

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Dissertação de Mestrado

***LUNA CLARA & APOLO ONZE, DE ADRIANA FALCÃO: UMA
EXPERIÊNCIA A PARTIR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
LITERÁRIA NO CLUBE DO LIVRO CLEMAP***

Nidiane Aparecida Latocheski



Nidiane Aparecida Latocheski

*LUNA CLARA & APOLO ONZE, DE ADRIANA FALCÃO: UMA
EXPERIÊNCIA A PARTIR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
LITERÁRIA NO CLUBE DO LIVRO CLEMAP*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação Prof. Dr. Luís Francisco Fianco Dias.

Passo Fundo

2023

L3581 Latocheski, Nidiane Aparecida
Luna Clara & Apolo Onze, de Adriana Falcão
[recurso eletrônico] : uma experiência a partir da
sequência didática literária no Clube do Livro *Clemap* /
Nidiane Aparecida Latocheski – 2023.
3.3 MB; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Luís Francisco Fianco Dias.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de
Passo Fundo, 2023.

1. Leitores - Formação. 2. Didática. 3. Leitura -
Prática. 4. Falcão Adriana, 1960. I. Dias, Luís Francisco
Fianco, orientador. II. Título.

CDU: 028.6

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

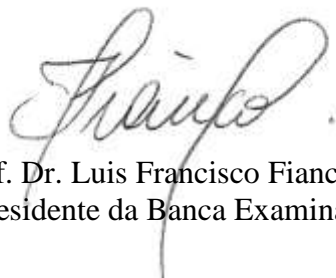
“Luna Clara & Apolo Onze, de Adriana Falcão: Um Experiência a Partir da Sequência Didática Literária no Clube do Livro CLEMAP”

Elaborada por

Nidiane Aparecida Latocheski,.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Projeto de Cooperação entre Instituições - Minter FUPF/FCR, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 06 de novembro de 2023.
Pela Comissão Examinadora



Prof. Dr. Luis Francisco Fianco Dias
Presidente da Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade de Passo Fundo



Prof.^a Dr.^a Ivânia Campigotto Aquino
Universidade de Passo Fundo



Prof.^a. Dr.^a. Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

À minha primeira referência de leitora literária,
minha mãe, Oracilda Vali Haack.

Escrever é um ato desafiador e escrever uma dissertação envolve abdicar de vários momentos de lazer e se afastar daqueles que amamos. Por isso, prioritariamente, quero agradecer aos meus familiares pela compreensão e apoio, especialmente, ao Warley, meu esposo e incentivador de toda uma vida compartilhada.

Em seguida, agradeço ao Governo do Estado de Rondônia por proporcionar a oportunidade de realizar o Mestrado Interinstitucional em Letras entre a Faculdade Católica de Rondônia e a Universidade de Passo Fundo, às quais também sou grata pela formação.

Agradeço aos dedicados professores que ministraram aulas, mesmo em condições pandêmicas, via *Google Meet*, como também nos acolheram e nos tranquilizaram diante dos problemas vividos nos últimos dois anos.

Também quero agradecer ao orientador, Prof. Dr. Luís Francisco Fianco Dias pelos conselhos e pela acolhida. Do mesmo modo, estendo o meu agradecimento às professoras Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Ivânia Campigotto Aquino, que participaram da banca de qualificação e fizeram observações pertinentes a respeito deste texto, ainda quando era um embrião.

Outra pessoa a quem sou grata desde o ensino médio, quando foi minha professora de Literatura favorita, é Rosana Nunes Alencar. Depois nos reencontramos no curso de Letras, da Universidade Federal de Rondônia, *campus* Vilhena e foi quem me apresentou a Literatura Infantil e Juvenil, com aulas extraordinárias quando eu, uma professora saindo da adolescência, dava aulas para o 5º ano do ensino fundamental, em meados de 1997. Hoje, ela é uma amiga para todas as horas e parceira de projetos

literários, junto ao Programa Residência Pedagógica, em que é nossa orientadora.

Para encerrar, agradeço à equipe gestora e à coordenação pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Arlete Toledo por não terem medido esforços para garantir que eu cumprisse todas as etapas relacionadas ao mestrado. E claro, aos meus “alunos-leitores” e “residentes-leitores” que participaram ativamente da pesquisa no *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando – Clemap*, meu muito obrigada!

Quem já sentiu a ameaça de viver uma dor sem palavras, conhece a balburdia que o coração faz depois que passa o susto.

Adriana Falcão.

RESUMO

Neste trabalho intitulado “*Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão: uma experiência a partir da Sequência Didática Literária no Clube do Livro *Clemap*”, trata-se de contribuições para a formação do jovem leitor literário por meio de uma Sequência Didática Literária (SDL). Sendo essa utilizada para a leitura do romance *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão e ilustrações de José Carlos Lollo, no âmbito do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando (Clemap)*, implementado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Arlete Toledo, situada em Vilhena / RO. Para isso, o instrumento utilizado, a pesquisa-ação, partiu do problema geral da pesquisa: “De que maneira o livro *Luna Clara & Apolo Onze* pode contribuir e facilitar a formação do leitor jovem do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando (Clemap)* por meio da experiência com uma *Sequência Didática Literária*?”. No estudo, recorreremos aos métodos de pesquisa científica qualitativa, de natureza aplicada, visando à produção de conhecimentos relacionados aos problemas associados à abordagem do texto literário nos encontros de um clube do livro. Ao mesmo tempo, é uma pesquisa exploratória e trouxe uma nova visão dos fatos, mediante à natureza da relação das variáveis propostas nos instrumentais da pesquisa, que teve como objetivo investigar o processo de formação de jovens leitores integrantes do Clube do Livro, com a análise do *corpus* por meio do desenvolvimento de uma SDL. Quanto aos objetivos específicos, diagnosticar o nível de competência leitora dos participantes foi observado, bem como, analisar a evolução dos alunos quanto ao interesse da leitura, sua proficiência literária e aprofundamento do gênero textual romance por meio de *funções de leitura* desempenhadas pelos leitores e registrados em fichas de leitura não convencionais. No que tange à proposta de aplicação da SDL feita de maneira modular, conforme sugerido nos estudos de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2011) e adaptada a partir das concepções do letramento literário e círculos de leitura por Cosson (2019). Desse modo, a SDL desenvolvida enriqueceu a prática leitora dos participantes, criou vínculos afetivos entre o grupo e o livro lido. Outras contribuições enriquecedoras da prática executada foi o diálogo dos pressupostos teóricos a respeito das literaturas infantil e juvenil entre Teresa Colomer (2011, 2021), Michèle Petit (2006, 2013, 2021), Regina Zilberman (2012) e Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017). Além disso, com a finalidade de ampliar os conceitos da materialização textual do gênero romance, recorreremos a Jean-Michel Adam (2019), Benedito Antunes (2019), Ian Watt (2010), Georg Lukács (2007, 2011) e Mikhail Bakhtin (1993).

Palavras-chave: Formação do jovem leitor literário. Sequência Didática Literária. Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando.

RESUMEN

En esta obra titulada “*Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão: una experiencia desde la Secuencia Didáctica Literaria en el Club del Libro *Clemap*”, se trata de contribuciones a la formación del joven lector literario a través de una Secuencia Didáctica Literaria (SDL). Esto se utiliza para la lectura de lo romance *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão e ilustraciones de José Carlos Lollo, en el ámbito del *Club del Libro de la Escuela María Arlete Toledo Palavreando (Clemap)*, implementado en la Escuela Estatal de Educación Primaria y Secundaria María Arlete Toledo, ubicada en Vilhena / RO. Para ello, el instrumento utilizado, la investigación-acción, partió del problema general de la investigación: “¿De qué manera puede el libro *Luna Clara & Apolo Onze* contribuir y facilitar la formación del joven lector del *Club del Libro de la Escuela María Arlete Toledo Palavreando (Clemap)* a través de la experiencia con una Secuencia Didáctica Literaria?”. En el estudio, se recurrió a los métodos de investigación científica cualitativa, de naturaleza aplicada, con el objetivo de la producción de conocimiento relacionado con los problemas asociados con el enfoque del texto literario en las reuniones de un club de lectura. Al mismo tiempo, se trata de una investigación exploratoria y aportó una nueva visión de los hechos, a través de la naturaleza de la relación de las variables propuestas en los instrumentos de investigación, que tuvo como objetivo investigar el proceso de formación de jóvenes lectores miembros del Club del Libro, con el análisis del *corpus* a través del desarrollo de un SDL. En cuanto a los objetivos específicos, se observó diagnosticar el nivel de competencia lectora de los participantes, así como analizar la evolución de los estudiantes en cuanto al interés por la lectura, su competencia literaria y la profundización del género textual romance a través de funciones de lectura realizadas por los lectores y registradas en hojas de lectura no convencionales. Sobre la propuesta de aplicar la SDL de forma modular, como se sugiere en los estudios de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz y Bernard Schneuwly (2011) y adaptada de las concepciones de alfabetización literaria y círculos de lectura de Cosson (2019). De esta manera, la SDL desarrollado enriqueció la práctica de lectura de los participantes, creó vínculos afectivos entre el grupo y el libro leído. Otras aportaciones enriquecedoras de la práctica realizada fue el diálogo de supuestos teóricos sobre literatura infantil juvenil entre Teresa Colomer (2011, 2021), Michèle Petit (2006, 2013, 2021), Regina Zilberman (2012) y Marisa Lajolo y Regina Zilberman (2017). Además, para ampliar los conceptos de la materialización textual del género romance, recurrimos a Jean-Michel Adam (2019); Benedito Antunes (2019); Ian Waitt (2010); Georg Lukács (2000, 2011) y Mijaíl Bajtín (1993).

Palabras clave: Expresión del joven lector literario. Secuencia didáctica literaria. Club del Libro del Colegio María Arlete Toledo Palavreando.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Concepção triádica.....	63
Figura 2 - Lombada do livro.....	75
Figura 3 - Guarda inicial do livro	76
Figura 4 - Guarda final do livro.....	76
Figura 5 - Imagem da “Convocação geral”	79
Figura 6 - Imagem da “Convocação geral”	80
Figura 7 - Mapa da Região de Desatino	81
Figura 8 - Gráfico sobre formas de escolhas de um livro.....	96
Figura 9 - Gráfico sobre níveis de leitura (Diagnóstico 1)	97
Figura 10 - Gráfico sobre níveis de leitura (Diagnóstico 2)	98
Figura 11 - Gráfico sobre Sensações ao ler o romance	98
Figura 12 - Convite postado nas redes sociais do Clemap	100
Figura 13 - Fotografia da definição de ler	102
Figura 14 - Fotografia dos brindes	103
Figura 15 - Fotografia da tenda improvisada para recepção dos leitores	104
Figura 16 - Fotografia da conversa sobre a entrega dos livros novos	105
Figura 17 - Postagens sobre o livro	107
Figura 18 - Mensagem do ilustrador.....	107
Figura 19 - Fotografia da ilustração criada.....	112
Figura 20 - Fotografia da sala de robótica.....	112
Figura 21 - Fotografia da adaptação da ficha de leitura	114
Figura 22 - Gráfico de identificação dos leitores com as funções de leitura.....	115
Figura 23 - Fotografia do último mapa do livro <i>Luna Clara & Apolo Onze</i>	119
Figura 24 - Convite postado nas redes sociais do <i>Clemap</i>	120
Figura 25 - Fotografia do mapa ampliado	121
Figura 26 - Fotografia do encontro final	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma dos Encontros do <i>Clemap</i>	70
Quadro 2 - Perfil dos leitores do <i>Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando</i>	95
Quadro 3 - Quadro dos níveis de importância das funções de leitura	115

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1	BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR LITERÁRIO	21
1.1	CONCEPÇÕES DAS LITERATURAS INFANTIL E JUVENIL	21
1.2	EDUCAÇÃO LITERÁRIA E AS LITERATURAS INFANTIL E JUVENIL.....	25
1.3	A IMPORTÂNCIA DAS LITERATURAS INFANTIL E JUVENIL NA ESCOLA	27
2	GÊNEROS TEXTUAIS LITERÁRIOS PARA O PÚBLICO ADOLESCENTE	33
2.1	OS GÊNEROS TEXTUAIS LITERÁRIOS	33
2.2	O GÊNERO TEXTUAL ROMANCE.....	36
2.3	OS TRAÇOS DA NARRATIVA JUVENIL.....	40
3	CÍRCULOS DE LEITURA COMO ALIADOS METODOLÓGICOS	44
3.1	OS CÍRCULOS DE LEITURA	44
3.2	O CLUBE DO LIVRO DA ESCOLA MARIA ARLETE TOLEDO PALAVREANDO (CLEMAP).....	49
4	PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERÁRIA	58
4.1	A METODOLOGIA ADOTADA NESTA PESQUISA-AÇÃO	58
4.2	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA	61
4.3	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERÁRIA A PARTIR DO LIVRO <i>LUNA CLARA & APOLO ONZE</i> , DE ADRIANA FALCÃO	65
4.3.1	Cronograma dos Encontros do Clemap	70
4.3.2	Sistematização das ações dos Encontros: a Sequência Didática Literária	72
4.3.2.1	Encontro 01.....	73
4.3.2.2	Encontro 02.....	73
4.3.2.3	Encontro 03.....	77
4.3.2.4	Encontro 04.....	83
4.3.2.5	Encontro 05.....	85
4.3.2.6	Encontro 06.....	86
4.3.2.7	Encontro 07.....	87
4.3.2.8	Encontro 08.....	88

4.3.2.9	Encontro 09.....	89
4.3.2.10	Encontro 10.....	90
4.3.2.11	Encontro 11.....	91
4.3.2.12	Encontro 12.....	92
4.4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	93
4.4.1	Sondagens inicial e final: questionários de diagnósticos em formulário on-line	94
4.4.2	Relato dos Encontros com os leitores.....	99
4.4.2.1	O contexto do <i>Clemap</i> no início do ano de 2023	99
4.4.2.2	Os Encontros com os leitores	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICE A – FICHA DE LEITURA.....	142
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DE LEITURA 1	143
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DE LEITURA 2	145
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	147

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Presumindo a necessidade de implementação de metodologias que estimulem a prática de leitura literária, este estudo se justifica à medida que pretende investigar as contribuições da Sequência Didática Literária para a formação do jovem leitor de texto literário, no âmbito do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo (Clemap)*. A partir da prática escolar de ensino de leitura e estudos teóricos a respeito da temática, compreendemos que a proficiência literária acontece pelo contato direto com obras literárias. Sendo assim, o *corpus* da pesquisa foi o desenvolvimento de uma Sequência Didática Literária a partir da obra *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão e ilustrações de José Carlos Lollo.

Ao longo de minha¹ atuação como professora por mais de 27 anos, trabalho priorizando o ensino de leitura literária para adolescentes e jovens, o que reforça meu interesse pelo tema formação do leitor literário. Como resultado desse trabalho, descrevo abaixo algumas conquistas obtidas em Vilhena, a partir de 2005, quando trabalhei na função de coordenadora da *Sala de Leitura Álvares de Azevedo*, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Álvares de Azevedo. O projeto de *Salas de Leitura* existiu por quase uma década, envolvia todas as escolas estaduais de Vilhena e foi idealizado pela professora Norma Dilma dos Reis Almeida, uma leitora exímia que contribuiu para a implantação do projeto pela Coordenação Regional de Educação - CRE/Vilhena, em 2002.

No ano de 2006, coordenei a participação da referida Escola no Concurso do *Projeto Viagem Nestlé pela Literatura*. Com sucesso, nossa proposta foi semifinalista dentre as 8 mil escolas participantes da 8ª edição do concurso. Como prêmio, recebemos vários exemplares de livros literários para a Sala de Leitura e certificado de participação. Nessa experiência, percebi que a literatura contribuiu para ampliar a visão dos alunos quanto à leitura e seu compartilhamento, pois, vivenciamos momentos descontraídos nas etapas do projeto, todavia, de grande significado para cada leitor e também como grupo formado a partir disso. Aprendi também que ler junto com jovens e adolescentes pode ser motivador, pois, a energia deles, a vontade de compreender as entrelinhas e figuras de linguagem dos textos literários é contagiante.

