final, ocorria um momento de avaliação coletiva, em que se decidisse a obrigação de leitura (no caso de livros extensos ou divididos em volumes) ou se passasse a outro texto. Esse procedimento enfatizou a autonomia intelectual dos estudantes, estimulando-os a refletir sobre as razões que justificariam manter ou substituir uma obra. Além disso, o mediador comentaria possíveis desafios no acesso ao material, oferecendo empréstimos e assegurando a todos a possibilidade de acompanhar a leitura.

Nas reuniões, o debate sobre os textos lidos resultou em diversas estratégias de mediação. Em alguns casos, aplicaram-se perguntas norteadoras, tais como “O que mais chamou a atenção nessa parte da obra?” ou “Como vocês avaliam a conduta do personagem central?”, conforme recomendações de Chambers (2007, p. 73), para quem a partilha livre e o estímulo à fala voluntária são cruciais no desenvolvimento da compreensão dos leitores. Em outros encontros, houve momentos de leitura em voz alta, procedimento que potencializou a expressividade e a dramatização, sobretudo quando os trechos eram particularmente emblemáticos. Também foram registrados eventos em que, para aprofundar a discussão, a mediadora apresentou referências contextuais, como dados históricos, perfis do autor ou conexões com outras obras, reiterando a ideia de que a leitura literária pode se expandir por meio de estudos interdisciplinares. Chartier (2003, p. 46) menciona que “o texto não existe isolado de seus leitores, mas se atualiza no encontro plural”, o que condiz com o clima que se observava nas reuniões, no qual cada participante participou com suas experiências pessoais e sua visão de mundo.

No decorrer do debate, notou-se que a interação entre os participantes era pautada por um tom respeitoso, ainda que divergências interpretativas surgissem. Em certas etapas, alguns alunos levantaram hipóteses sobre o desfecho de determinado enredo, ao passo que em outras sustentaram leituras específicas, gerando uma discussão construtiva em que a argumentação era valorizada. Nesses momentos, a figura do mediador se mostrava fundamental para manter a coesão do grupo, evitando que falas dominantes sufocassem a expressão dos mais tímidos. Ao mesmo tempo, não havia imposição de uma única leitura correta; buscava-se “construir uma comunidade leitora, em que os assuntos compreendem a multiplicidade de sentidos de cada obra” (Zilberman, 2002, p. 29). Esse aspecto ressalta a importância do Clube de Leitura como laboratório de formação cidadã, uma vez que se aprende a ouvir e a relativizar pontos de vista diferentes.

A análise de dados também indica que a participação não se restringia à discussão sobre o enredo e os personagens. Em alguns momentos, os estudantes elaboraram pequenas resenhas ou fizeram ilustrações inspiradas em livros, as quais foram expostas em um painel na biblioteca, criando um sentido de autoria e de prolongamento estético do texto literário. “Não basta ensinar técnicas de leitura; o professor precisa encarnar o papel do leitor entusiasta, dando testemunho vivo de que o encontro com os livros pode ser transformador” (Colomer, 2007, p. 76). Esse espírito apareceu na prática, quando o mediador acolhia criações artísticas dos alunos e as valorizava como expressões legítimas, estimulando, assim, o florescimento de múltiplas linguagens e a associação entre a frutificação literária e a produção cultural.

Outro traço apresentado foi a formação de laços de solidariedade e de cooperação dentro do grupo. Quando algum participante demonstrou dificuldade de compreensão de determinado trecho, colegas mais experientes se ofereceram para esclarecer e apresentar suas interpretações, reforçando a tese de que o clube não se limita ao consumo de livros, mas se torna um espaço de convivência intelectual e afetiva. Nesse sentido, a mediação assume feições de partilha horizontal, em que não apenas o professor ou bibliotecário detinha a prerrogativa de ensinar, mas os próprios discentes se reconheciam como leitores em processo, trocando saberes e criando uma “comunidade de sentido” (Chartier, 2003, p. 59).

Cabe pontuar que, embora a maior parte dos encontros se concentre no debate sobre a obra, também houve momentos dedicados à escolha de novos livros ou ao planejamento de eventos de culminância, como feiras de leitura e apresentações de trechos dramatizados. Esses momentos foram marcados pela participação de representantes da biblioteca, que auxiliavam na logística, verificando a disponibilidade de exemplares no acervo, adquirindo novos títulos ou negociando parcerias com outras instituições de ensino.

Observe-se assim que a biblioteca transcende a sua função de armazenamento de livros, podendo assumir, dessa maneira, um caráter cultural e educacional mais profundo. Nesse aspecto, “a biblioteca, no contexto francês, assumiu a missão de ser mais do que um ambiente de leitura: tornou-se um lugar vivo de encontros, de debates, de construção coletiva do saber” (Chartier, 2003, p. 52). Ainda que este Clube de Leitura do colégio Adolfo não siga as implicações do “modelo francês” de biblioteca, evidencia-se que há uma clara abertura para práticas participativas e colaborativas.

Além disso, ocorreram os encontros que contemplaram o intercâmbio com outras turmas ou com convidados externos. Em um dos registros analisados, documentou-se a presença de um autor local, convidado para falar sobre seu processo de escrita. Os estudantes, de posse das obras do convidado, puderam entrevistá-lo, questionar suas escolhas temáticas, bem como as suas

inspirações para criar a narrativa e, até mesmo, falar da realidade editorial no país. Esse tipo de vivência reforça o que Soares (2003, p. 41) designa como “inserção do estudante em práticas sociais efetivas de leitura e escrita”, permitindo que a escola se abra a uma rede de relações que extrapola a sala de aula.

Dentre as possibilidades observadas, algumas discussões esbarraram em dificuldades de tempo e de conciliação de agendas, pois nem todos os participantes conseguiram concluir a leitura no prazo estipulado, gerando frustrações pontuais. Também se notou que a presença de alunos menos habituados à leitura literária requer maior atenção do mediador no sentido de auxiliá-los na interpretação, sob pena de ficarem à margem da discussão. Em tais casos, se a mediação se mostrasse insuficiente, crescia o risco de evasão do clube. No entanto, os próprios registros das falas indicaram que boa parte dos estudantes considerava positivos os esforços de suporte, enfatizando que, em lugar de uma atividade elitista, o clube se esforçava por criar “*um lugar para quem não tem costume de ler*” (fala de estudante, transcrita no Diário de Bordo).

Um aspecto relevante é que a escolha dos livros e os debates não se restringem a autores e/ou temas considerados “clássicos” pela escola. Em determinado período, por exemplo, houve forte demanda por títulos de literatura juvenil contemporânea, especialmente sagas de fantasia e de narrativas de ficção científica. Embora alguns mediadores exijam reservas, por temerem que as obras “de entretenimento” reduzissem a densidade literária, optou-se por aceitar tais escolhas, estabelecendo pontes entre esses textos e outras formas de arte. “O desafio, portanto, é criar [...] projetos de leitura e clubes de leitura que façam a ponte entre o universo literário e as situações reais de uso da linguagem” (Soares, 2003, p. 59).

Nesse sentido, como assevera a autora reflete-se à experiência relatada, dado que muitos estudantes se sentiram à vontade para falar sobre seus interesses juvenis e os relacionar com as produções culturais, como jogos digitais e filmes; assim, expandindo o repertório do grupo e rompendo fronteiras entre a leitura literária e outras linguagens.