Também notei o quanto os alunos se envolveram com as atividades propostas e principalmente, pelo compartilhamento da experiência, naquele pequeno grupo. Foi quando

¹ A alternância de pessoa verbal (1ª do singular e 1ª do plural) neste trabalho se dá em razão de a pesquisadora optar pela apresentação de uma miniautobiografia para relatar algumas experiências profissionais bem-sucedidas, além de justificar o instrumento metodológico pesquisa-ação.

tive a certeza de que ler é romper barreiras, criar vínculos e agrupar pessoas em prol da mesma finalidade. Como salienta a autora Yolanda Reyes (2017), a respeito da literatura, ler é criar conexões entre vidas e histórias, independentemente do tempo:

Ler é, no fundo, estabelecer diálogos entre os que estão aqui e agora com os que moram longe ou morreram e os que estarão vivos quando estivermos mortos. É tornar visível e audível o invisível e o inaudível: por isso, talvez, as crianças peçam, queiram, necessitem que leiamos para elas. Precisam ser envolvidas, decifradas, acompanhadas, consoladas pelas palavras. Precisam também dar nomes a tantas sombras, a tantas coisas indizíveis (Reyes, 2017, p. 47).

Ademais, dediquei-me a vários outros projetos de ensino de leitura, dentre os mais relevantes, cujo objetivo principal era formar leitores literários na Educação Básica. Logo, citarei alguns em ordem temporal decrescente: *Dia de ler. Todo dia. – Vozes do Norte* (2023); *Dia de ler. Todo dia. - Africanidades 2ª edição* (2022); *Dia de ler. Todo dia. – Africanidades - Estudos de linguagem e estudos matemáticos: proposta de diálogos* (2021); *Degustação Literária* (2019); *Gotas Literárias* (2018-2019); *Reestruturação da Sala de Leitura Álvares de Azevedo* (2009). O último foi contemplado em premiação nacional em 2009, no *Prêmio Professores do Brasil – 4ª edição*²:

instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), juntamente com instituições parceiras e visava premiar diversas experiências bem-sucedidas, criativas e inovadoras, desenvolvidas por professores da educação básica pública. [...] O Prêmio consiste na seleção e premiação das melhores experiências pedagógicas desenvolvidas por professores das escolas públicas, em uma das etapas da Educação Básica e que, comprovadamente, tenham sido exitosas, considerando as diretrizes propostas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24/04/2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2009, p. 29).

Essa premiação deu notoriedade ao trabalho que desenvolvo em parceria com a comunidade escolar. Por outro lado, os projetos desenvolvidos ao longo dos anos de profissão

² O Prêmio Professores do Brasil (PPB), à época, em sua 4ª edição, premiou 35 professores de todos os estados, nas categorias correspondentes às etapas da educação básica: educação infantil; séries/anos iniciais do ensino fundamental; séries/anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Assim, o projeto contemplado pelo prêmio, foi classificado na categoria correspondente ao ensino médio, desenvolvido ao longo dos anos 2005 e 2008, contribuiu para melhorar fisicamente um espaço de leitura e, sobretudo, garantiu valor cultural à Sala de Leitura *Álvares de Azevedo*, principalmente, por envolver a comunidade escolar no processo. Esse envolvimento ocorreu, inicialmente, por meio da arrecadação de recursos por meio de rifas, promoção de festas típicas, gincanas e etc. para compra de cadeiras e livros; mais tarde, as ações principais como a retirada de madeiras apreendidas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), para levar a uma marcenaria parceira; a construção de mobiliários por essa marcenaria; a doação de colchonetes e retalhos de tecidos; a confecção de almofadas e outras ações coletivas voltadas para a solidariedade e outros aspectos socioculturais dessa comunidade. Todas as informações e os detalhes da experiência estão disponíveis em meu blog pessoal e no site do MEC (Latocheski, 2009a; Latocheski, 2009b).

me mostraram a importância de trabalhar a formação de leitores de modo interdisciplinar³, por meio de planejamento de ações e métodos definidos, incluindo professores parceiros sob regência das mais diversas áreas do conhecimento. Nessa trajetória, algumas inquietações sempre me acompanharam, a saber: quais são as estratégias metodológicas que um mediador de leitura literária pode utilizar? Como ocorre o processo de criar e desenvolver a prática de leitura literária? É possível garantir uma boa experiência leitora especialmente entre o público jovem?

Sendo assim, o foco das discussões propostas sobre a literatura infantil e a juvenil aprofundadas nesta pesquisa passam necessariamente por algumas questões também listadas no estudo aludido pelas estudiosas Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017), pioneiras nos estudos dessas literaturas no Brasil: Como a literatura juvenil se consolida na vida escolar? Quais critérios a escola pode utilizar para educar literariamente os jovens?

Além das inquietações acima, também foi considerado o seguinte questionamento inerente à problematização desta pesquisa: de que maneira a Sequência Didática pode contribuir para a formação do jovem leitor de texto literário? Para tentar elucidar essa questão, propus e desenvolvi o projeto de pesquisa descritiva e exploratória, mediante pesquisa-ação, em *lócus*, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Arlete Toledo, situada em Vilhena / RO. Essa escola está em funcionamento sob o decreto de criação: n. 3591 - DOE de 07.01.1988; posteriormente, pela Portaria n. 0384/GAB/SEDUC - 28/06/00, que autoriza o funcionamento do ensino médio.

Nesse sentido metodológico, descrevi os fatos, registrando-os sem interferência, assumindo uma forma de levantamento, recorrendo a técnicas padronizadas de coleta de dados como questionários e observação sistemática. Nessa perspectiva, destaco que a linha de pesquisa é a *Leitura e a Formação de Leitores*, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo.

³ Interdisciplinaridade é um conceito mais recorrente a partir da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), instituído e publicado no Brasil, no ano de 1997 (Brasil, 1997). Nesse documento oficial, consta em sua edição de apresentação, intitulada "Introdução", de forma vaga, associada aos eixos temáticos. Nos PCN's dos Temas Transversais é definido como estratégia de diálogo entre as disciplinas da grade curricular, sendo assim, conceituando: "interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento [...] questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles" (Brasil, 1998b, p. 30). Contudo, com os avanços nos estudos, o termo interdisciplinaridade é mais bem explanado nos PCN's do ensino médio, publicados em 2000: "A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. [...] O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos" (Brasil, 2000, p. 75).

Desse modo, o público-alvo a que se destinou esta investigação foi composto por alunos do ensino médio, da referida escola, participantes do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando - Clemap*, implementado no ano de 2019. O principal objetivo do Clube do Livro é fomentar o processo de leitura e escrita, compartilhando sensações e experiências que os livros literários podem proporcionar. Periodicamente, acontece encontro quinzenal dos frequentadores desse Clube. Assim, como resultado parcial, notei que os alunos participam e demonstram proatividade em ações que envolvem leitura e diálogos sobre livros lidos. Embora o Clube do Livro estimulou uma participação maciça dos alunos, no início da implementação, não conseguimos manter um grupo coeso e fiel às leituras sugeridas, pois alguns desistiam dos encontros por terem compromissos no horário vespertino ou por não terem lido com antecedência, por exemplo. Pensando nisso, a proposta de SDL por meio da leitura do romance juvenil *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão com José Carlos Lollo (2020), durante a pesquisa estabeleceu um vínculo maior entre estudantes leitores, desenvolvendo-lhes competências de leitores literários.

Atualmente, os documentos oficiais que regem o currículo do ensino médio, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018a), trazem a leitura como “eixo organizador” e central do ensino de Língua Portuguesa, entretanto, a prática de muitos docentes ainda é a de supervalorização de leitura dos gêneros textuais e discursivos, deixando em segundo plano a leitura do texto literário em si, o que resulta, frequentemente, na baixa competência leitora dos alunos que concluem o ensino médio. Isso pode explicar os baixos índices da educação brasileira em avaliações externas, especialmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁴ e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁵.

⁴ De acordo com a notícia divulgada em 30 de agosto de 2018, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “É baixíssimo o percentual de brasileiros às vésperas de concorrer a uma vaga no ensino superior com conhecimento adequado em Língua Portuguesa. Apenas 1,62 % dos estudantes da última série do ensino médio que fizeram os testes desse componente curricular no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017 alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC). O percentual equivale a cerca de 20 mil estudantes do total de 1,4 milhão que fez a prova nessa etapa. Em Matemática a situação não é muito diferente: somente 4,52% dos estudantes do ensino médio avaliados pelo Saeb 2017, cerca de 60 mil, superaram o nível 7 da Escala de Proficiência da maior avaliação já realizada na Educação Básica brasileira” (Brasil, 2018b).

⁵ Segundo matéria publicada pelo Inep, em 3 de dezembro de 2019, “O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. [...] No Brasil, 50% dos estudantes atingiram pelo menos o Nível 2 de proficiência em Leitura (média da OCDE: 77%). Esses estudantes conseguem, no mínimo, identificar a ideia principal em um texto de extensão moderada, encontrar informações baseadas em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e refletir sobre o propósito e a forma dos textos quando explicitamente instruídos a fazê-lo” (Brasil, 2019). Além desse dado, há a indicação de que “cerca de 2% dos estudantes obtiveram o No Brasil, cerca de melhores desempenhos em Leitura, o que significa que atingiram o Nível 5 ou 6 no teste de Leitura do Pisa (média da OCDE: 9%). Nesses níveis, os estudantes conseguem compreender textos extensos, lidar com conceitos abstratos ou contraintuitivos e estabelecer distinções entre fato e opinião, com base em pistas implícitas no conteúdo ou na

Outro fator é o esvaziamento da área de literatura nos currículos escolares causado pela própria redação da BNCC (Brasil, 2018a), colocando-a como manifestação artística que deve ser trabalhada junto à área de linguagem e suas tecnologias; isso resulta em uma espécie de pulverização da *educação literária*, aliás, termo inexistente no documento mencionado.

Como o objetivo geral da pesquisa foi investigar com a análise do livro *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão, elencamos os seguintes objetivos específicos: diagnosticar as competências leitoras em relação ao texto literário dos jovens leitores, integrantes do Clube do Livro *Clemap*; desenvolver uma SDL, tendo em vista o processo de formação do leitor; aplicar práticas leitoras que contribuíssem para despertar o interesse e a prática de leitura literária; analisar a evolução dos alunos quanto ao interesse da leitura, sua proficiência literária e aprofundamento do gênero textual romance.

Tendo em vista as questões já aventadas, ressaltamos que a obra escolhida para o desenvolvimento de uma SDL é o romance juvenil *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão e com ilustrações de José Carlos Lollo. Esse livro foi escolhido para o acervo da *Biblioteca Internacional da Juventude de Munique*, em 2002, e premiado como *O melhor para o Jovem - Prêmio Orígenes Lessa, oferecido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)*, em 2003. Quanto à temática narrativa do livro salientamos que envolve infância, convivência familiar, amor, emoções, peculiaridades da adolescência, escolhas, destino, fantasia, ludismo.

Além de temas favoráveis para discussões entre leitores, há relevância do trabalho estético na construção narrativa, com a presença de alguns procedimentos formais em sua constituição, entre os quais merecem destaque: a metaficção, a linguagem criativa, os percursos bem elaborados de encontros e desencontros construídos ao longo da trama, os intertextos variados e a não linearidade. Nessa obra, como afirma o escritor Ziraldo Alves Pinto (2002), nas orelhas do livro: “[...] a autora reinventa não só a narrativa como a linguagem. Ela reinventa a maneira de contar uma história. E faz isso como mestre, com um nível de invenção que não conheço em outros brasileiros”.

Em relação aos pressupostos teóricos, foram necessários estudos fundamentais sobre a Sequência Didática, proposta pelo grupo de Genebra, representado por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2011), que trazem relevância ao ensino de língua por favorecer a organização sistemática de leitura mediante aos gêneros textuais. Além de propor a dialogicidade e interação entre leitores, a metodologia da Sequência Didática

fonte da informação. Em 20 sistemas educacionais, incluindo 15 países da OCDE, mais de 10% dos estudantes de 15 anos de idade obtiveram os melhores desempenhos” (Brasil, 2019).

contribuiu para que a transposição didática, conceituada por Yves Chevallard⁶ (1991), ocorresse no decorrer da pesquisa, a fim de tornar a experiência significativa e pertinente aos participantes. Sendo assim, a proposta desta pesquisa debruçou-se nos estudos teórico-metodológicos relacionados à Sequência Didática, além de proporcionar a integração entre essa e os conceitos relevantes que contribuem com a formação leitora literária, advindos dos teóricos Teresa Colomer (2011, 2021), Michèle Petit (2006, 2013, 2021), Regina Zilberman (2012) e Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017). Conseqüentemente, por se tratar de uma pesquisa em um Clube do Livro, o estudo conta com embasamento teórico a respeito de círculos de leitura e letramento literário, de Rildo Cosson (2014, 2019), e contribuições com experiências sobre clubes do livro de Luzia de Maria (2016).

Em síntese, estruturalmente, a dissertação é dividida em quatro capítulos. No primeiro, intitulado *Breve histórico sobre a formação do jovem leitor literário*, descrevemos os princípios e o trajeto histórico a respeito dos estudos sobre a literatura infantil e a juvenil. Para fundamentar o histórico sobre a formação do jovem leitor literário com o objetivo de compreender e delinear esse leitor, público-alvo da pesquisa, recorremos à professora espanhola Teresa Colomer (2021) e para a contextualização brasileira do tema realizada nos estudos de Regina Zilberman (2012). Para reflexão sobre o papel da escola diante da literatura juvenil e seu espaço, são expostos conceitos importantes para compreendê-la diante do cenário atual na sociedade contemporânea. Investigamos também as contribuições das pesquisadoras Michèle Petit (2021) e Magda Soares (2011).

Com a finalidade de ampliar os pressupostos teóricos a respeito da materialização do texto literário para o adolescente, retratamos no segundo capítulo, *Gêneros textuais literários para o público adolescente*; as teorias que regem o estudo são norteadas por Teresa Colomer (2011, 2021); Benedito Antunes (2019); Jean-Michel Adam (2019); Ian Watt (2010); Georg Lukács (2007, 2011) e Mikhail Bakhtin (1993). Assim, abordamos o conceito de tipos narrativos, os traços da narrativa juvenil, a teoria literária do gênero textual romance.

Em seguida, no terceiro capítulo, sob título *Os Círculos de leitura como aliados metodológicos*, traçamos o desenvolvimento dos círculos de leitura no Brasil, apontados por Cosson (2019), somados às contribuições do professor português Fernando Azevedo (2018, 2022) a respeito de ideias e estratégias dos princípios metodológicos que regem a formação de

⁶ O termo transposição didática foi introduzido em 1975, pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard, em seu livro *La Transposition Didactique*. Conforme explica Chevallard (1991, p. 39): “um conteúdo de saber, quando designado como saber a ensinar, sofre a partir daí um conjunto de transformações adaptativas que o habilitarão a ser incluído entre os objetos de ensino”, acrescentando: “o ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber científico um objeto de ensino é chamado transposição didática”.

leitor literário em sua experiência no Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho Braga em Portugal. E para finalizar o capítulo, contextualizamos o nosso Clube do Livro, *Clemap - Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando*, desde a sua criação, em 2019, alicerçado nas ideias de Luzia de Maria (2016) e metodologias de leitura literária aprimoradas com base em análises dos estudos de Rildo Cosson (2019), adaptadas na *Sequência Didática Literária* proposta neste estudo.

Ao final, o capítulo 4, intitulado *Proposição de uma Sequência Didática Literária* é onde propomos uma *Sequência Didática Literária*, a partir do livro *Luna Clara & Apolo Onze* (2020), com atividades, divididas em módulos nomeados de *Encontros*, que poderão facilitar, motivar e contribuir para elevação do nível de proficiência leitora de participantes de clubes do livro semelhante ao ocorrido no *Clemap*, em 2023. Decidimos apresentar a metodologia desta pesquisa apenas no final do trabalho, depois de discutir as teorias e conceitos que serviram como base para nosso estudo. Fizemos isso para que os leitores pudessem primeiro entender as concepções teóricas fundamentais antes da elaboração e proposição desta SDL. Acreditamos que essa abordagem ajuda a entender melhor porque escolhemos certos métodos e como eles se relacionam com os objetivos da pesquisa.

Assim, quanto às possíveis contribuições deste estudo para o campo do ensino de leitura literária, pretendemos acrescentar à experiência do profissional docente a metodologia da SDL, a qual poderá ser adaptada conforme a necessidade; bem como servir de apoio às teorias relacionadas à prática de leitura literária na escola.

1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR LITERÁRIO

Para fundamentar o breve histórico sobre a formação do jovem leitor literário com o objetivo de compreender e delinear-lo, recorreremos a uma das maiores estudiosas na área, a professora espanhola Teresa Colomer⁷ em consonância com as discussões de Marisa Lajolo⁸ e Regina Zilberman⁹, a partir da trajetória das literaturas infantil e juvenil no Brasil.

Quanto à reflexão sobre o papel da escola diante dessas literaturas e seu espaço, são expostos conceitos importantes para compreendermos diante do cenário atual na sociedade contemporânea. Para isso, investigamos também as contribuições das pesquisadoras Michèle Petit (2021) e Magda Soares (2011), mais especificamente na seção *1.2 Educação literária e as literaturas infantil e juvenil*.

No final do capítulo, na seção *1.3 A importância das literaturas infantil e juvenil*, discutimos o espaço da literatura na concepção dos autores citados e analisamos as orientações e as lacunas deixadas no documento oficial mais recente elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018a).

1.1 CONCEPÇÕES DAS LITERATURAS INFANTIL E JUVENIL

Partimos do pressuposto de que a literatura infantil e a juvenil são gêneros ou campos literários¹⁰ considerados em desenvolvimento, pois, suas teorias muito recentes estão em plena fase de ascensão e diversas pesquisas em andamento. Por meio de um estudo intitulado *A formação do leitor literário*, Colomer (2021) apresenta um amplo panorama histórico sobre

⁷ Filóloga, doutora em Ciência da Educação e professora titular de Didática da Língua e da Literatura, Coordenadora do Grupo de Pesquisa de Literatura Infantil e Juvenil e de Educação Literária (Gretel), da Universidade Autônoma de Barcelona (Takada, 2014).

⁸ Marisa Lajolo é pesquisadora, crítica literária, autora de literatura juvenil e professora universitária. Deu aula na Unicamp e hoje é professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Em 2009, em parceria com João Luís Ceccantini, organizou a obra *Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil* (Editora Unesp/Imprensa Oficial), eleita pelo prêmio Jabuti o melhor livro de 2009 na categoria não ficção. Em 2012, seu livro Gonçalves Dias, o poeta do exílio (FTD) foi premiado pela Academia Brasileira de Letras (Marisa..., c2023).

⁹ Regina Zilberman licenciou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorou-se em Romanística pela Universidade de Heidelberg, na Alemanha. É professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde leciona Teoria da Literatura e Literatura Brasileira. Dirigiu a Faculdade de Letras, entre 2002 e 2004, e coordenou o programa de Pós-Graduação em Letras, entre 1985 e 2004. Entre 1987 e 1991, dirigiu o Instituto Estadual do Livro, Instituição ligada à Secretaria de Cultura, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. É autora de vários livros e colabora em jornais e revistas como consultora nas áreas de Letras, Comunicação e Literatura para crianças e jovens (Zilberman, c2023).

¹⁰ “Emprestando os termos utilizados por Pierre Bourdieu (1966), a noção de campo literário “passou-se a considerar a literatura infantil como campo literário específico: A formulação mais utilizada foi a de preconizar seu reconhecimento como *um gênero literário* [...]” (Colomer, 2021, p. 50).

a origem, as características, o contexto socioeconômico e cultural, bem como o desenvolvimento das literaturas infantil e juvenil, desde o século XVIII até o atual. Essa pesquisa realizada na Catalunha, é composta de um *corpus* de 150 obras, contendo 201 narrativas para crianças e jovens em língua catalã ou espanhola. Todas elas foram selecionadas com rigor e avaliadas pela crítica, de acordo com faixas de idade definidas. Por isso, seus estudos contribuem para aprofundarmos relativamente o tema.

Em consonância às afirmações da especialista espanhola sobre o acesso às publicações editoriais de livros de literatura infantil e juvenil, destacamos a importância para entender sobre como crianças e adolescentes aprendem as convenções que regem a obra literária. Esse assunto estudado a partir do final do século XVII. Nesse sentido, conforme Regina Zilberman afirma em seu livro *Literatura Infantil na escola* (2012), os primeiros livros para crianças foram produzidos somente no final do século XVII e durante o século XVIII, já que “[...] Antes disso, não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna” (Zilberman, 2012, p. 5).

O surgimento de novos paradigmas de núcleos familiares a partir da família burguesa institucionalizada e a necessidade de veicular seus valores contribuíram para a difusão do livro em todo o mundo. Desse modo, as discussões mais importantes sobre a literatura infantil e juvenil ocorreram no século XIX, como aponta Colomer (2021, p. 57): “os dois debates-chave dos anos oitenta – a consideração literária dos livros infantis e a relação entre fantasia e realidade – se achariam fundidos em suas origens”.

Nesse sentido, uma das mais importantes contribuições foi na área da psicanálise, pois trouxe à tona a importância da oralidade presente no folclore, considerado inclusive, uma influência de ordem cultural e de resposta à necessidade psíquica de fazê-la, sobretudo, na infância. Há relatos em estudos históricos sobre a evolução da literatura de que a psicanálise foi utilizada como forma terapêutica de resolução de conflitos psicológicos dos indivíduos. Em contrapartida, havia estudos a favor de uma literatura de tipo realista que confirmasse o papel moralizante e educativo da literatura infantil tradicionalmente difundida pelas famílias ou escolas entre os anos de 1960 e 1970 que condenavam a fantasia dos contos de fadas, por exemplo.

Por mais que houvesse essa tendência condenatória, os contos de fadas serviram como fortes aliados terapêuticos a crianças sobreviventes em campos de concentração, um método utilizado por Bruno Bettelheim (1976), psicólogo infantil duramente criticado à época que

escreveu *A psicanálise dos contos de fadas*¹¹. Porém, considerado tanto por Colomer (2021) quanto por Zilberman (2012) como uma influência positiva para a época, pois, abriu espaço para ampliar a teoria literária e compreender a evolução do gênero infantil e o mundo interior da criança. Apesar de avaliações contraditórias, a partir do século XIX, mais precisamente, nos anos setenta, a fantasia triunfa nos livros infantis, motivada por uma “coincidência produzida entre a defesa educativa do folclore e a recuperação geral da ficção fantástica nos parâmetros culturais da sociedade atual” (Colomer, 2021, p. 65).

Para compreender melhor como se forma um jovem leitor literário, percebemos o quanto os estudos teóricos sobre a literatura infantil e a juvenil prosperaram nos últimos quarenta anos. As áreas que somaram em seu desenvolvimento, convergidas em disciplinas são designadamente: psicológica, literária, sociológica e didática, que evoluíram e caminharam juntas em seu interesse pelo leitor – sendo este o fio condutor da análise realizada por elas. Após os aspectos contributivos, primeiramente, da psicanálise e da psicologia, no entendimento da linguagem literária para crianças e adolescente, bem como na própria criação de obras para esse público, notamos que os estudos da psicologia cognitiva, apesar de ocorrerem de forma mais lenta, desenvolveram o interesse pela construção do conhecimento e aprendizagem da criança, portanto, fortaleceram o valor das histórias para crianças e adolescentes.

Todavia, com a repercussão mais objetiva nos debates, pôde-se esclarecer como se dá uma educação literária. Ora, se não havia infância como uma fase distinta da vida humana, não teria como haver uma literatura voltada para a criança, de fato. Conforme análises e reflexão por meio de uma observação em âmbito histórico da literatura infantil e no conteúdo que a compõem, Zilberman (2012, p. 90) afirma: “[...] a literatura infantil fornece os indícios para sua caracterização. Gênero incompreensível sem a presença de seu destinatário, a literatura infantil não pôde surgir antes da infância”. De fato, o reconhecimento da criança como criança e não mais tratado como “miniadulto” a partir do avanço de estudos científicos preconizaram o surgimento tanto de obras voltadas para infância e juventude quanto de aprimoramento da linguagem e melhores conexões entre livro e leitor infantil e/ou juvenil.

Sendo assim, os consagrados teóricos da aprendizagem Jean Piaget, Rousseau e Vygotsky colaboraram com a pesquisa psicológica em direção à leitura como processo de compreensão do texto e dos estudos das formas narrativas do discurso como sistema potente para dar forma à experiência leitora. Assim, é pertinente observar o papel do ensino da

¹¹ Ver: BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

literatura como fonte primordial de evolução do amadurecimento psíquico, em que os tipos narrativos podem auxiliar como forma de pensamento e o uso literário da linguagem para entender como funciona tanto a aquisição dessa, quanto o desenvolvimento dos leitores desde a mais tenra idade.

O reconhecimento desses estudos importa para classificar as condições e necessidades a que devem responder os livros e as repercussões nas suas produções, bem como as formas educativas de transmissão. Além disso, o alerta explícito que tais reflexões propõem é acerca da necessidade de progredir para além da preocupação tradicional de livros conforme a faixa de idade. Outro aspecto importante contemplado ante o desenvolvimento de estudos históricos de literatura para crianças e jovens diz respeito ao encontro desse público com uma obra literária.

Segundo constam nas pesquisas realizadas nas últimas décadas, trata-se de um encontro despojado de contextualização histórica de uma obra do passado, diferente do que ocorre na literatura “para adultos [...] em que é necessária toda uma espécie de explicação de produção” (Colomer, 2021, p. 133). Isso significa que mesmo as novas gerações de crianças e jovens são capazes de usufruir da literatura mais clássica vindouras do folclore, dos contos de fadas e constituir assim um repertório vasto, rico em experiências adquiridas pela leitura do texto literário.

Por um lado, a literatura juvenil ainda é questionada e analisada como difícil de se categorizar, de se “enquadrar” em características próprias entre a literatura dita adulta e à infantil. Todavia, por outra perspectiva, sabemos que a literatura infantil possui bases e concepções mais claras em suas múltiplas relações estabelecidas entre normas literárias, sociais e educativas vigentes em todos os momentos históricos expostos, constituindo-se como parte importante da vida cultural da sociedade.

Dito isso, notemos em sua obra de revisão, intitulada, *Literatura infantil brasileira: uma nova outra história*, em que afirmam o quanto estão intrínsecos os aspectos expressivos que circundam essa literatura:

No âmbito da literatura infantil e juvenil, amplia-se e expressa-se de distintas maneiras essa parceria antiga entre a escrita, o impresso e o livro, ao mesmo tempo em que nela também se manifesta hibridismo de linguagens. Com efeito, desde suas manifestações iniciais, ainda no século XVIII, obras destinadas a crianças eram acompanhadas de ilustrações, ultrapassando assim o âmbito do escrito, de que a literatura é a principal fiadora (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 27).

Portanto, frente ao acesso obrigatório das crianças à escola, foi necessário maior planejamento pedagógico, bem como de textos apropriados na infância, o que não pode ser confundido como *pedagogização literária*. Para ampliarmos essa perspectiva, iniciemos refletindo sobre o papel da escola frente à educação literária a partir da literatura juvenil.

1.2 EDUCAÇÃO LITERÁRIA E AS LITERATURAS INFANTIL E JUVENIL

A escola sempre teve um papel fundamental relacionado ao ensino e desenvolvimento da escrita e leitura. Entretanto, somente a partir das décadas de sessenta e setenta que a instituição escolar obteve maior consciência de que a leitura literária deveria fazer parte do cotidiano dos estudantes, consolidando-se como “lugar-comum durante os anos oitenta, quando se generalizaram conceitos como ‘prazer de ler’ ou ‘incentivo à leitura’ nos ambientes educativos” (Colomer, 2021, p. 30). Assim, à medida que o crescimento e a difusão de livros para criança e jovens aconteceram, os variados tipos de materiais considerados escolares apareceram, como: guias de leitura, propostas de trabalho, questionários, e outros denotavam mais uma vez o caráter educativo dos livros literários, o que foi questionado por setores bibliotecários que defendiam a leitura livre de obrigações escolares.

Ou seja, a leitura poderia fluir para além da escola, especialmente, longe do educador que *pedagogizasse* a literatura, como já condenado por Magda Soares (2011) no seu texto “A escolarização da literatura infantil e juvenil”. Percebemos uma contribuição importante com o advento da criação de bibliotecas infantis por diversos países no século XIX. Há registros sobre a escritora e também educadora Cecília Meireles, que inaugurou a primeira biblioteca desvinculada de instituição de ensino do mundo, no ano de 1934, na cidade do Rio de Janeiro. Apesar da curta duração por três anos, a biblioteca infantil fez história por viabilizar um ambiente exclusivo para as crianças, um verdadeiro centro cultural, onde eram proporcionadas diversas atividades culturais voltadas para a música, o cinema, o teatro, os jogos educativos, apoio pedagógico para crianças realizarem deveres de casa, programações avançadas para a época. A responsável pela seção artística foi a própria Cecília Meireles, na qual se realizavam “dramatizações, hora do conto, conferências e exposições, para as quais eram convidados artistas e educadores que apoiavam a obra” (Pimenta, 2001, p. 105).

Essas e outras ações desenvolvidas, à época, demonstram bons exemplos de compartilhamento de experiências com o texto literário. Ademais, Colomer (2021) indica a importância das bibliotecas como meios de exercitar a cidadania, livre da guarida do clero, inicialmente, e, depois, da escola:

Chartier e Hérbrard (1994) sustentam que foi nos meios bibliotecários do princípio do século que iniciou o discurso social moderno sobre a leitura, vista como um ato cidadão, e livre da tutela eclesiástica primeiro e escolar depois, a que havia estado submetida. A leitura “funcional”, própria dos usos sociais, passava assim a opor-se à leitura “formativa”, própria da escola [...] (Colomer, 2021, p. 127).

Tais empreendimentos bibliotecários, a evolução dos estudos sobre a literatura infantil e a juvenil tiveram como consequência a reflexão sobre o leitor. Para os principais teóricos da área, a grande questão não é quais livros sejam para crianças ou quais são bons seguindo critérios literários tradicionais, mas “a forma pela qual o texto constrói o seu leitor implícito e como esse conceito descreve a ideia que temos da criança como leitor e do livro como leitura” (Colomer, 2021, p. 97). Dessa forma, quando se lê um texto literário, suspendem-se condições do mundo real, em que só é possível um desligamento da realidade devido ao pacto que o leitor estabelece ao decidir ler o livro/texto literário.

Consequentemente, o papel do mediador de leitura literária¹² tem evidência ao formar o leitor literário, tarefa dos principais atores da educação, sendo ideal que se inicie dentro das famílias. Entretanto, sabemos que ainda é no chão da escola, dentro das salas de aula, nas bibliotecas e salas de leitura que a proficiência leitora dos indivíduos poderá ser desenvolvida e aprimorada.

À vista disso, estudos mostram que um dos grandes motivos do ensino de leitura literária ficar aquém das necessidades é o fato de que muitos educadores são pouco ou nada leitores. Segundo pesquisa do Instituto Pró-Livro¹³, realizada em 2019, 52% dos leitores de literatura se interessaram por esse tipo de leitura por indicação de professores, principalmente, leitores em idade escolar entre 14 e 17 anos. Porém, os dados controversos demonstram que 17% dos entrevistados, responderam que professores não indicam livros e a piora se dá justamente em idade escolar da Educação Básica, pois 22% dos adolescentes entrevistados

¹² Na perspectiva do estudioso português Fernando Azevedo, professor e responsável pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho Braga em Portugal, responsável pelo Ele que também é responsável pelo Plano Nacional do Livro de Portugal, nos dá a seguinte definição: “A leitura literária existe quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. Esta tem a potencialidade de oferecer ao leitor um conhecimento intenso do mundo” (Faria; Marques; Costa; Rodrigues, 2018, p. 11).

¹³ Pesquisa realizada quadrienalmente pelo Instituto Pró-Livro e Itaú Cultural como correalizadora, sob aplicação de IBOPE Inteligência, cuja metodologia indica padrão internacional de medição desenvolvida pelo CERLALC-UNESCO, viabilizando comparação com países da Ibero América. O público-alvo é a população com 5 anos e mais, sem requisito de escolaridade mínima. Em 2019, a amostra foi de 8.076, com leitura pelas capitais brasileiras e a investigação teve foco no perfil do leitor de literatura – livro e outras plataformas; cujos objetivos visam conhecer o comportamento do leitor medindo: intensidade, forma, limitações, motivação, representações e condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital pela população brasileira. Na 5ª edição, também focalizou identificar hábitos dos brasileiros, especificamente, em relação à Literatura.

cursando o ensino fundamental II confirmaram isso. Quanto à presença de bibliotecas nas escolas brasileiras, fator de grande importância e incentivo à leitura literária, aponta-se que 61% das escolas públicas não possuem bibliotecas (Instituto Pró-Livro, 2020).