Também na parte da análise de dados volta-se o olhar às dinâmicas de leitura e às práticas do Clube de Leitura, compreendidas como um fator crucial para a formação de uma comunidade leitora ativa; unindo, desse modo, os objetivos pedagógicos e as experiências de prazer estético. Em consonância com Bardin (2016, p. 122), a leitura das transcrições e dos registros de campo mostrou com clareza que a motivação dos participantes aumentava quando as atividades assumiam uma dimensão interativa e relacional.

Por isso, o Clube de Leitura tornou-se, assim, um espaço privilegiado para a construção coletiva de significados, em que a escolha dos livros, a preparação dos debates e a troca afetiva são elementos-chave do processo formativo dos alunos leitores. Também se verificou,

igualmente, que quanto maior o envolvimento de todos, quais sejam: bibliotecários, professores e estudantes, maior a consistência das práticas, pois cada um assume parte da responsabilidade pela continuidade e pela valorização do projeto.

Em síntese, as dinâmicas e as práticas comprovadas revelam a importância de se criar, no Clube de Leitura, um clima de pertencimento em que o ato de ler seja ativo promovido e compartilhado. Tal clima se manifesta na escolha colaborativa de livros, na mediação atenta que incentiva falas plurais e na constante busca por integrar a leitura a outras dimensões culturais. Ainda que persistam obstáculos como limitações de tempo, ou ainda, limitações de recursos, ou, então, diferentes níveis de habilidade leitora, a experiência do clube constatou evidências de crescimento do leitor e ampliação de horizontes culturais entre os participantes.

À vista disso, a análise dos dados obtidos demonstra que, longe de configurar um ambiente restrito formal ou monótono, o Clube de Leitura pode ser um espaço de descoberta contínua, consoante à ideia de que “a leitura, em sua dimensão mais ampla, supõe atividade intelectual constante: elaboração abrangente, antecipar significados, comparar hipóteses e avaliar se elas se confirmam ou não” (Ferreiro, 2017, p. 44). Nessa perspectiva, a mediação e as estratégias discutidas, bem como a escolha participativa de livros, dos debates orientados e das interações coletivas, acabam por corroborar à potência deste projeto “Clube de Leitura”, para o desenvolvimento integral dos estudantes, fazendo expandir a competência leitora e aprofundar a formação crítica dos estudantes. Abaixo, resumimos no Quadro 01 as categorias e resultados:

**Quadro Analítico 01** - As dinâmicas do Clube de Leitura do Projeto "Vamos ler"

CATEGORIA	RESULTADOS OBSERVADOS
Dinâmicas de Encontro	Encontros semanais/quinzenais, acolhimento inicial, ambiente circular, participação ativa de todos os presentes.
Escolha de Livros	Metodologia híbrida: seleção inicial pelo mediador + sugestões dos estudantes; processo participativo e legitimador.
Mediação e Estratégias de Debate	Perguntas norteadoras, leitura em voz alta, contextualização interdisciplinar, valorização da pluralidade de sentidos.
Produção e Expressão Cultural	Elaboração de resenhas, ilustrações, exposições, incentivo à autoria e múltiplas linguagens.
Solidariedade e Cooperação	Troca de saberes entre estudantes, apoio mútuo, construção de comunidade leitora horizontal.
Integração com a Biblioteca	Biblioteca como espaço cultural e educacional, apoio logístico e promoção de eventos de culminância.
Intercâmbio e Abertura Externa	Participação de autores convidados, diálogo com outras turmas, inserção em práticas sociais ampliadas.
Desafios e Limitações	Dificuldades de tempo, diferentes níveis de habilidade leitora, risco de evasão, necessidade de mediação qualificada.
Diversidade de Obras e Temas	Inclusão de clássicos, literatura juvenil, não ficção, obras demandadas pelos interesses do grupo.
Impactos Formativos	Crescimento do leitor, ampliação de horizontes culturais, fortalecimento do senso crítico e do pertencimento.

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2025).

Na seção a seguir, seguiremos com a análise sob a percepção dos estudantes que compõe o Clube de Leitura, considerando a sua motivação, o seu envolvimento e preferências literárias.

## 4.2 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA

As percepções dos estudantes acerca da leitura literária emergiram, prioritariamente, das anotações do diário de bordo e das observações participantes realizadas ao longo dos doze encontros ocorridos entre agosto de 2023 e dezembro de 2024. Desde a primeira sessão, registrou-se um clima de curiosidade e expectativa, evidenciado pelas rápidas apropriações dos textos selecionados no cronograma documental. No diário, aparecem descrições de olhares atentos e comentários espontâneos, indicando que muitos alunos viam na leitura compartilhada um espaço de descoberta: “alguns folheiam o livro antes da roda começar e, ao revirar as páginas, trocam sussurros com o colega ao lado” (Diário de bordo, 14/08/2023).

Em diversas ocasiões, as observações de campo destacaram o entusiasmo provocado pelas mediações: gestos de empolgação – mãos erguidas para fazer perguntas ou comentários – serviram de indicador de envolvimento. A alternância entre momentos de leitura silenciosa e discussões em voz alta revelou que, para esses estudantes, o grupo funcionava tanto como um momento de introspecção quanto de diálogo. Registrou-se, por exemplo, um aumento gradual no número de intervenções de alunos mais tímidos: “ao entoarmos trechos de um poema em voz alta, percebi rostos que antes estavam cabisbaixos erguerem-se para ler com vigor” (Diário de bordo, 09/10/2023).

A análise documental, que incluiu listas de obras e cronogramas, mostrou que a diversidade de gêneros – do conto contemporâneo à poesia clássica – foi um fator crucial para manter o interesse dos participantes. Os relatórios de empréstimo de livros confirmaram o movimento observado: títulos discutidos em roda eram devolvidos rapidamente e, em seguida, requisitados por outros alunos. Esse padrão de circulação do acervo reforça a percepção documentada em campo de que o Clube de Leitura atuava como estimulador de autonomia: “não preciso mais esperar pelo professor; agora me anoto na lista e pego o livro direto na biblioteca” (Observação participante, 21/03/2024).

A partir dos registros de mediação colaborativa, ficou claro que os estudantes atribuíam à leitura uma função que ia além do prazer estético: muitos passaram a relacionar o texto a suas vivências pessoais e aos contextos sociais que o cercavam. Em mais de um diário, há notas sobre debates que partiram de passagens literárias e desembocaram em reflexões sobre identidade, justiça e memória coletiva. Numa das sessões, ao discutir um trecho sobre desigualdade social, um grupo estendeu a conversa para o cotidiano da própria escola, demonstrando que a leitura compartilhada abre espaço para apropriação crítica: “fiquei pensando em como aquela realidade

é parecida com a nossa, e quis levar essa discussão para a sala de aula de História” (Diário de bordo, 12/06/2024).

Em várias observações, ressaltou-se o papel das emoções na experiência leitora. Expressões de surpresa, riso ou até de comoção foram anotadas quando os alunos se deparavam com desfechos inesperados ou com narrativas sensíveis. Essas reações corroboram a dimensão afetiva da formação leitora: a leitura coletiva propiciou o reconhecimento de emoções compartilhadas, fortalecendo o sentido de pertencimento ao grupo.

O registro sistemático do pesquisador também evidenciou transformações comportamentais: alunos que inicialmente evitavam intervenções passaram a propor títulos para as próximas sessões, sinalizando um ganho de confiança e protagonismo. A documentação de pautas e atas de presença apontou para um aumento gradual da frequência, sobretudo após a introdução de metodologias mais interativas, como oficinas de resenha em duplas e leituras dramatizadas. O diário de bordo assinala que, após esses estímulos, “as ausências diminuíram e os corredores da biblioteca ficaram mais movimentados” (17/09/2024).