Pensando no destaque dado aos mediadores leitores, as concepções da autora Michèle Petit (2013) corroboram a importância de o professor indicar boas obras literárias, ao afirmar que um mediador é capaz de “ajudar a reencontrar os caminhos de uma cultura viva graças a sua disponibilidade, seu tato, sua própria vitalidade (o mais distante possível de discursos desoladores quanto ao fato de que ‘os jovens não leem mais’)” (Petit, 2013 p. 279). Afinal, o aprendizado de leitura literária só é possível quando ocorre o contato e interação com obras literárias, sendo assim, as incongruências demonstradas na realidade das escolas atrasam e/ou impedem o desenvolvimento da educação literária na idade mais propícia de aquisição de tal prática.

1.3 A IMPORTÂNCIA DAS LITERATURAS INFANTIL E JUVENIL NA ESCOLA

Além da dificuldade de encontrar uma literatura própria para a adolescência, a fase peculiar também é de afastamento de hábitos infantis para vivenciar a transição para a vida adulta. Contudo, em se tratando do hábito de ler, se alcançado na infância e na adolescência, poderá ter menos chance de ser diminuído, negado ou até mesmo interrompido ao longo da vida do indivíduo.

Dentre os muitos desafios a vencer, ainda há uma ampla multiplicidade gêneros, temas de interesse, grande oferta de entretenimento tecnológico e virtual apontado como o vilão da leitura literária. No entanto, precisamos lembrar que a literatura está presente em outros suportes para além do livro físico ou digital, ou seja, comparece no mundo virtual, nas redes sociais, em jogos e até mesmo em produtos de consumo como roupas e acessórios.

Claro que não se trata de reduzir a literatura às novidades efêmeras do mercado e interesses desses jovens. Todavia, se possível, aproveitar dessa ampla frente de diálogo intercultural entre o que consomem e tentar naturalizar a literatura de onde originam muitas de suas referências socioculturais. Do contrário, afastamos a literatura, sendo vista como apenas “escolar”, “chata”, “intragável”, como muitos alunos dizem. Sendo assim, propomos ter um ponto de partida como também ampliar o cenário próprio ao desenvolvimento das competências de leitura literária. Sabemos que não é uma tarefa fácil vencer todas as adversidades e realizar qualitativamente os deveres que competem a nós, professores e

formadores de estudantes leitores. Entretanto, a omissão do dever de ampliar a visão leitora dos indivíduos por meio de leituras literárias é gravíssima.

Por meio de discussões a respeito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018a), notamos que o documento é uma evolução necessária para a educação nacional, porém, ainda falta nele maior clareza teórica em relação à literatura e educação literária, quer seja pela perspectiva do *letramento* e *multiletramentos*, expressões que surgem na página 478, ao se referir à Língua Portuguesa como um dos componentes curriculares da área de Linguagens:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem (Brasil, 2018a, p. 478).

Para explicar os termos, o documento utiliza-se de uma nota de rodapé, onde consta a seguinte informação:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (Brasil, 2018a, p. 478).

Como evidenciado, não há quaisquer menções de fonte teórica, para que o professor amplie o conceito tão importante a considerar em sua metodologia de ensino. Desse modo, notamos que ainda falta espaço mais definido à educação literária. Ou seja, nosso trabalho com a literatura na escola tem sofrido o esvaziamento do próprio currículo que também se altera de tempos em tempos para atender outras necessidades das demandas políticas e sociais.

Ademais, não iremos aprofundar nessas questões políticas e ideológicas da construção do texto da BNCC. Porém, refletir sobre como a *leitura literária* (des) aparece no documento, pois, a única vez mencionada, a expressão aparece nas orientações para o ensino fundamental. Ora se são dadas a professores em busca de referências para o ensino da leitura literária, no mínimo é contraditório não as encontrar, além de contribuir para causar confusões quanto à prática da educação literária. Entre as dez competências de Língua Portuguesa que o aluno deve desenvolver durante o ensino fundamental, está a competência 9:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018a, p. 87).

Nesse sentido, especialmente, durante a explanação da professora Dra. Zila Letícia Pereira Rêgo¹⁴ a respeito da literatura e seu espaço na formação de leitores literários, quer seja na escola ou em quaisquer ambientes, perpassa por um processo de escolarização que nos atravessa diariamente no ambiente escolar, principalmente, pelo fato de sermos letrados. É algo a nos impulsionar positivamente a assumirmos o papel de educadores que nos cabe. Como afirma a referida professora:

[...] milito pelo papel que o professor tem. O lugar da literatura é uma tarefa que nos cabe. Educar literariamente é nosso dever! [...] Lugar da literatura é na vida do educando, na vida escolar, mas sobretudo é uma tarefa do professor leitor que atua nas suas turmas, seja em uma aula semanal destinada a isso, quer seja em projetos de leitura (Rêgo, 2022, informação verbal¹⁵).

Esse recorte do discurso da educadora nos suscita a grande responsabilidade de sermos leitores competentes para também gerarmos leitores literários que desenvolvam suas próprias competências leitoras. Para complementar essa contribuição educativa, tomemos por base o que diz Rildo Cosson em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2014) a uma referência à *escolarização da literatura*, termo utilizado anteriormente por Magda Soares (2011), que alertou para a (in)adequação dessa escolarização, ou seja, aquela em que deturpa, falsifica, distorce ou pedagogiza a literatura.

De alguma maneira, a literatura é escolarizada, pois, é na escola onde aprende-se a ler, a conhecer melhor a linguagem literária e também se julga que é onde o aluno tem maior acesso às obras literárias. Não obstante, Cosson (2014) reforça a ideia de que há dois extremos em que as práticas escolares oscilam referentes a isso: “[...] a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois, a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição” (Cosson, 2014, p. 13). De fato, é importante ensinar a ler de modo a garantir a função construtora e reconstrutora da palavra que humaniza as pessoas através do texto literário. Se com efeito, os

¹⁴ Professora da Universidade Federal do Pampa - RS, ministrante do Seminário Especial, via *Google Meet*, à turma de mestrandos do Minter da Universidade de Passo Fundo e Faculdade Católica de Rondônia, turma 2021/2, no dia 10 de novembro de 2022.

¹⁵ Informação obtida através da aula on-line gravada, Seminário Especial, Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo, 10 nov. 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XPsmu1qf5YO1Fpx8ZLds5vg82PkZuwYd/view?t=>. Acesso em: 18 set. 2023.

professores que atuam na área de linguagens promoverem entre seus pares um planejamento interdisciplinar, pautado na literatura como centro ou eixo, poderá somar ao objetivo de formar leitores literários.

Outro aspecto relevante é quanto à forma de ensinar a ler literatura. Conforme nos elucidava Rildo Cosson (2014, p. 23): “Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Isso significa que é urgente professores serem leitores ávidos, que reconheçam seu próprio repertório, atualizem-no constantemente e desenvolvam os próprios processos da prática literária, junto a formas de dar sentido às várias nuances do texto literário, e o principal: que ensinem a ler literatura, lendo. Essa postura auxiliará para que a prática leitora em sala de aula aprimore e propicie o desenvolvimento de habilidades essenciais para que o aluno atinja seu próprio nível de conhecimento literário, permitindo o amadurecimento como leitor.

Assim, vale ressaltar que não se trata de quantidade de leituras, mas de qualidade leitora das obras literárias. Em síntese, como analisado sobre metodologias alternativas para formar o leitor literário, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988, p. 17):

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor.

Como se vê, cabe também à escola formar uma comunidade leitora para que de fato circulem textos literários e os leitores troquem suas experiências no que concerne às próprias leituras, ou seja, que se tenha espaços destinados a isso. Certamente, há de se refletir sobre as metodologias e práxis da escola, realizando assim, ações pontuais como leitura da mesma obra por turma, ouvir os leitores, seus anseios e angústias frente às leituras, ampliar repertórios culturais, sair do comodismo, aceitar novos desafios e despertá-los em nossas escolas.

Também é importante realçar que cabe ao professor de língua portuguesa realizar planejamentos que fujam de períodos literários a serem expostos e cobrados aos alunos. Nesse sentido, é necessário não confundir as leituras e tratá-las simploriamente como leituras para prazer ou realizar o extremo de cobrar fichamentos de comprovação de leitura, por exemplo e outros métodos ineficazes e ultrapassados.

Sob a perspectiva das escolhas de obras literárias, o professor que é mediador ou ensina a literatura não deve reduzir, restringir seu ensino ou obrigações da leitura canônica a um leitor não proficiente na leitura. É preciso a ampliação do próprio repertório, escolher obras atrativas que realmente conversem com os jovens de hoje. Do contrário, caímos na armadilha em que o aluno se preocupa em seguir um roteiro prévio de leitura, fazendo apenas uma leitura mecânica de identificação daquilo que se pede no tal roteiro e conseqüentemente será um leitor limitado a isso ou um não leitor.

Parafraçando Colomer (2021), há vasta colheita literária na escola e até mesmo fora dela quando a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprios através da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar-se com os conflitos através da experiência pessoal e subjetiva. Diante disso, o papel do professor deveria ser, principalmente, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretende construir, mais do que o de ensinar princípios ou categorias de análise.

Finalmente, a ressignificação do ensino citada por vários estudiosos precisa ser o eixo norteador dos projetos pedagógicos, sobretudo, que se realizem projetos interdisciplinares. Assim, garantimos que o efeito da literatura sobre o aluno seja de real importância a ponto dele mesmo sentir a necessidade de ser um leitor literário, bem como desenvolver o senso crítico e experiências enriquecedoras pela prática dessa leitura.

Nesse ínterim, a progressiva aquisição de competência leitora dos jovens nos leva a crer que as condições com que ele recebe o texto literário são muito influentes a esse leitor, pois, compreendem as obras segundo a complexidade de suas experiências literária e de vida. Assim, é fator importante a considerarmos para que a aplicação da SDL proposta possa ser adequada nesta pesquisa. Ao incorporar os princípios dessa metodologia, os professores podem promover uma abordagem mais aberta e interativa, incentivando os estudantes a se envolverem ativamente na interpretação e construção de significados a partir do texto literário.

Assim, formar leitores é ir além de atender os gostos de leitura do aluno, muitas vezes, gostos que criam por se sentirem confortáveis com tal preferência ou influenciados por fatores como de *marketing* editorial feito por pessoas que admiram ou seguem. Afinal, esses fatores podem limitar seu desempenho de um leitor literário. Importa-nos compreender para dialogar com o leitor em desenvolvimento, o fato de que sua reação perante o texto literário também influencia seu protagonismo diante de escolhas, recusas e engajamento com o objeto de

leitura. É desse modo que “o leitor e o texto interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas” (Colomer, 2021, p. 96).

Não há como negar que a literatura é uma das formas de arte importante e potente a ser aprendida. Por isso, somente da maneira mais ativa possível, lendo, praticando mais a leitura literária que se consegue assimilar a grandiosidade que a literatura poderá acrescentar nas experiências vividas ou sentidas.

Afinal, a literatura amplia a visão de mundo, desenvolve os aspectos neurológicos, facilita as associações científicas a depender do quanto estamos dispostos a conhecer e experimentar. Consequentemente, é importante desenvolvermos o letramento literário, conceituado por Paulino e Cosson (2009, p. 67) como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Assim, no processo contínuo de formação de leitores, haverá contribuição com modos de leitura literários que não só ampliem os sentidos do texto literário, mas que os leitores se apropriem desses sentidos. Enfatizamos que os leitores literários precisam desenvolver níveis de competências leitoras para além de habilidades prontas, advindas dos documentos oficiais da Educação.

2 GÊNEROS TEXTUAIS LITERÁRIOS PARA O PÚBLICO ADOLESCENTE

Neste capítulo, serão abordados os gêneros textuais literários sob a ótica das teorias que regem esse estudo. As referências principais estão em ordem decrescente de publicação. Iniciamos por Benedito Antunes (2019), instigando sobre a (não) classificação da literatura juvenil a partir da visão da escolha dos livros por meio de faixa etária.

Na seção 2.1, os conceitos do linguista francês Jean-Michel Adam (2019), responsável pela concepção das tipologias textuais, traz contribuições sobre a evolução do tipo narrativo. Essas presentes na proposta de ensino baseada nos gêneros textuais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1997).

Por outro lado, o filósofo Ian Watt (2010) reflete sobre a inovação que o romance trouxe para a sociedade, abolindo o conformismo coletivo. Em consonância com teoria do romance se constituir como a nova epopeia burguesa, o filósofo e crítico literário húngaro Georg Lukács (2007, 2011) faz analogias entre o romance e a epopeia medieval. Para Lukács a responsável por ruir a epopeia medieval foi a narrativa romanesca. Ele faz críticas quanto à forma com que os romancistas retratam a vida na individualidade, se preocupando mais com os problemas íntimos aos coletivos.

Recorremos aos estudos do russo Mikhail Bakhtin (1993) para explanar suas ponderações teóricas acerca do gênero do discurso e da elasticidade que o gênero romance se constitui em sua estrutura não fixa ou rígida. Assim, abordamos o conceito de tipos narrativos, as características da narrativa juvenil, a teoria do gênero textual romance à luz filosófica e linguística e para finalizar o capítulo, são marcados os principais traços da narrativa juvenil.

2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS LITERÁRIOS

Inicialmente, convém enfatizar que literatura como bem cultural e como arte também pode ser ensinada na escola, entretanto, não é somente na escola que se aprende o que o texto literário expressa de forma escrita, como: emoções, sentimentos, crenças e ideias. Assim sendo, a literatura também pode ser definida por várias teorias explanadas por Rildo Cosson (2019), no livro *Círculos de leitura e letramento literário*, as quais foram enumeradas como:

[...] conjunto de obras exemplares ou significativa para uma determinada comunidade [...]; [...] uso da palavra para criar mundos ou sentimentos de mundo, correspondendo a um uso específico da palavra [...]; [...] Enquanto bem, a cultura é

um conjunto de artigo cujo traço identificador é avaliável e valorado, a maioria das vezes como signo de *status* e prestígio [...]; [...] já a cultura-como-instrumento tem a cultura como conjunto de ferramentas que organizam o viver individual e social [...] concepção de literatura como produto [...]; [...] condição de repertório construído, transformado, negociado e mantido individual e socialmente pelo que denominamos de letramento literário [...] (Cosson, 2019, p. 23-25).

Como postulado, a literatura é uma arte tão potente que não deveria ser classificada, adjetivada ou possuir subgêneros, visto que livros destinados a crianças e adolescentes possam agradar adultos também. Em uma comparação sobre isso, o estudioso Benedito Antunes (2019), em sua obra de compilação sobre estudos a respeito da literatura juvenil, na obra *A literatura juvenil na escola*, alerta:

Não se pode ignorar, porém, que esse terreno é sempre instável e sujeito às mudanças históricas. Por isso, a posição mais confortável seria ignorar a discussão e tratar a literatura como um gênero sem adjetivos, e o leitor, como aquele que lê o que lhe agrada. Mas, do ponto de vista do educador, essa atitude é improdutiva. Enquanto individualmente há leitores precoces e motivados inclusive para a leitura de clássicos universais ou de obras mais densas, na média de uma situação escolar nem sempre se observa interesse pela literatura e muito menos pela leitura mais exigente, que demanda horas de concentração e esforço (Antunes, 2019, p. 12).

Em outras palavras, a escola acaba lidando ou concorrendo com alguns critérios classificatórios enviesados quer seja por autores, pelo mercado editorial e, atualmente, por variadas influências literárias presentes no dia a dia dos estudantes em redes sociais ou outras mídias eletrônicas. Toda a rede de conexões influencia (in) diretamente nas leituras realizadas pelos adolescentes, fase em que trocam bastante entre si e elegem suas preferências. Ao mesmo tempo que estão acessando leituras, no sentido mais amplo da palavra, percebemos uma fragmentação causada pela rapidez dessa época representada em todos os aspectos da vida humana. É um consenso o fato de que as escolas estão em crise para inserir o jovem na formação de leitura literária, bem como, na apropriação da literatura enquanto construção de sentidos literários. Todavia, Antunes (2019, p. 12) enfatiza que há um consenso entre teóricos de que a “boa literatura tanto para crianças quanto para jovens é aquela que emancipa, isto é, proporciona o verdadeiro prazer estético, com variantes emocionais, expressivas e críticas capazes de se transformarem em conhecimento”.