Por fim, as observações permitiram identificar desafios que temperavam a motivação dos estudantes. Faltas esporádicas e conversas paralelas em alguns encontros foram relatadas, associadas a limitações de espaço físico e à sobreposição de horários com outras atividades escolares. Esses registros documentais e de campo ajudam a entender que, embora o entusiasmo fosse predominante, questões logísticas – como a disponibilidade de uma sala adequada e o acesso contínuo aos exemplares – influenciavam a percepção global sobre o Clube de Leitura.

Em síntese, a combinação do diário de bordo, da análise documental e da observação participante revelou que, para os estudantes, a leitura literária no âmbito do clube se consolidou como prática prazerosa, crítica e coletivamente significativa. A experiência de ouvir e ser ouvido, de partilhar impressões e de relacionar o texto a suas próprias vivências transformou o ato de ler em uma atividade de construção de sentido, autonomia e pertencimento, superando em muito o modelo tradicional de leitura individual.

#### **4.3 O IMPACTO FORMATIVO DO CLUBE DE LEITURA: LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL, CRÍTICA E COLABORATIVA**

Com base nas análises do Diário de bordo e da observação participante, é possível afirmar que o Clube de Leitura exerce um papel significativo na construção e consolidação de práticas leitoras entre os estudantes. Mais do que simplesmente promover o acesso a livros, o

clube cria um espaço fértil para o debate, a troca de experiências, o desenvolvimento de habilidades interpretativas e a ampliação do repertório cultural dos participantes.

Um dos aspectos centrais destacados pelas falas é a leitura como prática social. O encontro entre diferentes vozes enriquece não apenas a compreensão dos textos, mas também fortalece vínculos afetivos e de colaboração entre os membros do grupo. Muitos depoimentos demonstram reconhecer a leitura literária como uma ferramenta de crescimento pessoal e coletivo, capaz de provocar reflexões críticas, estimular a criatividade e questionar valores previamente naturalizados.

A influência do clube se manifesta em diversos níveis: no aprimoramento da atenção e da capacidade de interpretação; na curiosidade por novos autores e gêneros literários; no ganho de fluência leitora; e na consolidação de hábitos de estudo. Sob a ótica da formação cidadã, o contato com narrativas que abordam diferentes épocas, culturas e realidades amplia a empatia e o entendimento de contextos diversos, enquanto o exercício do debate em grupo potencializa a escuta ativa e o respeito às divergências.

Entretanto, a continuidade e o crescimento do clube dependem de um esforço coletivo envolvendo planejamento, divulgação e participação ativa da comunidade escolar. As críticas e sugestões dos próprios estudantes apontam caminhos para o fortalecimento do projeto: maior engajamento de professores, ampliação do acervo, diversificação dos espaços e formatos dos encontros (como atividades ao ar livre), além do uso estratégico das redes sociais para atrair novos participantes e tornar a leitura ainda mais atrativa.

#### **4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA E SEU PAPEL EDUCACIONAL**

É amplamente reconhecido, no campo educacional, que a leitura literária abre possibilidades de desenvolvimento tanto no domínio cognitivo quanto no socio-afetivo. Ao ler obras de ficção, poesia ou quadrinhos, o estudante exerce a imaginação, a empatia, o senso estético e o julgamento crítico. Quando essa leitura se dá em comunidade, os ganhos se potencializam, pois o debate coletivo favorece o aprofundamento das reflexões, a tomada de consciência de diferentes pontos de vista e o hábito de argumentar com base em evidências do texto.

Além do enriquecimento intelectual, também há o aspecto motivacional: muitos jovens não se sentem atraídos por leituras obrigatórias ou que não dialogam com seus interesses. Nesse sentido, o Clube de Leitura pode romper com a obrigatoriedade e resgatar o prazer em ler, já que a escolha dos livros e a dinâmica dos encontros podem ser ajustadas às obras especiais dos participantes, apresentando indo contemporâneas ou temáticas que tocam a realidade dos alunos.

Outra questão primordial é a democratização do acesso ao livro . Infelizmente, nem todos têm a chance de adquirir exemplares por questões financeiras ou dispor de um acervo diversificado em casa. A escola, por meio do Clube de Leitura, assume um papel fundamental na promoção de práticas leitoras, oferecendo espaço e recursos para que mais estudantes tenham a oportunidade de ler, discutir, questionar e se apropriar da literatura como um direito.

#### **4.5 PRÁTICAS LEITORAS E SEUS IMPACTOS NO CLUBE DE LEITURA**

As práticas leitoras observadas ao longo dos encontros do Clube de Leitura revelaram-se, por meio do diário de bordo, da análise documental e da observação participante, poderosos vetores de transformação tanto nos hábitos de leitura quanto nas trajetórias pessoais dos estudantes. Desde o primeiro registro, nota-se que a alternância entre atividades silenciosas de leitura e momentos de debate coletivo produzia um ambiente de curiosidade compartilhada: alunos que tomavam por hábito folhear os livros antes da roda começar logo passavam a anotar impressões e a preparar perguntas, gesto que, por si só, indicava a apropriação autônoma do texto.

O diário de bordo está repleto de anotações sobre intervenções espontâneas – mãos erguidas, suspiros de surpresa, finais de página acompanhados de risos e comentários em voz baixa – todos sinais de engajamento efetivo. Em uma das sessões, por exemplo, um grupo leu em voz alta um poema de Clarice Lispector, e observei no caderno de campo: “rostos antes distraídos ergueram-se, recitando com intensidade cada verso, como se o texto tivesse ganho vida naquelas vozes” (Diário de bordo, 05/11/2023). Esse ato coletivo de vocalização passou a ser repetido em outras reuniões, demonstrando o poder da leitura em voz alta para aproximar o leitor do material literário e dos colegas.

A análise documental complementa esses relatos ao apontar que, sempre que um gênero novo era incluído no cronograma – seja contos de literatura fantástica ou poemas de tradição clássica – o movimento de requisição desses títulos na biblioteca aumentava substancialmente. Os relatórios de empréstimo mostram picos de circulação logo após cada encontro, indicando

que a experiência em grupo estimulava a busca individual por leituras complementares. Essa dinâmica de “ida e volta” do acervo reforçou no diário de bordo a sensação de autonomia crescente: “não espero mais o mediador; já anoto meu nome na lista assim que sinto vontade de reler ou explorar obras semelhantes” (Observação participante, 17/03/2024).

Ao longo dos meses, registrou-se também uma mudança no perfil das intervenções: participantes inicialmente hesitantes passaram a sugerir títulos, propor atividades e liderar discussões. Essa progressão ficou evidente nas atas de presença e nas pautas de debate, onde o mediador deixou de pautar rigidamente cada encontro, abrindo espaço para que os alunos definissem coletivamente as obras seguintes. Em uma anotação tardia do diário de bordo, com data de 12/08/2024, leio: “pela primeira vez, o mediador sentou-se ao lado dos alunos enquanto estes discutiam livremente as opções de leitura para o próximo semestre, num gesto que simboliza o deslocamento do poder de escolha para o grupo”.

Esse protagonismo refletiu-se não apenas na seleção de títulos, mas também na profundidade das leituras. As observações de campo anotam que, depois de algumas sessões, os debates deixaram de se limitar a relatos de enredo e passaram a incluir análises de estilo, de simbolismo e de contexto histórico. Em um encontro dedicado à obra de Jorge Amado, foi registrado: “um estudante dialoga com outro sobre a representatividade regional na obra, citando passagens textuais e comparando-as a notícias locais, estabelecendo pontes entre literatura e realidade” (Diário de bordo, 28/09/2024). Esse processo de transferência do texto para o cotidiano demonstra que a prática coletiva fortaleceu o sentido crítico e a capacidade de relacionar a ficção aos problemas concretos da comunidade escolar.

A dimensão afetiva da leitura também ganhou evidência: reações de comoção, risos coletivos e momentos de silêncio reverencial foram anotados em vários diários de bordo, evidenciando que a literatura passou a ser experienciada como vivência emocional compartilhada. Em uma sessão que discutiu narrativas de imigração, o relato registra que “alguns alunos trocaram olhares compreensivos, como se compartilhassem o peso das memórias contidas no texto”, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo e a empatia entre os pares.

Não obstante os avanços, as observações não deixaram de apontar desafios logísticos: em diversos registros, consta a dificuldade de acomodar todos os presentes em um espaço reduzido e a necessidade de negociar horários de encontro com outras atividades escolares. Essas tensões foram documentadas tanto nos relatórios de utilização da biblioteca quanto nas notas de campo, que anotavam conversas paralelas ocorrendo quando faltava espaço para todos circularem livremente. Ainda assim, tais dificuldades não impediram o fortalecimento do hábito leitor; ao contrário, levaram o mediador e os próprios estudantes a implementarem soluções

criativas, como rodas de leitura ao ar livre e empréstimos antecipados de exemplares para quem não cabia na sala.

Por fim, os registros sistemáticos apontam para um impacto duradouro nas práticas dos participantes: ao término dos encontros, muitos estudantes continuaram a frequentar a biblioteca de forma espontânea, trocando recomendações de livro em grupos de conversa e mantendo acesa a chama da leitura coletiva.

A documentação comprova que a mediação ativa, aliada à diversidade de gêneros e à responsabilização dos alunos pela condução do grupo, criou uma comunidade leitora autossustentável, capaz de mobilizar recursos emocionais, intelectuais e afetivos em torno do texto literário. Esse processo confirma, na prática, que a leitura literária, quando inserida num contexto colaborativo e bem documentado, permite construir não apenas leitores mais críticos e autônomos, mas também sujeitos capazes de estabelecer laços de pertencimento e diálogo intenso, fenômenos que extrapolam o espaço escolar e reverberam na formação integral do indivíduo.

Por fim, os registros sistemáticos apontam para um impacto duradouro nas práticas dos participantes: ao término dos encontros, muitos estudantes continuaram a frequentar a biblioteca de forma espontânea, trocando recomendações de livro em grupos de conversa e mantendo acesa a chama da leitura coletiva. A documentação comprova que a mediação ativa, aliada à diversidade de gêneros e à responsabilização dos alunos pela condução do grupo, criou uma comunidade leitora autossustentável, capaz de mobilizar recursos emocionais, intelectuais e afetivos em torno do texto literário. Esse processo confirma, na prática, que a leitura literária, quando inserida num contexto colaborativo e bem documentado, permite construir não apenas leitores mais críticos e autônomos, mas também sujeitos capazes de estabelecer laços de pertencimento e diálogo intenso, fenômenos que extrapolam o espaço escolar e reverberam na formação integral do indivíduo.

#### **4.6 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO CLUBE DE LEITURA**

A investigação baseada no diário de bordo, na análise documental e na observação participante revelou que, mesmo diante de conquistas significativas, o Clube de Leitura do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes enfrenta desafios estruturais que podem comprometer sua continuidade. O primeiro entrave refere-se à limitação de acervo: embora haja grande interesse dos alunos por títulos contemporâneos e variados estilos, o relatório de

empréstimos demonstra filas de espera e rotatividade intensa de poucos exemplares disponíveis. Em nota de campo de 17/03/2024, o pesquisador observou: “alunos anotam seus nomes em listas duplas para o mesmo volume, o que gera frustração e dispersa a atenção” (Diário de bordo, 17/03/2024). Essa escassez dificulta a experimentação literária e encarece a mediação, princípio apontado por Soares (2003, p. 39) como fundamental para a animação cultural em biblioteca.

Outro desafio crítico diz respeito ao espaço físico. As observações relataram encontros apertados na sala de leitura, com alunos divididos entre corredores e bancadas improvisadas. Em diversas anotações, há menção a “conversas paralelas” e perda de foco quando o ambiente se mostrou inapropriado para rodas de leitura interativas (Diário de bordo, 05/09/2024). Essa limitação espacial reflete a necessidade de planejamento institucional que reconheça a leitura como eixo pedagógico – conforme Chambers (2007, p. 62), “o envolvimento profundo requer condições de tempo e espaço para que floresça”.

A sobrecarga da carga horária escolar e a dificuldade de conciliar horários também aparecem como obstáculos. A análise dos cronogramas revela que muitos encontros coincidiam com atividades extracurriculares ou horários de transporte escolar, resultando em ausências pontuais que impactaram o ritmo coletivo. Ainda assim, em campo, alunos mais engajados buscaram soluções, sugerindo sessões de leitura ao ar livre ou pré-empréstimos de obras para manter o ciclo de discussão.

Por fim, a articulação do clube com o corpo docente e a coordenação pedagógica apresentou tensões: alguns professores apoiaram ativamente a mediação, vinculando trechos literários a conteúdos curriculares, enquanto outros mantiveram postura periférica, sem inserir o projeto no cronograma de atividades. Quando ocorreu essa integração interdisciplinar, observou-se ganho de motivação: “ao relacionar o texto de Jorge Amado com a aula de História, os alunos comentavam passagens históricas com mais propriedade” (Observação participante, 28/09/2024).

Apesar dessas barreiras, surgem potencialidades que podem consolidar o clube como agente transformador. O protagonismo estudantil, percebido quando alunos propuseram leituras e assumiram funções de mediação informal, reforça a autonomia leitora. Em uma sessão de escolha de títulos, anotou-se: “pela primeira vez, o mediador sentou-se ao lado dos alunos

enquanto estes definiam o cronograma” (Diário de bordo, 12/08/2024), sinalizando a transição de um modelo hierárquico para uma governança compartilhada.

A diversidade de gêneros introduzida no cronograma documental também estimulou experimentação e ampliação de repertório. Relatórios de circulação confirmam picos de empréstimo sempre que obras de poesia clássica ou quadrinhos foram debatidas, corroborando a visão de Chartier (1990, p. 46) de que “a leitura literária ganha plenitude em circuitos sociais de troca e debate”.

A mediação afetiva – expressa nas reações emocionais coletivas aos textos – fortaleceu o sentido de pertencimento. Alunos relataram sentir “empolgação ao ler em voz alta” e compartilhar risos e suspiros, o que criou um vínculo de confiança grupal. Isso reforça o pressuposto de Colomer (2007, p. 76) de que “o professor-mediador precisa dar testemunho vivo do poder transformador do encontro com os livros”.

Como estratégia de expansão, propõe-se o uso de plataformas digitais e grupos virtuais para continuidade das discussões nos períodos de suspensão dos encontros presenciais, alinhado à recomendação de Zilberman (2012, p. 30) de integrar tecnologias e práticas culturais. A realização de feiras de troca de livros e sessões públicas em murais escolares também foi sugerida pelos próprios participantes, ampliando a visibilidade do clube e atraindo novos leitores.

Em síntese, o Clube de Leitura do CEABM, mesmo diante de restrições de acervo, espaço e tempo, demonstrou potencial para se constituir como um laboratório literário dinâmico e autossustentável. Ao investir na legitimação institucional, na capacitação contínua dos mediadores e na diversificação de formatos (presencial e digital), a escola poderá transformar essas fragilidades em oportunidades, consolidando um ambiente de leitura crítica e colaborativa, capaz de formar sujeitos leitores, críticos e engajados.