Com a popularização de textos em prosa, houve uma evolução dos estudos dos gêneros literários, por exemplo, o gênero épico passou a ser conhecido como narrativo. Ao passo que conforme as evoluções teóricas foram surgindo, conquistou a categoria de tipo textual, conceituada pelo linguista francês Jean-Michel Adam (1987). Isso influenciou o

ensino de língua portuguesa no Brasil voltado para especificações dos tipos textuais, ao longo da década de oitenta.

Antunes (2019), corrobora essa reflexão ao afirmar que “a preocupação com um gênero especificamente voltado para os jovens nasce e se desenvolve no âmbito educacional, buscando-se oferecer a eles uma leitura adequada à sua maturidade intelectual e emocional” (Antunes, 2019, p. 17). Nesse aspecto, as escolhas de leituras literárias ficaram e em algumas escolas ainda ficam presas às listas de livros por faixa etária.

Resumidamente, os responsáveis por tentar reorganizar os tipos textuais são os estudos de Linguística Textual, que tratam das sequências textuais a partir das estruturas sintáticas e as escolhas discursivas que se desenvolvem nas produções textuais. Seguindo o raciocínio do linguista Adam (1987), em seu artigo *Tipos de sequências textuais elementares*¹⁶, que descreve os parâmetros iniciais para a posterior descrição prototípica dos cinco tipos textuais difundida, a sequência narrativa deveria substituir a tipologia global denominada de narrativa. Em seus estudos comparativos, o autor atesta que didaticamente “a tipologia sequencial deveria permitir, tanto em leitura compreensão, quanto em produção, diversificar as abordagens e as aprendizagens” (Adam, 1987, p. 59). Destarte, é sob essa perspectiva que pretendemos desenvolver melhor a tipologia sequencial narrativa quando tratarmos da composição dos módulos da Sequência Didática, no próximo capítulo.

Por consequência, os estudos dos gêneros textuais contribuíram para ampliar a organização curricular proposta pelos primeiros documentos oficiais mais robustos em meados da década de 1990, no Brasil. A grosso modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2000) incentivam que os textos sejam aprendidos e ensinados na perspectiva do gênero discursivo, em que as especificidades do texto literário possam ser compreendidas por meio dos estudos da linguagem. As bases teóricas desse documento apontam

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (Brasil, 1998a, p. 27).

Conforme o documento, a importância desses pressupostos teóricos são substanciais para a educação literária, desde as séries iniciais do ensino fundamental para que ao estudar

¹⁶ Título original: Types de séquences textuelles élémentaires. **Pratiques**, Metz, n. 56, p. 54-79, déc. 1987.

no ensino médio, o estudante possa compreender melhor o modo como se articulam os discursos, além de ampliar a visão sobre linguagem literária e, conseqüentemente, perceber na literatura o que o mesmo documento do ensino médio nos instiga a refletir: “A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. [...] Compreender as diferenças não pelo seu ‘caráter folclórico’, mas como algo com o qual nos identificamos e que faz parte de nós como seres humanos é o princípio para aceitar o que não sabemos” (Brasil, 2000, p. 20).

Para conquistar essa compreensão, são importantes o contato com os gêneros literários, a razão estética deles, a disponibilidade da escola em se debruçar em um projeto que concretize e mantenha uma comunidade leitora desde a mais tenra idade. De certa forma, o aluno, ao chegar à escola, precisaria metaforicamente respirar a leitura literária desde o portão até a sua sala de aula. Houve um certo avanço, mas ainda há muito o que percorrer para consolidar o desenvolvimento da proficiência leitora. Uma das formas para evoluir nesse quesito seria elaborar novas *Sequências Didáticas Literárias*, que focalizassem determinados gêneros literários para cada nível de ensino, orientados pela BNCC.

Nessas orientações do documento aparecem desde o ensino fundamental, o ensino permeado pelos gêneros textuais mais variados, utilizados no dia a dia até os mais formais. Sendo necessário, portanto, compreendê-los, analisá-los, identificá-los em sua estrutura e uso corrente na sociedade. Conforme os anos de ensino vão evoluindo, os gêneros textuais sugeridos para trabalhar em sala de aula também são mais complexos.

Portanto, nos atemos às recomendações de um dos gêneros textuais literários, o romance, sugerido pelos documentos oficiais para o ensino médio.

2.2 O GÊNERO TEXTUAL ROMANCE

Devido ao *corpus* selecionado para a pesquisa, estabeleceremos um paralelo geral entre a teoria da história do romance em suas origens, suas características principais e sua evolução.

Sendo o gênero textual romance moderno, inaugurado pelo espanhol Miguel de Cervantes em *Dom Quixote*, recorreremos ao pensador Georg Lukács (2011) ao afirmar que o romance moderno, especialmente, do século XIX seja a dissolução da narrativa medieval e toma forma de um produto plebeu e burguês. Assim, no ensaio “O Romance como epopeia burguesa”, Lukács (2011) corrobora a constatação do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1980) que “chama o romance de epopeia burguesa” (*apud* Lukács, 2011, p. 195).

Assim, Lukács (2011) ainda aponta que, de certo modo, a grande épica ruída dá espaço ao romance que, por sua vez, tenta reviver essa experiência. Além disso, ele sinaliza que ocorreu um colapso do mundo objetivo e a unidade das esferas metafísicas, rompidas, permitindo uma reflexão sobre a totalidade espontânea do ser antigo não existente mais, a partir de então. Para o ser solitário em busca da forma, o tom apresentado no romance e a totalidade criada, no qual o herói não tem mais respostas, só perguntas, sem destino, sempre em busca de algo e muitas vezes jamais encontra.

Ademais, o caráter do romance realista basear-se em fatos da vida privada incomodou o teórico no sentido de considerá-lo de estilo pouco poético e prosaico quase banal, pois na concepção desse estudioso, o romance existiria por “puro divertimento” (Lukács, 2011, p. 2). Além disso, outro ponto de crítica estabelecida pelo teórico é quando define a consciência humana *versus* a ação humana. Ele afirma que quanto à consciência, essa se formaria numa perspectiva mais materialista através de ações humanas, somente em conjunto. Fator desconsiderado pelos primeiros romancistas que sopesavam em suas obras ações individuais mais importantes que a consciência de quem as exerceriam no texto. Isso de acordo com a sociedade de uma época e não mais uma consciência do coletivo como construída à maneira medieval. Portanto, por essa perspectiva, criar ações concretas em uma narrativa que aborde traços abstratos, típicos da sociedade, ancoraria a estética artística do romance.

Assim, o conceito desse gênero textual perpassa pela ideia de que o romance foi criado exclusivamente para a escrita, representando também um divertimento, pois

o romance moderno nasceu da luta ideológica da burguesia contra o feudalismo. [...] O novo romance recolhe da narrativa medieval a liberdade e a heterogeneidade da composição de conjunto; a sua dispersão numa série de aventuras singulares ligadas entre si somente pela personalidade do protagonista principal; a relativa autonomia destas aventuras, cada uma das quais se apresenta como uma novela acabada; a amplitude do mundo representado. [...] Começam a penetrar na composição romanesca, com intensidade cada vez maior, elementos plebeus. Heine tem razão quando considera este momento é decisivo: “Cervantes criou o romance moderno quando introduziu no romance de cavalaria a figuração fiel das classes subalternas e da vida popular” (Lukács, 2011, p. 213).

Ao mesmo tempo, sua contribuição fornece subsídios para entender que a luta do gênero textual romance citada nesse excerto é dupla “contra o heroísmo da cavalaria” e “contra a baixeza prosaica da sociedade burguesa” (Lukács, 2011, p. 213). Curiosamente, no período do nascimento do gênero romanesco, para o escritor encontrar no meio burguês um herói positivo não foi possível, até mesmo porque a crítica e a ironia desmistificavam o estreito pensamento burguês dos homens.

Contraditoriamente, a partir dessas prerrogativas, advindas do pensamento filosófico *lukacsiano*, podemos perceber uma nova representação de herói, termo, inclusive, questionado em *Questões de literatura e estética* (1993), de Mikhail Bakhtin: “O personagem do romance não deve ser heroico” (Bakhtin, 1993, p. 402). Em conclusão dos seus estudos sobre as teorias do filósofo Hegel (1980), consta que chegou a algumas exigências do gênero romance, entre elas “o personagem não deve ser apresentado não como algo acabado e imutável, mas alguém que evolui, se transforma, alguém que é educado pela vida [...]” (Bakhtin, 1993, p. 402-403). Essa distinção se torna importante ao realizar a leitura de romances, conseqüentemente, devemos considerá-la sobre as protagonistas em *Luna Clara & Apolo Onze*. Haja visto que eles perpassam por diversas situações para se constituírem como personagens que mudam no decorrer do romance.

É notório o fato de que o gênero romance considere que “o passado é absolutamente necessário para explicar geneticamente o presente, o desenvolvimento ulterior do personagem.” (Lukács, 2011, p. 203). Para além disso, o crítico literário alemão Walter Benjamin (2018), analisou o comentário de Lukács em *A teoria do romance* (2007), em que faz, segundo o crítico um dos comentários mais elucidativos sobre o sentido da vida, em que o centro em torno do qual gravita o romance e também sobre o tempo, que por sua vez, representaria o motivo de criar esperança e recordação. Em suas próprias palavras, Lukács compõe o conceito essencial de que é feito o gênero textual romance. Vejamos:

No romance, separam-se sentido e vida, e, portanto, essencial e temporal; quase se pode dizer que toda a ação interior do romance não passa de uma luta contra o poder do tempo. [...] E desse sentimento maduro e resignado brotam as experiências temporais legitimamente épicas, pois que despertam ações e nas ações tem suas origens: a esperança e a recordação. Só no romance encontramos uma forma de recordação criadora capaz de se ajustar ao objeto e de transformá-lo. A dualidade entre interioridade e mundo exterior pode ser superada para o sujeito, se ele vislumbrar a unidade orgânica de toda a sua vida como fruto do crescimento [...] a partir do rio da vida passada, cujo fluxo é condensado pela recordação [...] A visão que apreende essa unidade torna-se pressentimento e apreensão intuitiva de um sentido não alcançado, e por isso inefável, da vida (Lukács, 2007, p. 129-135).

Assim, continuemos nossa análise sobre o gênero romance, que é um gênero secundário, de acordo com as concepções de gênero e desenvolvimento de linguagem de Bernard Schneuwly (2011), no texto *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*, particularmente ao definir como os gêneros secundários se desenvolvem “os gêneros secundários não são espontâneos. Seu desenvolvimento e apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários” (Schneuwly, 2011, p. 28).

Intrinsicamente, o conceito da constituição do romance passa por aspectos do realismo filosófico proposto por Ian Watt (2010), na obra *A ascensão do romance*, a qual nos indica que “o romance é a forma literária que reflete mais plenamente a reorientação individualista e inovadora. As formas literárias anteriores refletiam a tendência geral de suas culturas conformarem-se a práticas tradicionais [...]” (Watt, 2010, p. 13). Dito isso, o romance denota originalidade sem precedentes, tanto no aspecto formal, que segundo o autor, não se insere em convenções formais, pois, sua função é representar com fidelidade as experiências humanas. Esse fator em conjunto com o detalhamento do ambiente perfazem os dois principais aspectos que diferenciam o romance de outros gêneros textuais.

Para acrescentar nossa observação sobre gênero textual em análise, investigamos o capítulo “O discurso no romance”, do livro *Questões de literatura e estética* (1993), Mikhail Bakhtin trata de “uma das formas mais importantes de introdução e organização do plurilinguismo no romance: os gêneros intercalados” (Bakhtin, 1993, p. 124). É dele a afirmativa de que o gênero possui uma “elasticidade estrutural”, sem forma constitutiva fixa, pode concretizar-se, somado a outros gêneros dentro de si.

A partir dessa perspectiva, a obra *Luna Clara & Apolo Onze*, analisada neste texto, confirma a teoria de Bakhtin (1993), pois, em sua constituição há uma variedade de novos gêneros textuais literários e não literários para compor a narrativa “maior”, como: convocações, bilhete, cartão de visita, tratado de lógica, mapas, música, autorretrato. Tais textos são evocados na história para garantir elos entre as personagens que promovem interlocuções capazes de alterar o curso narrativo esperado pelo leitor.

Enfim, todo o desenvolvimento histórico do romance demonstra o quanto o gênero chama atenção independente de época ou contexto social, justamente, por representar a mesma vivacidade e evolução presentes na sociedade em que ele se constitui. Por exemplo, Bakhtin (1993) denomina de romanização de outros gêneros, uma espécie de passe-livre às novas formas de estruturá-los, com maior liberdade, principalmente. Por outro lado, o fato desse gênero ser inconcluso, nascido na era moderna e alimentado por ela, favorece o dinamismo no desenvolvimento linguístico e literário propostos na constituição estrutural romanesca.

A partir disso, percebemos a dificuldade de teorizar o romance rigidamente, pois, ele está em constante mudança, assim como as sociedades às quais ele retrata e/ou reflete. Essa constatação é confirmada no capítulo “Epos e romance”, de Bakhtin:

[...] Tudo ia bem enquanto não se tocava no romance. Mas já outros gêneros “romancizados” colocaram a teoria em xeque. [...] Os trabalhos sobre o romance levavam, na grande maioria dos casos, ao registro e à descrição tão completos quanto possíveis sobre as variedades romanescas, mas, no conjunto, tais registros nunca conseguiram dar qualquer fórmula que sintetizasse o romance como um gênero. Além do mais, os pesquisadores não conseguiram apontar nem um só traço característico do romance, invariável e fixo, sem qualquer reserva que o anulasse por completo (Bakhtin, 1993, p. 420).

Desse modo, o romance tem o poder de se adaptar às mudanças sociais e culturais, apesar de Lukács (2007) dizer que as transformações que o romance sofreu desde sua origem foram para pior, não podemos negar a incrível capacidade desse gênero de se moldar e de atrair a atenção de tantos leitores, criando um elo forte de identificação entre eles. No caso do *corpus* da pesquisa, mais adiante, a partir do *Capítulo 4 – Proposição de uma Sequência Didática Literária*, há algumas considerações que se aproximam dessas categorizações analisadas até aqui.

2.3 OS TRAÇOS DA NARRATIVA JUVENIL

Segundo Colomer (2021), os gêneros literários mais presentes na representação literária do mundo para os adolescentes são os de narrativas históricas e, quase o único grupo em que aparecem, as aventuras realistas. Esse é o período em que a personalidade própria está em plena construção, e, portanto, a presença de temas relacionados nas narrativas chama atenção desse público:

A descrição da vivência individual de um protagonista, normalmente associada ao amadurecimento na etapa adolescente, configura a tendência mais importante desta idade. Esta descrição absorve os outros tipos de relações pessoais, já que os temas se poderiam inserir nesses outros tipos se narram de uma perspectiva absolutamente centrada no personagem adolescente. É o amadurecimento reflexivo do protagonista o que fará que os problemas filiais, por exemplo, vão perdendo dramaticidade à medida que cresce seu interesse pelas novidades da vida e se consolida sua autonomia pessoal. [...] (Colomer, 2021, p. 249).

A partir da investigação de Colomer (2021), embora feita de análises em obras espanholas, apresenta alguns parâmetros a respeito dos temas encontrados em obras literárias classificadas como juvenil. Sabemos que a fase da adolescência acontece quando se vive uma preocupação com a formação de valores culturais e a vida em sociedade, enfrentando alguns conflitos psicológicos. Portanto, uma maneira possível de aproximar os adolescentes da literatura seria por meio de temas típicos da adolescência como: amizade, amor, repercussão

afetiva da conduta dos pais ou o enfrentamento de enfermidades, morte, insegurança, encontros e desencontros.

Como exemplo, algumas concepções da estudiosa Michèle Petit (2021) ressaltam que a leitura pode amenizar os conflitos internos quando enfrentamos algum problema ou tempos difíceis. Ela afirma que o jovem tem o direito “de garantir forças de vida, as quais podem estar na literatura” (Petit, 2021, p. 21). Sobretudo, a literatura juvenil é capaz de despertar no leitor a criticidade, o poder de experimentar outras formas de pensamento, de emoções, de vida e de projetos. Entendemos que o livro literário pode despertar para diversos aspectos vitais, além de apresentar experiências a serem vivenciadas por meio de uma metodologia planejada.