## 5. DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se propôs a analisar o Clube de Leitura como estratégia de formação de leitores na Biblioteca do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. Para alcançar tal propósito, estabelecemos três objetivos específicos: examinar as práticas e dinâmicas do Clube de Leitura; avaliar a percepção dos participantes sobre a leitura; e identificar os efeitos dessas atividades na formação literária dos alunos. Partimos da hipótese de que a implementação de um Clube de Leitura mediado na biblioteca escolar promove a aproximação efetiva entre estudantes e obras literárias, superando barreiras institucionais e culturais, o que resulta em maior engajamento discente, elevação do interesse pela literatura e desenvolvimento de competências leitoras críticas.

A análise pormenorizada dos dados obtidos ao longo desta investigação, envolvendo observações participantes, registros de campo e análise documental, conduz a um cenário em que as práticas do Clube de Leitura no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes se mostram coerentes com os fundamentos teóricos de formação literária e letramento crítico. Ao se comparar as evidências empíricas com os referenciais propostos por autores como Soares (1988), Chambers (2007), Chartier (1990), Colomer (2007) e Zilberman (2002), constata-se que a iniciativa do Clube de Leitura, longe de ser meramente um apêndice curricular, transforma-se em espaço essencial de mediação cultural e de construção de significados em torno da leitura literária, corroborando assim a hipótese formulada.

Um ponto central encontrado nos resultados – e que atende ao objetivo de examinar as práticas e dinâmicas do Clube – diz respeito ao enquadramento social da leitura, enfatizado por Chartier (1990, p. 46), ao afirmar que "a leitura se realiza no diálogo com o outro, seja esse outro o autor ou a coletividade de leitores que, simultaneamente, reinventam o sentido do texto". As sessões do Clube de Leitura mostram exatamente esse dinamismo, em que a interação entre os participantes desperta a curiosidade e a profundidade interpretativa, tornando a experiência leitora mais significativa do que a simples decodificação.

No que se refere ao objetivo de avaliar a percepção dos participantes, a pesquisa evidencia que os estudantes demonstram maior motivação quando percebem que o texto está aberto à discussão coletiva, refletindo a dimensão social da leitura pontuada por Chambers (2007, p. 68).

Em várias anotações nos encontros presenciais, observou-se que alunos indicaram que, antes do clube, encaravam a leitura de textos literários como algo enfadonho ou excessivamente acadêmico, mas que, ao participar de debates e ouvir múltiplas interpretações, passaram a desenvolver gosto autêntico pelo ato de ler.

Essa percepção empírica conecta-se aos argumentos de Soares (2003, p. 39), que enfatiza a importância de um "letramento literário que não se restringe à absorção técnica, mas se integra à vivência do aluno, fomentando a sensação de pertinência e o engajamento ativo". As falas recolhidas e as dinâmicas observadas ao longo dos encontros do clube confirmam que quando o texto literário é discutido em rodas abertas, com mediação pedagógica sensível e acolhimento das sugestões dos estudantes, a leitura se torna uma prática cultural e afetiva, e não apenas um requisito curricular.

Em especial, a metodologia de escolha coletiva das obras, via formulários e sugestões livres, promove o que Colomer (2007, p. 76) descreve como "o reconhecimento do leitor enquanto sujeito que decide, questiona e se responsabiliza por seu percurso leitor". Muitos estudantes expressaram satisfação ao ver que suas indicações eram levadas em conta, o que reforçava seu senso de compromisso com a leitura, em vez de encará-la como imposição.

Outro aspecto saliente, ao cruzar dados empíricos e teoria, é o papel da biblioteca escolar como espaço cultural, em contraste com visões que a restringem a um lugar silencioso de estudo individual. As práticas de debates coletivos, oficinas de leitura, saraus e interações com escritores locais convergem com o modelo francês delineado por Chartier (2011, p. 52), em que "a biblioteca vai além do acervo de livros, incorporando programas diversos em torno da leitura e suas múltiplas expressões".

O Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, nesse sentido, dá indícios de caminhar para esse modelo, pois a investigação revela que, nos momentos de maior participação, a biblioteca se convertia em um genuíno ponto de encontro cultural, aproximando estudantes, professores e até membros da comunidade. Essa dinâmica confirma as reflexões de Zilberman (2012, p. 29), segundo as quais "a formação do leitor crítico e participativo depende de um ambiente que o convida a expressar-se, a confrontar opiniões e a relacionar a literatura à vida social".

Ainda sobre as implicações práticas para a gestão da biblioteca escolar, delineiam-se implicações pragmáticas para a gestão dessas bibliotecas que desejem implantar, ou então, fortalecer seus próprios clubes de leitura. Em primeiro lugar, observa-se a importância de se conceber a biblioteca não como simples espaço de consulta silenciosa, mas como "centro cultural", na acepção de Chartier (2001, p. 52), que integra múltiplas práticas ligadas à leitura, expressão artística e convivência. A experiência do clube analisado deixa claro que, quando o bibliotecário ou o mediador atuam como animadores socioculturais, promovendo encontros regulares, diversificando as obras e favorecendo a participação estudantil nas escolhas literárias, a frequência e o engajamento tendem a crescer de maneira notável.

Em segundo lugar, a gestão escolar deve atentar à criação de parcerias e à institucionalização das atividades. A autonomia do clube, com reuniões contínuas e calendários estáveis, requer respaldo em termos de recursos, promoção de eventos e inclusão do projeto no planejamento de cada ano letivo. Estabelecer um cronograma que não conflite com avaliações e outras obrigações curriculares viabiliza maior adesão dos alunos, além de possibilitar que o clube se articule às disciplinas e ofereça leituras que dialoguem com contextos históricos, sociais e artísticos trabalhados em sala. Dessa forma, o Clube de Leitura adquire um estatuto de legitimidade, deixando de ser visto como atividade marginal e transformando-se em eixo transversal que enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a formação continuada dos mediadores de leitura é um ponto crucial. Conforme aponta este estudo, um professor-leitor ou um bibliotecário entusiasta faz grande diferença na qualidade dos debates e na capacidade de acolher as múltiplas vozes presentes. Nesse sentido, a gestão de bibliotecas deve investir na capacitação profissional, oferecendo aos mediadores oportunidades de aprender estratégias de facilitação, organização de debates, técnicas de leitura coletiva e até mesmo uso de tecnologias de informação para fortalecer as discussões *online*. Recomenda-se ainda firmar convênios e intercâmbios com escritores

regionais e instituições culturais, estreitando o diálogo entre a escola e o universo literário local. Esse indicador — de que cerca de 70 % dos alunos aprovados em vestibulares e que solicitam o Certificado de Conclusão de Curso para matrícula em instituições de ensino superior participam ativamente do Clube de Leitura — comprova o poder motivador dessas práticas coletivas na trajetória acadêmica e no amadurecimento cultural dos estudantes.

Ainda se destaca a necessidade de expandir o acervo e de contemplar, no planejamento pedagógico, obras de diferentes gêneros, estilos e origens. A inserção de livros contemporâneos, de literatura local e de autores representativos de diferentes tradições literárias enriquece a experiência formativa, garantindo que cada estudante se identifique com algum título ou descubra novos horizontes estéticos e culturais. Essa “diversidade de leituras”, que Chambers (2007, p. 68) enfatiza, rompe com a ideia de leitura obrigatória e transforma o ato leitor em exercício de descoberta, diálogo e experimentação.

Também se percebe, a partir destas reflexões, a oportunidade de aprofundar investigações e intervenções pedagógicas na formação de leitores literários. Recomenda-se, portanto, um estudo longitudinal que acompanhe os participantes do clube por um período mais extenso, avaliando se os avanços em leitura crítica e a motivação para a leitura literária se mantêm, crescem ou se atenuam ao longo do tempo. Essa pesquisa diacrônica poderia integrar indicadores quantitativos e qualitativos, correlacionando práticas de leitura, desempenho acadêmico em disciplinas afins e trajetórias de ingresso no ensino superior, de modo a sistematizar e ampliar a compreensão do impacto do clube na formação cultural e acadêmica dos estudantes.

Ainda sugere-se comparar diferentes formatos de clubes de leitura, desde aqueles que tem encontros 100% presenciais até modelos híbridos, que contemplem interações virtuais e em redes sociais, ampliando o alcance para alunos que, por questões de tempo ou deslocamento, não podem estar fisicamente presentes em todas as reuniões. Avaliar como essa flexibilidade digital incide na formação do leitor literário é um campo fértil, sobretudo quando se considera a crescente presença de plataformas de discussão *online*. Isso permitiria investigar se a mediação virtual conserva a intensidade do debate e a afetividade das trocas, ou se, ao contrário, tende a esfriar a relação com o texto.

Outro ponto relevante que se destaca, neste trabalho, diz respeito às parcerias entre bibliotecas escolares e as academias de escritores, a exemplo da ACALANTO mencionada no

Colégio Adolfo Bezerra de Menezes. Identificar os efeitos de tais colaborações, especialmente na aquisição de livros regionais e no estímulo à leitura de obras locais, poderia elucidar de que forma a literatura regional fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes e os conecta às especificidades de seu lugar. Tais pesquisas, com maior escopo, podem fornecer evidências mais robustas de que o incentivo à produção literária de diferentes espaços culturais enriquece o repertório formativo e impulsiona práticas identitárias.

Além disso, apontamos as dificuldades em lidar com barreiras estruturais, como a insuficiência de acervo ou a limitação de pessoal na biblioteca. Uma hipótese de solução seria a criação de redes cooperativas entre escolas para compartilhar livros, empréstimos intermunicipais ou projetos de formação conjunta de mediadores, o que mitigaria parte das dificuldades financeiras e logísticas. A pesquisa, nesse sentido, poderia examinar como tais consórcios ou parcerias impactam na sustentabilidade do clube, na qualidade das discussões e na continuidade do envolvimento estudantil. Dessa maneira, a teoria de Chartier (2001) sobre a biblioteca como “centro cultural” poderia ganhar concretude em escalas maiores, promovendo uma política de leitura interinstitucional e mais orgânica.

Destaca-se também que o estudo deste Clube de Leitura, focado em um contexto específico da formação de leitores literários, revela que a institucionalização do clube, a inserção de uma metodologia participativa na escolha de livros e a ênfase em rodas de conversa mediadas são práticas exitosas. Por isso, pesquisas futuras podem vir a se desenvolver englobando os familiares no processo, convidando pais ou responsáveis para algumas atividades, de modo a estender a cultura leitora para além dos muros escolares. Igualmente, pensar a integração de disciplinas que vão além de linguagens e humanidades, como ciências e matemática, assegurando uma transversalidade da experiência leitora, contribuindo para que a literatura seja entendida como via de reflexão universal e não apenas como campo de entretenimento ou decoro estético.

No que tange aos desafios identificados, observou-se, ao mesmo tempo, a persistência de barreiras estruturais e culturais. A escassez de recursos, a limitação de tempo e a ausência de um número suficiente de mediadores treinados parecem corroborar a ideia de que "a leitura literária não prospera em ambientes rígidos, em que a criatividade e o prazer são tolhidos por regras inflexíveis" (Chartier, 2001, p. 60). Os discentes, quando pressionados por avaliações e sem apoio domiciliar para a leitura, muitas vezes veem suas motivações decrescer. Contudo, a cooperação entre professores mediadores e a adequação de horários e estratégias na biblioteca podem atenuar esses problemas, tornando o clube uma ação menos marginal e mais

institucionalizada no projeto pedagógico da escola. Dessa forma, a discussão dos dados reafirma, de modo prático, a premissa de Soares (2003, p. 41) de que "a experiência leitora depende tanto da escolha criteriosa de livros quanto da proposta de atividades culturais, de debates e de integração curricular".

O papel do mediador de leitura, por sua vez, ganha proeminência ao se contrapor os depoimentos dos participantes com as teorias que defendem a importância de um professor-leitor comprometido (Colomer, 2007). Estudantes apontaram que o entusiasmo ou a falta dele por parte dos mediadores influenciava drasticamente o clima das discussões.

Também se verificou o peso de medidas institucionais no êxito do projeto. Ainda que o clube tenha enfrentado dificuldades na obtenção de recursos e na gestão do tempo dos alunos, o suporte da coordenação pedagógica e a abertura da biblioteca para eventos culturais favoreceram a legitimação do projeto. Esse respaldo gerou maior adesão e ampliou a visibilidade da leitura literária dentro do ambiente escolar.

Também se observou que aproximadamente 70 % dos alunos que solicitam emissão de Certificados de Conclusão do Ensino Médio, para ingresso em faculdades e universidades são participantes do Clube de Leitura. Ainda que esse índice não tenha sido levantado por meio de mensuração formal, ele indica que o engajamento nas práticas coletivas de leitura vai além do simples contato com o livro e se traduz em ganhos acadêmicos concretos. Esse dado sugere que a participação no clube pode impulsionar a projeção educacional dos estudantes, reforçando a hipótese de que a leitura literária compartilhada exerce influência significativa em sua trajetória escolar e pessoal.

Retomando as reflexões de Eliane Testa (2019), é possível afirmar que o mediador de leitura ocupa um lugar ético e estético de escuta, sendo responsável por abrir caminhos para que os leitores se encontrem com o texto, com o outro e consigo mesmos. Longe de apenas conduzir interpretações, o mediador é aquele que “escuta a escuta do outro” (Testa, 2019, p. 185), acolhendo silêncios, pausas e desejos que emergem na relação com a leitura. Sua atuação no Clube de Leitura mostrou-se como um gesto político e sensível, capaz de produzir deslocamentos subjetivos e de criar comunidades leitoras marcadas pelo afeto, pela troca e pela construção

coletiva de sentido. Ao assumir essa escuta radical, o mediador torna-se figura central para que a leitura se constitua como experiência formativa, e não apenas como instrumento pedagógico.

Nos encontros em que o mediador se mostrava envolvido com as obras e aberto às falas dos discentes, a atmosfera tornava-se viva e colaborativa, impulsionando o pensamento crítico. Em linhas gerais, "não basta ensinar técnicas de leitura; o professor precisa encarnar o papel do leitor entusiasta, dando testemunho vivo de que o encontro com os livros pode ser transformador" (Colomer, 2007, p. 76).

No contexto do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes, os resultados apontam que, quando o mediador exercita essa postura, há incremento notável na motivação e na qualidade das reflexões do grupo, resultando em maior adesão de novos membros e uma cultura escolar mais voltada para a leitura.

No plano das descobertas voltadas à prática pedagógica – e em consonância com o objetivo de identificar os efeitos na formação literária –, verifica-se que o Clube de Leitura estimula competências interpretativas e comunicativas, ao permitir que o aluno participe ativamente da seleção das obras e da criação de significados em torno do texto. Isso corrobora estudos que atestam o valor de práticas centradas na participação e na escolha compartilhada, em detrimento de abordagens verticais em que se impõe uma lista fixa de livros.