Outro parâmetro de escolha quanto ao gênero textual literário romance para nosso *corpus* de investigação foram os resultados de pesquisas a respeito da leitura no Brasil. De acordo com dados do Instituto Pró-Livro, o gênero textual romance aparece em 4º lugar como o “mais lido” entre brasileiros. nos últimos três anos (2011, 2015 e 2019) nos resultados da pesquisa (Instituto Pró-Livro, 2020). Contudo, entre o público-alvo da pesquisa, por escolaridade e que estavam no ensino médio, o mesmo gênero (romance) que o jovem costuma ler consta em 2º lugar no ranking. Ao analisar mais detalhadamente o item da pesquisa “gêneros que costuma ler por faixa etária”, romance é o contemplado pelos adolescentes e jovens entre 14 e 29 anos. Esses referenciais corroboram a importância de estudos mais aprofundados e aplicações de metodologias de leitura que consolidem a formação leitora literária através do gênero romance.

Aliás, outro fator significativo analisado na mesma pesquisa (2019) diz respeito aos livros citados pelos leitores de romance, livros escolhidos por vontade própria (98,6%) superam os índices de indicação de obras literárias indicadas pela escola (27,8%). Dentre os trinta e sete títulos de livros literários mais apontados pelos leitores, os romances citados, em sua maioria, são vindouros das listas de *best sellers*: *Harry Potter*, *Cinquenta tons de cinza*, *A culpa é das estrelas*, *Extraordinário*, *Nada é por acaso*, *Depois de você*, *After*, *Sherlok Holmes*, *A menina que roubava livros* e *As brumas de Avalon*. Entre os títulos mais clássicos nomeados estão: *O pequeno príncipe*, *Dom Casmurro*, *Os miseráveis*, *Cem anos de solidão*. O mais curioso é que os entrevistados afirmam fazerem suas escolhas sem nenhuma influência, porém, encontramos nos últimos títulos traços da literatura sugerida e, geralmente, lida nas escolas.

Para Antunes (2019), há alguns traços que se destacam na literatura juvenil de maneira assimétrica entre as posições do leitor jovem x escritor adulto:

- a) *Cumplicidade*. Com a preocupação de manter a atenção do leitor e ganhar sua simpatia, o narrador procura estabelecer certa intimidade entre os dois, fazendo comentários e observações para sugerir que é alguém próximo da pessoa que o lê no momento.
- b) *Linguagem agradável*. Para não entediar nem cansar seu leitor, o escritor usa uma linguagem simples, com expressões contemporâneas, que se aproxime do modo de falar dos jovens, seja por meio de gírias, seja pelas referências a ícones de seu universo.
- c) *Humor*. Esse recurso é usado como forma de manifestar distanciamento em relação a determinados valores ou práticas que mereceriam reparos ou pelo menos alguma desconfiança, além, claro, de envolver o leitor num jogo que apela para sua inteligência.
- d) *Aventuras*. Traço comum aos best-sellers, elas servem para dotar a narrativa de muitas ações, realistas ou fantasiosas, que contribuem para prender a atenção de um leitor pouco acostumado a reflexões ou movimentos mais intimistas.
- e) *Trama policial e mistério*. Assim como no caso anterior, enredos centrados no desvendamento de um crime ou no esclarecimento de situações misteriosas também favorecem o envolvimento do leitor.
- f) *Erotismo*. A referência ao amor e mesmo a práticas amorosas também alimenta a curiosidade e o interesse do leitor pouco atento. Assim como o anterior, é um recurso para prender a atenção, independentemente de outras qualidades narrativas.
- g) *Informação cultural*. Ao lado da constante referência aos ícones culturais da juventude, que também contribui, no plano da linguagem, para criar identificação com o leitor, a menção a aspectos mais amplos da cultura é usada como forma de enriquecer e ampliar o seu universo cultural.
- h) *Bom exemplo*. De forma direta ou apenas sugerida, sancionar bons comportamentos e atitudes corretas do ponto de vista humano, social e político é uma maneira de contribuir para a formação do jovem leitor. Com a mesma preocupação, procura-se não endossar práticas condenáveis, como o uso de drogas, a perversão sexual, os atos de violência e os preconceitos sociais, religiosos, raciais, entre outros (Antunes, 2019, p. 16-17).

Por esse ângulo, é na fase da adolescência também que pressupomos, como educadores, a maturidade leitora em expansão, propiciando novos aprendizados na capacidade para refletir pela e junto à leitura. Isso pode justificar as características elencadas pelo pesquisador citado.

Como aponta Rildo Cosson (2019), os jovens estão consumindo literatura de forma diferente: “a literatura faz parte da vida desses jovens porque eles a produzem no ato da simulação, aparentemente vivenciando a narrativa ficcional de um modo muito mais intenso do que aquela tradicionalmente atribuída à leitura solitária de um romance” (Cosson, 2019, p. 22). Pensando nisso, o estudioso afirma que a literatura está em todo lugar e nas mais variadas modalidades, desde os jogos de personificação ou do inglês, *Role-Playing Game (RPG)* até no estilo de vida, com camisetas expondo frases literárias, materialização de personagens preferidos, permitindo o texto literário ser um “estilema definidor da identidade e comportamento social do indivíduo e do grupo [...] uma fonte de ordenamento e sentido para o viver” (Cosson, 2019, p. 23).

Seguindo esse raciocínio, planeamos na pesquisa o cuidado de não nos perdermos em métodos e aplicações teóricas, como alerta Cosson (2019) ao elencar os *modos de ler* da leitura literária, pormenorizados posteriormente neste texto. Os modos de ler na escola são amplamente condenados por servir de pretextos para questões gramaticais ou preenchimento de fichas de leitura tradicionais, bem como debates de livros lidos em casa. Ao passo que a SDL proposta leva em consideração os participantes de um clube de leitura, portanto, deverá dialogar com suas necessidades próprias de leitores, por exemplo.

Observemos atentamente as características e conceitos fundamentais para o funcionamento de um clube do livro, por meio de apontamentos e experiências vivenciadas, no capítulo a seguir.

3 CÍRCULOS DE LEITURA COMO ALIADOS METODOLÓGICOS

Com a finalidade de elucidar o contexto de vivência e aplicação da SDL proposta nesta pesquisa, apresentaremos nesse capítulo aspectos teóricos de Michèle Petit (2021), expondo a função terapêutica que a leitura literária pode ter.

Ademais, as concepções de Rildo Cosson (2019), relacionadas aos círculos de leitura, sua constituição, características e funcionamentos dialogam com a experiência bem sucedida de Luzia de Maria (2020), acerca da sua experiência pioneira no projeto desenvolvido em Clube do Livro, no Brasil.

Na seção 3.2, também relatamos o histórico do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando – Clemap*, desde à sua implementação, em 2019, até a atualidade. Também reforçamos a importância do Clube do Livro para os leitores, que fizeram depoimentos sobre a contribuição dos Encontros em suas vidas.

3.1 OS CÍRCULOS DE LEITURA

Ampliemos o conceito de clube de leitura, clube do livro ou círculos de leitura com base na experiência bem-sucedida de Michèle Petit (2021), revelada em seu livro *Arte de ler ou como resistir às adversidades*. Trata-se de um texto voltado para a função terapêutica que a literatura pode desempenhar nos leitores, a partir das experiências da pesquisadora francesa em contextos de crise, como cenários de guerras ou de outras violências, crises econômicas, êxodo rural ou desastres naturais. Afora esses espaços de crise, há uma colaboração dessa pesquisadora para lembrar nossas vulnerabilidades: “[...] em algum momento da vida, cada um de nós é um ‘espaço em crise’” (Petit, 2021, p. 15).

Assim, ela defende que o papel dos mediadores culturais da leitura literária é essencial para auxiliar os leitores na compreensão da literatura como instrumentos de organização e transformação da própria cultura. Essa função mediadora é denominada em seus estudos como *abertura psíquica*. Apesar da experiência dela demonstrar leitores que passaram por crises, situações extremas de pobreza, rejeição, trabalhos braçais nos meios agrícolas, o exposto propõe que

não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior. O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos” (Petit, 2021, p. 115).

Ou dito de outro modo, formar leitores é se comprometer com a comunidade, trocar experiências, criar vínculos e afetos. Conforme as palavras do professor Azevedo (2018, p. 7), “formar leitores não é apenas tarefa da escola, mas de todos e exige um compromisso coletivo”. Ele que também é responsável pelo Plano Nacional do Livro de Portugal, possui vasta experiência em educação literária direcionada aos jovens. Consequentemente, afirma entender por educação literária, aquela que vai permitir exercer uma leitura de mundo sofisticada, abrangente, fértil, que habilita a ler com eficiência e profundidade. “A educação literária decorre da necessidade de nos formarmos como leitores literários, de aprendermos a apreciar a Literatura, sabendo interpretá-la, valorizando e ativando os seus intertextos” (Azevedo, 2022, informação verbal¹⁷).

Nessa perspectiva, Azevedo (2022) orienta quanto à promoção da educação literária e a multiplicidade estratégica, sobretudo, quanto a alguns princípios metodológicos em clubes de leitura:

[...] uma das estratégias é participar de clubes de leitura. Onde nos princípios metodológicos são sugeridos momentos de prazer e compartilhamento: criar um espaço informal de partilha da leitura e dos livros/textos; estabelecer, neste espaço, com a leitura e com os livros/textos uma relação de proximidade, de partilha, de prazer, de afeto; partilhar ideias e opiniões [...] O mais importante é que o leitor experimente e partilhe uma relação afetiva os textos, exprimindo: as emoções que a leitura provocou; as sensações que o leitor vivenciou; os horizontes que o texto abriu; a forma como o tema foi tratado; o encanto que a personagem x provocou no leitor; as relações intertextuais que permitiu estabelecer; as razões pelas quais a obra em causa merece ser partilhada com os outros [...] Um aspecto importante é que sejam textos fora do cânone escolar, outras leituras, não associar a atividades obrigatórias. [...] Eu, enquanto mediador, irei partilhar minhas leituras pessoais, que suscita interesse, que ajude os participantes a pensar fora da caixa (Azevedo, 2022, informação verbal).

Esse aspecto mais intimista da leitura também é relatado por Petit (2021), quando nos diz da experiência com a leitura literária, onde os livros podem transmitir segurança, proteção, reconhecimento de emoções, sentimentos e autoconhecimento. Em suas palavras:

os livros lidos são moradas emprestadas onde é possível se sentir protegido e sonhar com outros futuros, elaborar uma distância, mudar de ponto de vista. Para além do caráter envolvente, protetor, habitável, da leitura, uma transformação das emoções e dos sentimentos, uma elaboração simbólica da experiência vivida tornam-se, em certas condições, possíveis (Petit, 2021, p. 283).

¹⁷ Fernando Azevedo participou da Janela de Debates do 9º Seminário Nacional e 3º Seminário Internacional. Interseções: o (in)comum das diferenças, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo – UPF, em 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8xM5IcltNUw>. Acesso em: 18 set. 2023.

Outra referência pioneira em círculos de leitura no Brasil é da pesquisadora Luzia de Maria, descrita no livro *O clube do livro: ser leitor - que diferença faz?* (2016). Seu projeto denominado *Clube do Livro* incentivou os alunos de uma escola pública de Niterói – RJ, em 1982, revelou contribuições no currículo literário e em outras áreas da vida dos participantes. Além de tudo, o projeto tornou a referida professora uma autoridade do assunto formação de leitores, em que se engajou e se dedica há mais de três décadas.

Desse modo, em sua prática ela afirma que é necessário “jogar por terra essa ideia de leitura como um *hobby*, simples divertimento, algo sem importância, passatempo gratuito e inofensivo” (Maria, 2016, p. 207). A estudiosa destaca que os participantes da experiência com o *Clube do Livro* valorizaram a leitura como uma conquista de cidadania, compreenderam que ao longo da vida é possível desenvolver melhor a leitura literária e também progredir profissionalmente porque a leitura lhes trouxe melhor desempenho linguístico. Para além do olhar do prazer de ler por ler, “O prazer da leitura, em certo nível, é um prazer intelectual, é a cumplicidade de um sorriso irônico, a surpresa diante de um olhar novo, inaugural [...]” (Maria, 2016, p. 207). Assim, a autora nos desafia a constituir e sedimentar os valores mais diversos de um grupo de leitores, para que possa progredir ao participar dessa troca.

Também propostos por Rildo Cosson (2019), os círculos de leitura são meios de fomentar a leitura e formar leitores, capacitando-os ao compartilhamento das leituras, conduzindo ao aprofundamento literário. Para esse pesquisador, basta um grupo de pessoas se reunirem com o objetivo comum de discutir a leitura de uma obra em qualquer local e já formará um círculo de leitura. Por meio de uma caracterização geral a respeito do círculo de leitura, Cosson (2019, p. 137) destaca o seguinte: “[...] um círculo de leitura é uma das maneiras privilegiadas de uma comunidade de leitores se constituir explicitamente.” Em outras palavras, uma comunidade de leitores passa a existir a partir de um pequeno grupo de interessados pela leitura.

Outrossim, uma das indagações sugeridas por Cosson é: o que lemos quando lemos o texto literário? Segundo o autor, “**os caminhos** da resposta passam pelos quatro elementos – leitor, autor, texto e contexto - e os três objetos – texto, contexto e intertexto – que constituem o diverso e multifacetado diálogo da leitura. [...]” (Cosson, 2019, p. 71, grifo nosso). Esses elementos e objetos devem ser utilizados de forma mais harmônica possível, tendo como centro a literariedade da obra lida para que não se corra o risco de o leitor, permanecer na superfície do texto literário, considerando apenas o contexto ou autoria, por exemplo.

As contribuições teóricas de Cosson (2019) e Maria (2016) são imprescindíveis ao fundamentar as práticas leitoras em nosso *Clube do Livro Palavreando*. Consoante às obras dos referidos autores, é possível lançar mão de diversas propostas de atividades, incluindo desde a preparação para o ato de ler; a leitura em si; as formas de registrar impressões deixadas pelos textos lidos; a produção das fichas de leitura criativas que aprofundem e/ou problematizem suas práticas leitoras e etc. Por meio desse *menu* didático, também é possível vincular uma SDL que favoreça ao Clube do Livro uma sistematização mais organizada tanto do ponto de vista teórico da pesquisa, quanto para uma nova experiência didático-metodológica do grupo.

A respeito do encontro com o livro, com as pessoas e as consequências disso, há nas reflexões de Petit (2013) afirmações que em um encontro é possível promover outro tipo de relação com os livros. Isso nos diz o quanto é importante oportunizar ocasiões que favoreçam o desejo de ler e em revelá-lo. Pois, em círculos de leitura toda fagulha de assuntos pode gerar um bate-papo intenso a respeito de várias leituras e relações entre elas. Mas há um alerta em suas recomendações para que a postura de mediador se mantenha sutilmente onde o desejo de ler trace verdadeiramente uma via: “Assim, abrir tempos, espaços onde o desejo de ler possa traçar seu caminho, é uma postura que se deve manter muito sutilmente para que dê liberdade, para que não seja sentida como uma intromissão” (Petit, 2013, p. 26).

Neste sentido, por mais que tenhamos pretensões de conquistar o leitor, formá-lo com habilidades e competências objetivas, Michèle Petit afirma que não podemos ignorar que a leitura também pode não ocorrer, fugir de nós. Paradoxalmente, nos afirma a pesquisadora:

é algo que nos escapa. A vocês, editores ou mediadores; a mim, como pesquisadora. Aos professores, aos bibliotecários, aos pais, aos políticos. E inclusive aos leitores. O que podem fazer os mediadores de livros é, certamente, levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. Transmitir suas paixões, suas curiosidades e questionar [...] Dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que entre todas essas obras, de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar, existirão certamente algumas que saberão lhes dizer algo em particular. Propor aos leitores múltiplas ocasiões de encontros inéditos, imprevisíveis, onde o acaso tenha sua parte, esse acaso que às vezes faz as coisas tão bem (Petit, 2013, p. 29).

Ainda é importante destacar o quanto não podemos perder de vista o nosso próprio histórico de leitores diante da relação com os futuros leitores, o que nos dará ao longo do processo credibilidade como mediadores, possibilitará criarmos vínculos reais entre os participantes do Clube do Livro. Sabemos o quanto algumas frases encontradas em livros podem nos impactar e influenciar na vida, mesmo daqueles que não leem é possível que

atribuam a importância de se ler. “E atribuem a essa prática virtudes singulares que a distinguem de outros lazeres: o livro, a seus olhos, é mais importante que o audiovisual, pois permite que se abra para a fantasia, o imaginário, o mundo exterior” (Petit, 2013, p. 32).

Há relatos sobre a leitura e a relação com os livros em que nos surpreendemos pelo fato de muitos se distanciarem de livros por medo, infelizmente, algo recorrente em nossa escola. Ao passo que a estudiosa chama esse sentimento de “medo multiforme, já que as proibições sociais se conjugam a tabus inconscientes. [...] muito palpável nos meios sociais desfavorecidos, mas que também podemos encontrar entre pessoas ricas, entre os profissionais do livro, entre professores” (Petit, 2013, p. 34).

Tal constatação nos permite inferir que para a formação de leitores também seria necessário investigar melhor esses medos, quem sabe encorajar a enfrentarmos as próprias incertezas. Uma hipótese seria encorajar os jovens mais inseguros a encontrar pares para amenizar essa recusa diante do livro. Talvez, inseridos em um grupo de leitores onde sejam tratados com amizade, sendo escutados pelo mediador consigam desempenhar o papel de ouvir o que há nas entrelinhas do medo, percebendo que não estão sós. Ou seja, poderão ocorrer trocas de experiências gratificantes que contribuam para o processo da leitura literária. Nas palavras de Teresa Colomer (2011, p. 143):

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

O movimento de formar leitores passa pelo processo inicial de ouvir e cativar de algum modo aqueles que não conseguem se identificar com algum livro ou ainda não conhecem o quanto a literatura também exerce papel transformador. Para ilustrar isso, encontramos boas práticas na biblioterapia¹⁸ existente mundo afora, a capacidade de envolver muitas pessoas, facilitando pelo menos que conheçam um pouco de suas dores, quer seja pela convivência nos grupos e redes de apoio, quer seja no ato de ler situações análogas às suas. De acordo com o relato de pesquisa *Biblioterapia: das dissertações e teses aos cursos de Biblioteconomia no Brasil* (2020), de Mariza Inês da Silva Pinheiro e Daniela Duarte

¹⁸ Atividade multidisciplinar que abrange profissionais como psicólogos, bibliotecários e terapeutas que utilizam a leitura como uma alternativa terapêutica. O termo cunhado pelo americano Samuel Mcchord Crothers, em seu artigo intitulado *Literary Clinic*, publicado em 1916 no periódico *Atlantic Montly* (Monroe; Rubin, 1974 *apud* Silva, 2017, p. 22).

Ramires, a atividade de biblioterapia bem mediada por profissionais engajados é capaz de contribuir muito com as experiências vitais dos leitores:

Pois a terapia através dos livros não se limita uma única contação de história ou até mesmo uma roda de leitura, ela vai além do ato de ler. É criar a necessidade de um diálogo dirigido para que a discussão ocorra de forma que o ouvinte/leitor desperte o seu mundo imaginário e sinta-se parte dessa narração, expondo suas dificuldades e agregando para si sentimentos e emoções que minimizem os sentimentos de frustração, angústia, medo, depressão sensações ruins que fazem parte do seu dia-a-dia (Pinheiro; Ramires, 2020, p. 163).

Essa breve reflexão nos direciona ao próximo tópico, da apresentação do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando (Clemap)*, Clube do Livro considerado pelos participantes uma espécie de terapia quinzenal necessária. Destacamos também que é nesse Clube do Livro que almejamos continuar, por meio dos diálogos propostos em nossos encontros, formando leitores para desenvolverem as mais diversas capacidades, entre elas a de autoconhecimento e conhecimento do mundo.

3.2 O CLUBE DO LIVRO DA ESCOLA MARIA ARLETE TOLEDO PALAVREANDO (CLEMAP)

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Arlete Toledo atende a comunidade escolar, em região mais periférica do município de Vilhena, dispondo de uma cultura de projetos de ensino que valorizam a leitura. Nossa cidade, ao sul de Rondônia, já foi a único município do estado a desenvolver um programa viabilizado pela Coordenadoria Regional de Educação Estadual - CRE/SEDUC de incentivo à leitura, por meio de formação continuada mensal entre coordenadores de salas de leitura das escolas estaduais. Nessa época (2002 a 2010), nós, coordenadores de Sala de Leitura, deveríamos ter graduação em Letras para fomentar a leitura literária por meio de projetos interdisciplinares.

Também participávamos do evento anual promovido pela Universidade Federal de Rondônia, chamado *Encontro com o (a) escritor (a)*. Em parceria com professores de Língua Portuguesa, incentivávamos a leitura de obras de escritores que compareciam ao Encontro organizado pelo *Seminário de Estudos Linguísticos e Literários - SELL* e levávamos os alunos até o evento. Houve muita troca de experiências entre os processos de escrita dos escritores convidados; também entre os alunos leitores era articulado momentos ímpares com os criadores de textos lidos previamente na Sala de Leitura. Esse tipo de evento, além de aproximar a comunidade e universidade, facilitava o planejamento de aulas nas salas de

leitura. Também favorecia atividades lúdicas de compreensão e interpretação de textos de autores vivos, interessados em repassar experiências no processo de escrita. Lembro que algumas vezes, a partir dos textos, os leitores apresentavam pequenas encenações teatrais para apresentar aos escritores e à comunidade envolvida.

Outra atividade de destaque que antecedeu o movimento de criação de um Clube do Livro na Escola Maria Arlete Toledo foi o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica (PRP)¹⁹, vinculado à UNIR, *campus* Vilhena, em que acadêmicos do curso de Letras vivenciam as práticas de aulas seja em regência, lecionando na sala de aula ou nas atividades extraclasse em formatos de oficinas. Desde 2018, nossa escola se inscreve e eu sou uma das preceptoras, responsável por coordenar, planejar e acompanhar o processo de trabalho em turmas variadas. Relato esse fato porque o PRP foi capaz de “potencializar os projetos já existentes e essa efetivação transformou a vivência da literatura nessa escola” (Latocheski; Alencar, 2022, p. 89). Para melhor compreensão dos efeitos e desdobramentos da atuação de residentes dentro e fora da escola, há um trecho significativo que define bem a conexão da escola e o programa:

O interesse da Escola pela adesão ao programa surgiu da necessidade de ampliar parcerias, integrar ações de projetos de forma mais atuante e produtiva, visando a otimização dos processos educativos para que os resultados pudessem ser mensurados, sobretudo, para contemplar nossos alunos com a experiência de aprender com uma equipe comprometida (Latocheski; Alencar, 2022, p. 98).

Para além dessa significativa contribuição do programa, obtivemos resultados das ações destacados em relatos de residentes, no final da 1ª edição do PRP, em 2019. Um deles corrobora a cultura de leitura da escola “Uma singularidade é a estante de livros que há no meio do pátio do pavilhão central, para que os alunos possam ler antes do bater do sino, ou durante o recreio, em uma aula vaga, e em qualquer minutinho livre. E os alunos leem” (Saturi, 2019, p. 3). Essa percepção serve como parâmetro de avaliação dos resultados obtidos com os projetos de leitura desenvolvidos na Escola Maria Arlete Toledo.

A história do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando* inicia em meados do ano de 2019, quando os projetos de leitura interdisciplinares foram gerados. Entre

¹⁹ O Programa Institucional de Residência Pedagógica - PRP foi instituído pela CAPES no edital inicial em 01 de março de 2018 pelo Edital 06/2018, posteriormente retificado em oito edições. O PRP “é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso”; também “fortalecer o campo da prática” e “exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (Brasil, 2018c).

eles, *Gotas Literárias*²⁰ (2018), que desenvolveu a leitura de literatura de cordel, desdobrando-se em oficinas de xilogravura em contraturno, criação e postagem para registro em um *blog Gotas Literárias*²¹ e o projeto *Degustação Literária* (2019) desenvolvido com o intuito de realizar várias ações relacionadas ao ato de ler, conhecer, compartilhar, vivenciar a literatura. Nesse último projeto elaborado, consta:

Este é um dos encantos propiciados pelo processo de leitura: a oportunidade de encontrarmos, através dos textos, retalhos da vida humana e compartilharmos as múltiplas visões de mundo. É, através da leitura, ainda, que os horizontes são ampliados e o diálogo entre os ‘mundos’ passa a ser uma realidade construída (Rondônia, 2019, p. 2).

Percebemos que as ações previstas nesses projetos despertaram o gosto pela leitura e o compartilhamento de leituras entre seus pares foi se tornando um hábito. Em muitas aulas, os alunos solicitavam um espaço maior de tempo para contar suas experiências de leitura. Foi notável o quanto os alunos se interessavam pela escola e pela Sala de Leitura, realizando empréstimos de livros com maior frequência. Desse modo, acreditamos que quanto mais incentivamos, movimentamos, propagamos, vivenciamos ou proporcionamos atividades que favoreçam o conhecimento de obras literárias, mais resultados positivos em prol da formação leitora literária, obtemos.

Além disso, a própria realidade de leitura entre os professores envolvidos em projetos de leitura também se desenvolve melhor, ampliando ainda mais as conexões leitoras. Exemplo disso, está descrito da seguinte forma em artigo sobre o final dos ciclos executados no Programa Residência Pedagógica, 1ª edição:

Desse modo, as 16 ações previstas no projeto inicial foram concluídas e ainda se desdobraram em mais algumas extras para fins didáticos e/ou de exposições. Por exemplo, “O Piquenique com o Pequeno Príncipe”, um encontro proporcionado pelo *Clemap – Clube do Livro Maria Arlete Toledo Palavreando*, que teve mais três novas edições para apresentar à escola no dia da Socialização do projeto, bem como ao I CLIC – Colóquio de Licenciaturas Unir- Ifro. Ocasão em que socializamos entre residentes e pibidianos os projetos executados nas cidades de Vilhena e Colorado D’Oeste. Na ocasião, destacamos a importância do programa e a presença fundamental de cada residente, na condição de parceiro, colaborador, criador, coautor e protagonista de toda ação executada diariamente na nossa escola. Deixarão um legado de valor imensurável (Latocheski; Alencar, 2022, p. 101-102).

²⁰ Projeto elaborado por mim e pela professora Luciana Lino Ferreira Adams, preceptora do Programa Residência Pedagógica – edição 2020/2021, também nesta escola. Esse projeto foi apresentado por nós, na modalidade de painel, no maior evento de estudos de Língua Portuguesa, o VII SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, em Porto de Galinhas-PE, em agosto de 2019 (Latocheski; Adams, 2019a).

²¹ Blog criado com a finalidade de divulgar o passo a passo das oficinas e criações dos alunos, bem como motivar os alunos e residentes a registrarem de maneira mais sistematizada suas experiências. Disponível no endereço eletrônico: <http://gotasliterariasvha.blogspot.com> (Latocheski; Adams, 2019b).

Durante o ano de 2019, ao menos uma vez por semana, todos os alunos ainda frequentavam a Sala de Leitura, em horário organizado pelos coordenadores do espaço. Assim, as obras eram selecionadas pelos professores e lidas naquele ambiente, em contato direto com o acervo disponível. Essa rotina também desenvolveu hábito de leitura em muitos alunos. Infelizmente, sem um método muito claro ou sistematizado, sem dados para analisar registros de livros emprestados ou lidos no espaço da Sala de Leitura, não é possível utilizarmos como parâmetro às práticas realizadas pelo Clube do Livro, anteriormente.

De fato, o melhor registro que temos do Clube do Livro desde o início das atividades está em um caderno, onde incentivamos os leitores a deixarem suas impressões sobre a experiência de participar do Clube do Livro *Clemap*. Ainda nos primeiros encontros de 2019, deixamos claro a importância de os participantes registrarem por escrito, produzindo um legado aos novos integrantes do Clube do Livro. Nesse sentido, os depoimentos dos leitores mostram que a proposta de nos reunirmos em forma de Clube do Livro funcionou e desde o início, pois, garantiu o compartilhamento das experiências e a demonstração dos partícipes em seus textos de como se sentiram diante da nova oportunidade de ler sem obrigação.

Além disso, fomentou a circulação de livros literários durante as aulas de leitura. Desse modo, pinçarei algumas frases escritas por leitores do *Clemap*, no ano de 2019²², as quais identificarei os autores como L1, L2 e assim sucessivamente:

L1: [...] o último encontro do Clube com o tema “O pequeno príncipe” foi extremamente alegre e divertido. Reunir, nós amantes de leitura, nos mostra que a vida é cheia de peculiaridades, de pessoas com propósitos semelhantes, mostra que ler não é obrigação e sim paixão. [...]

L2: [...] os encontros estão sendo bastante importantes para que possamos comentar, porque, talvez trechos que para alguns não está claro, ou às vezes, trechos em que os significados são tão significativos que nos dê vontade de contar o que se entende. Espero que muitos encontros aconteçam e que todos os participantes possam compartilhar seus comentários a respeito e suas dúvidas. [...]

L3: Cada encontro é um mundo diferente. [...] O Clube do Livro é com toda certeza pequeno, porém acolhedor. Dividir cada ideia, opinião abrindo nossa mente para além do conto (**texto**) trazendo-lhe a vida real, pequenas coincidências, aprendizados, lições, muitas vezes filosóficas. [...] paro por aqui, dizendo o quão é gratificante participar desse sonho. [grifo nosso]

L4: Gostei muito do Clube, é um lugar bastante acolhedor. [...] É bom ver que ainda tem gente que se interessa pela leitura e o Clube também incentiva os alunos a lerem. [...]

L5: [...] assim como outros leitores, eu também sou amante da leitura, me identifiquei muito com o Clube. [...] Fui a um encontro, de início fiquei meio que “caramba! Vai ser chato! Só tem ‘isso’ de gente!” Mas, foi totalmente ao contrário. Eu simplesmente amei e cheguei à conclusão de quantidade não é nada [...], é

²² Os depoimentos foram transcritos exatamente como produzidos pelos leitores, o que justifica possíveis dificuldades ou desvios ortográficos e gramaticais.

insignificante se compartilharmos um pouco de nossas aventuras dentro da leitura. [...] quero compartilhar mais livros com o Clube.

L6: [...] foi tão bom saber que em cada cantinho dessa escola há alunos que amam ler.

L7: O Clube é um lugar onde você faz amigos, conhece histórias, descobre assuntos e faz a vida mais feliz. Os integrantes são carismáticos e simpáticos. Eu gostei muito da parte de trocar experiências, ajuda a conhecer novas histórias e perspectivas.

L8: Posso começar aqui agradecendo a uma pessoa que me ajudou muito a entender o quanto a leitura é importante em nossa vida: a Nidiane foi a pessoa que mostrou o tanto que é maravilhoso ler, interpretar e principalmente, entender o que é a leitura. O Clube do Livro é um lugar onde eu me sinto à vontade para expressar o que eu sinto [...] sou leitora há pouco tempo, mas senti que as pessoas que estavam lá nos passaram confiança para falarmos o que o livro estava nos transmitindo.

L9: [...] eu achei legal e bem interessante as pessoas se conectarem através da leitura [...] o Clube dá liberdade para cada um falar sobre seu conhecimento diante da leitura. Sou da Escola Paulo Freire e fui convidada pela minha prima, que faz parte da Escola Maria Arlete a participar do Clube, pois gosto muito de ler, sou fã da leitura e tudo que a envolva. Quero participar de outros encontros, se tiver oportunidade. Agradeço por todos me receberem de braços abertos e por fazerem me sentir um de vocês mesmo não estudando na mesma escola. Todos lutando por um só motivo: “leitura” (Leitores, 2019, informação verbal²³).

Resumidamente, percebemos na prática o que já analisamos na fundamentação teórica dessa dissertação a respeito dos círculos de leitura. Afinal, todos os comentários demonstram a importância de os alunos adolescentes terem um espaço de partilha, de afeto, de novas experiências literárias, de sentirem liberdade em falar o que sentem, enfim, de serem acolhidos. Acredito que a melhor palavra para definir as sensações descritas pelos nove integrantes que desejaram escrever em 2019, naquele Caderno de Registros, seja acolhimento. Pois, as impressões dos primeiros componentes, que inauguraram o Clube do Livro, nomearam-no e, principalmente, deram vida a ele, nos transmitem o quanto se mobilizavam para se expressarem livremente entre pessoas que consideravam confiáveis, amigas e respeitadoras das opiniões diversas.