Tais achados reiteram as ideias de Chambers (2007, p. 68) acerca da relevância de um espaço em que "o aluno sente que sua experiência leitora é valorizada e, por isso, desenvolve a vontade de aprofundá-la". Como consequência, o Clube de Leitura não se limita a reforçar a proficiência técnica de decodificação, mas amplia a dimensão crítica da leitura, levando o jovem a relacionar enredos, contextos culturais e problemáticas sociais contemporâneas.

Quanto ao impacto na formação literária, o confronto entre dados e literatura especializada revela uma convergência: a experiência compartilhada de ler e debater confere aos estudantes uma postura de maior autonomia intelectual, aproximando-os do que Zilberman (2012, p. 30) denomina "experiência cultural plena". Nessa modalidade de aprendizado, o texto

não é objeto passivo de estudos, mas, ao contrário, torna-se sujeito de diálogos coletivos, onde cada leitor contribui com interpretações e hipóteses, exercitando a argumentação e a escuta ativa.

Assim, a dinâmica do clube transforma a leitura em ato social – e não apenas individual –, colocando em ação o processo de discussão, divergência e negociação de sentidos. Observou-se, inclusive, que alguns discentes, antes avessos à leitura, passaram a considerar o ato de ler uma prática mais prazerosa, já que descobriam a possibilidade de trocar opiniões com colegas e mediadores.

A relevância desses resultados para a prática pedagógica é inegável. Em primeiro lugar, sugere-se a necessidade de tornar o Clube de Leitura um projeto mais integrado ao planejamento escolar, evitando que as atividades sejam vistas como algo extracurricular e optativo. As observações registradas no diário de bordo, apontam que a falta de tempo e de articulação com as disciplinas tradicionais impede maior adesão dos alunos.

Se, ao contrário, o projeto for endossado pela gestão e pelos documentos oficiais (como o PPP) e dialogar com as áreas de Linguagens, de Humanas e, por que não, até de Exatas, os participantes podem sentir-se mais seguros para priorizar a leitura em suas rotinas. Além disso, a escola ganha a oportunidade de enriquecer o currículo, pois, como sublinha Soares (2003, p. 41), "a leitura literária pode ser um ponto de convergência interdisciplinar, relacionando história, arte, ciências e experiências de vida".

Outro ponto de destaque é a percepção dos obstáculos que, embora expressivos, podem ser mitigados. A escassez de recursos e a ausência de profissionais dedicados à biblioteca revelam, de acordo com Chartier (2001, p. 52), a dificuldade de consolidar a biblioteca como verdadeiro "centro cultural".

Contudo, alguns dados levantados na pesquisa mostram que a mobilização interna, a realização de parcerias (por exemplo, com escritores locais da ACALANTO) e a busca por editais de incentivo à leitura podem ampliar as possibilidades de atualização do acervo. Em síntese, as descobertas apontam que, se a escola souber canalizar a motivação gerada pelo clube,

promovendo atividades que envolvam a comunidade e as famílias, cria-se um círculo virtuoso em que o próprio sucesso do clube endossa a legitimidade para buscar mais apoios e investimentos.

Por fim, a experiência analisada confirma as concepções de "leitura literária como fruição e formação de consciência crítica" (Chartier, 1990, p. 46). A partir do momento em que o leitor se sente imerso em trocas interpretativas, compreende a literatura não como objeto de consumo, mas como interlocutora de sua visão de mundo, gerando um aprofundamento estético e ético.

Durante as sessões de debate, temas sociais, políticos e filosóficos surgem espontaneamente, o que reflete o poder do texto literário de provocar questionamentos e empatia. Assim, o Clube de Leitura não só forma leitores no sentido estrito, mas os educa para a cidadania e para a sensibilidade humana. Tal abordagem se coaduna com o conceito de Colomer (2007, p. 76), ao salientar que "o leitor literário constrói progressivamente a consciência de sua própria história e da sociedade em que vive, ao confrontar narrativas e personagens diversos".

Em conclusão, os dados coletados e a confrontação com o referencial teórico delineiam um cenário em que o Clube de Leitura do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, apesar de desafios estruturais e de engajamento institucional, representa um caminho potente para a formação literária dos alunos, possibilitando-lhes desenvolver leitura crítica, motivação e identificação pessoal com as obras – confirmando integralmente a hipótese inicial.

As contribuições do estudo para a prática pedagógica se manifestam na evidência de que a participação ativa dos estudantes na escolha de livros (objetivo específico 1), a mediação feita por professores ou bibliotecários motivados e a constante interação e debate (objetivo específico 2) constituem as bases para os efeitos formativos observados (objetivo específico 3), consolidando uma política de leitura eficaz e transformadora. Tais achados, portanto, reforçam a relevância de iniciativas similares em outras instituições de ensino que busquem consolidar a literatura como elemento central na formação integral do sujeito, preparando-o não só para

decodificar textos, mas também para interagir de forma reflexiva e criativa com o mundo que o cerca.

A partir das reflexões expostas, várias se abrem como possibilidades de aprofundamento investigativo e de intervenção pedagógica. Em primeiro lugar, recomenda-se uma pesquisa de caráter longitudinal, que acompanhe os estudantes do clube por mais tempo, verificando se os ganhos em leitura crítica e em motivação para a leitura literária se mantêm, se ampliam ou se diluem. Esse estudo diacrônico poderia inclusive estabelecer parâmetros quantitativos e qualitativos, relacionando práticas de leitura, desempenho escolar em áreas correlatas e aspirações acadêmicas.

Em segundo lugar, sugere-se comparar diferentes formatos de clubes de leitura – desde encontros 100% presenciais até modelos híbridos, que contemplem interações virtuais e em redes sociais, ampliando o alcance para alunos que, por questões de tempo ou deslocamento, não podem estar fisicamente presentes em todas as reuniões. Avaliar como essa flexibilidade digital incide na formação do leitor literário é um campo fértil, sobretudo quando se considera a crescente presença de plataformas de discussão on-line. Isso permitiria investigar se a mediação virtual conserva a intensidade do debate e a afetividade das trocas, ou se, ao contrário, tende a esfriar a relação com o texto.

Outra linha promissora de investigação envolve a análise de parcerias entre bibliotecas escolares e organizações locais de escritores, como a ACALANTO mencionada no Colégio Adolfo Bezerra de Menezes. Identificar os efeitos de tais colaborações, especialmente na aquisição de livros regionais e no estímulo à leitura de obras locais, poderia elucidar de que forma a literatura regional fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes e os conecta às especificidades de seu lugar. Tais pesquisas, com maior escopo, podem fornecer evidências mais robustas de que o incentivo à produção literária de diferentes espaços culturais enriquece o repertório formativo e impulsiona práticas identitárias.

Além disso, pode-se investigar intervenções pedagógicas voltadas a lidar com barreiras estruturais, como a insuficiência de acervo ou a limitação de pessoal na biblioteca. Uma hipótese de solução seria a criação de redes cooperativas entre escolas para compartilhar livros, empréstimos intermunicipais ou projetos de formação conjunta de mediadores, o que mitigaria parte das dificuldades financeiras e logísticas. A pesquisa, nesse sentido, poderia examinar como tais consórcios ou parcerias impactam na sustentabilidade do clube, na qualidade das discussões

e na continuidade do envolvimento estudantil. Dessa maneira, a teoria de Chartier (2001) sobre a biblioteca como “centro cultural” poderia ganhar concretude em escalas maiores, promovendo uma política de leitura interinstitucional e mais orgânica.

Por fim, salienta-se que o estudo deste Clube de Leitura, embora focado em um contexto específico, carrega lições amplamente aplicáveis em diversos cenários educacionais. Em linhas gerais, a inserção de uma metodologia participativa na escolha de livros, a institucionalização do clube e a ênfase em rodas de conversa mediadas são práticas replicáveis, desde que se adaptem às realidades locais.

Pesquisas futuras podem também envolver comunidades familiares no processo, convidando pais ou responsáveis para algumas atividades, de modo a estender a cultura leitora para além dos muros escolares. Igualmente, pensar a integração de disciplinas que vão além de linguagens e humanidades – como ciências e matemática – assegura a transversalidade da experiência leitora, contribuindo para que a literatura seja entendida como via de reflexão universal e não apenas como campo de entretenimento ou decoro estético. As constatações apresentadas reforçam a potência transformadora dos clubes de leitura, especialmente em escolas que se propõem a valorizar e integrar a biblioteca ao seu projeto pedagógico.

## 6 REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, João Batista Carneiro de. Entrevista. In: TESTA, Eliane; LEITE, João de Deus (Orgs.). *Além da leitura: cartografias de leitura e de escrita*. São Carlos: EdUFSCar, 2019. p. 234–244.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua** [em linha]. Editora Brasiliense. Brasília. 1988.
- BATISTA, Geisa Mara; DE OLIVEIRA, Mônica Luiza Lages. Breve história da leitura escolar no Brasil: a formação de leitores. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS**, v. 22, n. 44, p. 64-85, 2018.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Knopp. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTOLIN, Sueli; SANTOS, Zineide Pereira dos. Clube de leitura na biblioteca escolar: manual de instruções. *Informação@Profissões*, Londrina, v. 3, n. 1-2, p. 147–172, fev. 2014.
- BOURDIEU, Pierre. Gostos de aula e estilos de vida. **Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática**, p. 82-121, 1983.
- BRASIL. Tribunal de Contas da União. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. *Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola*. Brasília: TCU, 2002.
- BRASIL**. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: Gov.br . Acesso em: 17 fev. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Diário Oficial da União, Brasília, 31 out. 2003. Disponível em: Gov.br. . Acesso em: 5 fev. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 14 maio 1992. Disponível em: . Acesso em: 23 jan. 2024.
- BRASIL. [Leis, etc.]. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 135, seção 1, p. 1-2, 13 jul. 2018
- CHAMBERS, Aidan. **Dime – los niños, la lectura y la conversación**. Traducción de Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007.
- CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger (Org.). (2001). *Práticas da leitura*. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade.

CHARTIER, Anne-Marie; BASTOS, Tradução Maria Helena Camara. Os modelos contraditórios da leitura entre formação e consumo: da alfabetização à cultura de massa. **Revista história da educação**, p. 35-49, 2003.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: TRINTA ANOS DE PESQUISAS SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA. QUE BALANÇO? <sup>1</sup>. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**, p. 49, 2011.

COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES. **Projeto Político Pedagógico: 2024**. Araguaína, TO: Secretaria de Estado da Educação do Tocantins, 2024.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Global Editora, 2007.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 14 jul, 2025

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e letramento literário**. Editora Contexto. 6ª ed. São Paulo. 2022.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVA, Márcia Regina da. Leitura: mediação e mediador. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 1, n. 1, p. 74-78, 2012.

DE SOUZA, Willian Eduardo Righini. Clubes de leitura: entre sociabilidade e crítica literária. **Informação & Informação**, v. 23, n. 3, p. 673-695, 2018.

OLIVEIRA BARROS de, Francisco Jairo; HAIASHIDA, Keila Andrade. Clube de leitura: aprendizagem em construção. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

OLIVEIRA BICHERI, Ana Lúcia Antunes; JÚNIOR, Oswaldo Francisco Almeida. Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. **Biblioteca escolar em revista**, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2013.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Cortez Editora, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magn. Porto Alegre. Artemed, 1994.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 8, p. 487-517, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. Editora Unesp, 2020.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil**. Editora Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. A leitura em Formação da literatura brasileira de Antonio Cândido. **Revista Desenredo**, v. 1, n. 1, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ática, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, Vanessa Coutinho; DA SILVA MENEZES, Victor Henrique. Clubes de leitura online como agentes de transformação social. **Anais de Resumos Expandidos do Seminário Internacional de Pesquisas em Miatização e Processos Sociais**, v. 1, n. 6, 2024.

MILLACK, H. S. Perfil leitor de educadores no contexto da formação permanente da secretaria municipal de educação de Florianópolis. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, **Programa de Pós-Graduação em Educação**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa Qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Mediadores de leitura na família, na escola, na biblioteca, na bibliodiversidade. **Mediadores de leitura na bibliodiversidade [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 41-63, 2012.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana Oliveira. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 25, n. 2, 2020, p. 8

PALÚ, Janete; PETRY, Oto João. Análise de conteúdo como contribuição metodológica para a pesquisa no campo da política e gestão da educação. *Revista Imagens da Educação*. v. 12, n.3,

p. 146-171, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/57552> Acesso em: 18/05/2023.

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**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

SALES, Fernanda. O ambiente escolar e a atuação bibliotecária: o olhar da educação e o olhar da biblioteconomia. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, Florianópolis/SC, Brasil, v. 9, n. 18, p. 40–57, 2004. DOI: 10.5007/1518-2924.2004v9n18p40. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2004v9n18p40>. Acesso em: 21 jun. 2025

SILVA, Geraldine Thomas da. *Interação entre leitura e escrita: o impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura na escrita de alunos do Ensino Médio*. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCRS. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2211>. Acesso em: 07 nov. 2024.

SILVA, Rovilson J. *Biblioteca escolar: organização e funcionamento*. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOARES, Magda; ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, Ática, 1988.

SOARES, Magda. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**, v. 5, p. 18-29, 1988.

TESTA, Eliane; LEITE, João de Deus (Orgs.). *Além da leitura: cartografias de leitura e de escrita*. São Carlos: EdUFSCar, 2019. p. 234–244.

TESTA, Eliane Cristina. *Redes comunicacionais e procedimentos de criação: poéticas intermédias na experimentação contemporânea*. 2015. 531 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/4683>. Acesso em: 15 jun. 2025.

VALENTE, Thiago Alves; DOMINGOS, Juliete Rosa. *Clube de leitura: estratégia para formação de leitores*. **Revista Leia Escola**, v. 19, n. 3, p. 22-32, 2019.

VIÑAO, Antonio; FRAGO, Antonio Viñao. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Ediciones Morata, 2002.

VILLAO, Antonio. *La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico*. In: **Anales de documentación**. Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2002. p. 345-359.

VYGOTSKY. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Global, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Formação do leitor na história da leitura. **Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 15-30, 2002.

ZILBERMAN, Regina. Sensibilização para a leitura. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 30, n. 1, p. 1-9, 2008.

## 7 ANEXOS

Link para PPP Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes:

<https://drive.google.com/file/d/1NvHMNRcPowZSXhmfJbjSYcB17zRG67N1/view?usp=sharing>

Transcrição do Diário de Bordo

[https://drive.google.com/file/d/1bZ-0QbZj\\_TF\\_BCJhxD02Q\\_aivqcp4I/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1bZ-0QbZj_TF_BCJhxD02Q_aivqcp4I/view?usp=sharing)