Isso mostra o quanto o *Clemap* favorece por meio da leitura literária a evolução de leitores em pessoas mais críticas, empáticas, solidárias, disponíveis, ativas na escola, capazes de julgar o valor da leitura em suas vidas e também se autoconhecerem como leitores literários. Essa conclusão pode ser percebida, por exemplo, quando L9 nos diz: “gosto muito de ler, sou fã da leitura e tudo que a envolva” (L9, 2019, informação verbal). Ou quando L3 nos declara: “Dividir cada ideia, opinião abrindo nossa mente para além do conto (**texto**) trazendo-lhe a vida real, pequenas coincidências, aprendizados, lições, muitas vezes filosóficas” (L3, 2019, informação verbal, grifo nosso).

²³ Depoimentos registrados no Caderno de Registros do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando*, Vilhena / RO, no ano de 2019.

Depois dessa ampla atividade inicial do *Clemap*, é preciso compreendermos o período em que nos obrigamos a ficar em casa durante a pandemia. Apesar do período pandêmico (2020 até outubro de 2021) exigir o afastamento social nos impedindo de frequentar a escola, durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas juntamente com os residentes da segunda edição do Programa Residência Pedagógica, realizamos alguns trabalhos relacionados à literatura remotamente, como: oficinas de leitura e escrita criativas, leituras de obras em PDF, criação de murais colaborativos, como os da plataforma *Padlet*, construímos a Biblioteca Virtual Maria Arlete Toledo – BVMAT, com acervo de literaturas afro-brasileiras, produzimos um Glossário de *Afrologismos*. Todo esse acervo está salvo em drive do *Google*, sob domínio institucional da SEDUC do Estado de Rondônia e faz parte do acervo produzido no projeto *Dia de ler. Todo dia. – Africanidades (2021/2022)*.

Ainda no ano de 2020, leitores que cursavam o segundo ano do ensino médio participaram com dedicação das atividades propostas de leitura específica direcionada a eles, o romance de formação *A Mocinha do Mercado Central* (2011), da autora brasileira Stella Maris Rezende²⁴. Através desse livro, a residente Tânia Mara Curti Lupatini (2023) produziu seu trabalho de conclusão do curso de Letras. Em sua pesquisa, ela desenvolveu leituras programadas para realizarem partes do livro de forma síncrona e assíncrona por meio do *Google Meet e Google Sala de Aula*. Seu objetivo foi “discutir, de um lado, a importância da leitura literária para jovens do ensino médio e, de outro, analisar a recepção do livro [...]” (Lupatini, 2023, p. 6). Para finalizar o trabalho após a leitura, foi proporcionado aos alunos um *Encontro com a escritora Stella Maris Rezende*²⁵, através de uma *live* transmitida pelo *YouTube*.

Finalmente, ao retornarmos presencialmente, estávamos ávidos pelas leituras em livro físico, empréstimos da biblioteca e também para usufruir do espaço da Sala de Leitura. Entretanto, só foi possível realizar empréstimos, pois o afastamento de funcionários por motivos de saúde impediu que retornássemos às aulas semanais de leitura. A partir disso, uma saída sugerida pela supervisão escolar foi levar caixas de livros para as salas de aula. Como mencionado, não é tão agradável quanto o espaço próprio de leitura, o conforto de estarmos entre livros variados, porém, se não há como frequentar o ambiente propício, os livros devem estar onde estiverem os alunos.

²⁴ Ver: REZENDE, Stella Maris. **A mocinha do Mercado Central**. São Paulo: Globo, 2011.

²⁵ O encontro foi uma realização do XXV SELL – Seminário de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, *Campus* de Vilhena. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cSxB7997z2Y> Acesso 23 ago. 2023.

Portanto, no ano de 2022, reativamos o Clube do Livro, fizemos leituras de contos da obra *Contos Peculiares*, do autor Ransom Riggs (2016), muito apreciados pelos participantes. Nesses encontros, realizados a cada quinzena e, algumas vezes, semanalmente, dependendo da disponibilidade da maioria do grupo. No final daquele ano, éramos doze integrantes no grupo do *WhatsApp*, 110 seguidores no perfil do *Instagram* (@clubepalavreando), onde são possíveis diversas interações literárias. Dentre as atividades mais frequentes que os leitores desenvolveram foi o relato de experiência em um caderno do *Clemap*, além das interatividades nas redes sociais. Podemos afirmar que a atividade do pequeno grupo foi notável, pois, em janeiro de 2023, uma repórter da TV local, afiliada à *Rede Globo* entrou em contato com meu perfil particular do *Instagram*, propondo uma entrevista sobre o nosso Clube do Livro *in loco*. Essa reportagem²⁶ foi transmitida por três vezes no estado de Rondônia, dando visibilidade ao nosso projeto.

Sendo assim, o sucesso da participação, a concretização de uma comunidade de leitores em nossa escola é um fato consumado. Em contrapartida, há alguns alunos que sentem dificuldades em se integrar ao grupo do *Clemap*; há outros que se apavoram diante do livro, escolhem por número mínimo de páginas.

Outro fator, é que não se trata apenas de aspectos que propiciem o desenvolvimento da leitura, mas a aproximação de adolescentes mais inseguros dos integrantes de um Clube do Livro, desconhecido por eles também. Alguns chegaram a me relatar que apesar da curiosidade, sentem vergonha de não saber participar dos assuntos, de não conhecerem livros, de não se sentirem à vontade para falar ou por imaginar que seja como uma aula de literatura, entre outras razões. Disso tudo, o mais incrível é que não se arriscam a conhecer ou se deslocar para a biblioteca, como muitos, que não podem participar porque são do turno vespertino, fazem. Durante o intervalo de aulas, solicitam para entrar curiosos a entender o que se passa com um grupo de alunos do matutino reunidos.

Ora, alguns entendem erroneamente que o Clube do Livro seja um local para leitores intelectuais, de encontros para analisar obras ou fazer atividades chatas. Aparentemente, partem do pressuposto de que estamos nos reunindo em um local mais distante do seu cotidiano natural, pois, as salas de aulas ficam mais afastadas da biblioteca escolar. Em compensação, o deslocamento, o horário inverso ao das aulas “obrigatórias”, a vontade de formar um grupo são fatores naturais de quem participa do Clube do Livro da nossa escola.

²⁶ Reportagem realizada pela repórter Andréia João, veiculada pelo Jornal *Bom dia Rondônia* foi ao ar nos dias 20, 21 e 23 de janeiro. Foram realizadas duas tomadas de vídeo, uma na própria Sala de Leitura, onde a maior parte dos encontros do *Clemap* ocorrem e outra com uma das alunas participantes relatando sua experiência com o Clube.

Ainda ponderando os desdobramentos que o Clube do Livro favorece, podemos considerar que sua evidência está se expandindo no meio acadêmico também. Pois, a integrante do *Clemap*, Ana Gabriele da Silva Soares, residente na Escola Maria Arlete Toledo e acadêmica da UNIR, está desenvolvendo o artigo científico, exigido ao final do Programa Residência Pedagógica – 3ª edição, sobre o *Clemap*. Seguindo pelo histórico registrado no mesmo Caderno de Registros do *Clemap* citado acima, encontro no depoimento de Soares (2022) uma habilidade singular em expressar sua sensação de pertencimento, como ela mesma relata sobre a primeira impressão que teve da escola, onde então estagiou e depois passou a “residir” e também a colaborar na mediação da leitura no Clube:

[...] logo que entrei ali justamente para conhecer a escola, tive a sensação de pertencimento. Foi como se eu estivesse exatamente onde eu deveria estar. Sensação muito boa e incomum. Às vezes, tentamos caber em lugares que nunca serão nossos – isso serve para espaços físicos, amizades, relacionamentos e sonhos. [...] fui convidada para o Clube de leitura. Aquela quinta-feira salvou minha semana. Tinham sido dias turbulentos. Minha ida e a presença de todos me fez esclarecer que a magia da literatura está a um livro de distância para nos moldar de forma enriquecedora. Muito além de um Clube [...] transformamos em uma possibilidade de suspender o tempo e olharmos para dentro de nós mesmos refletindo sobre a experiência do outro. A vida flui melhor quando somos fiéis às nossas paixões e ambições. Por diversas vezes, quis me distanciar da docência e da mansidão da literatura com a convicção tola de que a licenciatura não poderia ter a minha total atenção. Ainda bem que me ignorei. Enfim, espero que tenha sido o primeiro de muitos e muitos encontros que participarei no Clube Palavreando. Me senti em casa com pessoas tão queridas. Viva a literatura! (Soares, 2022, informação verbal²⁷).

Para concluir, leiamos abaixo um pouco das revelações sobre a participação no *Clemap* e o quanto o Clube do Livro trouxe oportunidades únicas para seus integrantes, no ano de 2023. É também uma forma de conhecer o perfil dos leitores literários que são o público-alvo dessa pesquisa, a quem, irei mencioná-los como Leitor A, Leitor B, Leitor C e, assim, sucessivamente, além de identificar por nível de ensino com as letras EM – para ensino médio e ES – para ensino superior:

Leitor A/EM: [...] gostei bastante da experiência [...] acho muito interessante como pessoas de vidas diferentes conseguem estar ali todas reunidas com o intuito de falar sobre suas leituras e livros. Compartilhar experiências sempre é divertido. Normalmente, em minha casa não tenho com quem falar sobre [...] assuntos importantes numa relação familiar [...]

Leitor B/EM: [...] cheguei nessa escola e quando soube que aqui tinha um Clube do Livro me interessei na hora. Eu sempre gostei de ler e escrever também, mas nunca tive muito com quem conversar sobre isso. É normal hoje em dia muita gente dizer

²⁷ Depoimento da integrante do *Clemap*, registrado no Caderno de registros do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando*, Vilhena / RO, no ano de 2022. Optei por manter seu nome porque ela foi a única integrante da pesquisa que é residente/acadêmica que não respondeu aos questionários e contribuiu alternando mediações de leitura comigo.

que a leitura está perdendo a força e que as pessoas não querem mais ler, mas isso não é verdade, ainda existem pessoas que amam a leitura e que enxergam um mundo e encontro sentimentos além de um monte de letras escritas num papel. Aqui, pude encontrar pessoas assim. O Clube é incrível, é muito bom poder sair da rotina e passar um tempo ali conversando sobre coisas que você gosta com pessoas que te entendem, faz me sentir bem. [...] que mais pessoas se interessem por leitura, venham participar e mantenham essa chama sempre acesa.

Leitor C/EM: A primeira vez que participei do Clube *Clemap* foi uma experiência incrível, nunca tinha parado o tempo para falar sobre livros, ouvir e ser escutada. Um lugar onde as pessoas falam sobre livros de uma maneira apaixonada e com alegria de compartilhar histórias. O *Clemap* é muito reconfortante [...] tudo melhora. Descobri muitas coisas legais nos encontros, nos contos peculiares, experiências de vida, frases sensacionais e pessoas maravilhosas. [...] o *Clemap* é um local para você olhar fora da caixa, conhecer a visão de outras pessoas e ficar bem por estar lá, naquele momento. [...] descobri personagens que vão me acompanhar por toda a vida [...] pessoas, momentos que irão ficar marcados no meu diário. [...] Terminando essa escrita aqui com essa frase linda: “Não lemos nem escrevemos poesia porque é bonitinha. Lemos e escrevemos poesia porque somos humanos. A raça humana está repleta de paixão. A medicina, advocacia, administração e engenharia são atividades nobres e necessárias para manter-se vivo. Mas, a poesia, beleza, romance, amor é para isso que vivemos” – Sociedade dos poetas mortos.

Leitor D/EM: Participar de um Clube do Livro nunca foi algo que eu pensava em fazer, já que mesmo querendo muito, nunca fui uma pessoa de ler muito, lia um livro aqui e outro ali, esporadicamente. Mas, após me juntar ao Clube e participar de duas reuniões, algo acendeu em mim, é como se a vontade de ler se tornasse necessidade, é uma experiência totalmente diferente do que eu esperava. Ler nunca foi tão divertido para mim como está sendo agora, me juntar aos outros participantes do Clube e discutir sobre o livro que estamos lendo me traz paz, me sinto feliz por passar esse tempo no Clube com ele. Ficaria horas conversando e lendo no Clube, e espero que mesmo após eu me formar, consiga participar e que mais e mais pessoas possam sentir o prazer que é fazer parte do Clube.

Leitor F/EM: [...] gosto bastante do grupo, é acolhedor e bem interessante mesmo. Eu, particularmente entrei para o grupo e continuo indo para ver se eu realmente gosto de ler, e olha, eu gosto. O livro que estamos lendo “Luna Clara e Apolo Onze” é bastante curioso, cada capítulo que se lê já vem a curiosidade para o próximo, é um livro que prende você.

Leitor J/ES: Geralmente, temos pouco contato real com os alunos durante o estágio. São poucas as horas e momentos nos quais conseguimos sentar e ouvir suas opiniões sobre um determinado texto proposto em aula. As aulas têm uma duração e frequência reduzidas anos após ano. No entanto, vejo os projetos como o clube de leitura em ascensão. Atualmente, são poucos os lugares onde podemos ter esse contato com a visão dos alunos sobre literatura, especialmente daqueles que se identificam em meio literário e veem os livros como amigos que devem ser (Leitores, 2023, informação verbal²⁸).

Portanto, percebemos que são leitores com alta identificação pela leitura literária e afeição pelo *Clemap*. No subtítulo 4.3.1. *Análise dos resultados* apresentamos uma tabela com mais detalhes sobre o delineamento dos leitores participantes dos questionários e preenchimento de fichas. A seguir, passemos ao *Capítulo 4, da Proposição de uma Sequência Didática Literária*.

²⁸ Depoimentos dos integrantes do *Clemap*, registrados no Caderno de registros do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando*, Vilhena / RO, no ano de 2022.

4 PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERÁRIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia intitulada Sequência Didática e a adaptação realizada na pesquisa para Sequência Didática Literária. Para isso, subdividimos em subseções com a finalidade de organizar esta proposição desenvolvida.

De antemão, reafirmamos o que declaram os estudiosos Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Valdocir Antonio Esquinsani (2012, p. 217): “a atuação docente pode ser um dos fatores concorrentes para que o aluno ‘apaixone-se’ pela leitura”. Aliada a essa observação, asseveramos que a elaboração de atividades pensadas para contribuir com a formação leitora literária pode facilitar o processo quando o mediador também é um leitor literário consciente, pois, ao longo do processo, as trocas ocorrem também com quem intermedia o Clube do Livro. Como também acrescenta Azevedo (2022) acerca das características de um mediador de leitura literária:

o mediador da leitura literária deve: 1. ser um leitor habitual; compartilhar e transmitir o prazer pela leitura; 2. possuir conhecimento do grupo e capacidade para promover a participação; 3. acreditar firmemente no trabalho de mediador, isto é, com compromisso e entusiasmo; 4. possuir imaginação e criatividade; 5. possuir capacidade de aceder a informação suficiente e atualizada; 6. possuir uma formação literária mínima e formação nas áreas de Educação e Didática que possibilite promover a leitura e conhecer a literatura, trabalhando de forma prazerosa para o grupo com quem interage (Azevedo, 2022, informação verbal).

Portanto, os módulos planejados na SDL descritos a partir daqui, levam em conta todos esses fatores para atingir minimamente seus objetivos. Além disso, salientamos que a metodologia da pesquisa apresentada a seguir, nos orienta quanto à sistematização das ações desta SDL.

4.1 A METODOLOGIA ADOTADA NESTA PESQUISA-AÇÃO

Nesta pesquisa, recorreremos aos métodos de pesquisa científica de acordo com orientações de Prodanov e Freitas (2013). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de natureza aplicada, visando à produção de conhecimentos práticos relacionados aos possíveis problemas associados à abordagem do texto literário nos encontros do Clube do Livro.

Desse modo, quanto aos objetivos a pesquisa é descritiva e exploratória, desenvolvida mediante pesquisa-ação, levada a efeito na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Arlete Toledo. Nesse sentido, tivemos a preocupação em descrever os fatos,

registrando-os sem interferência, assumindo uma forma de levantamento, como nos orientam Prodanov e Freitas: “Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52).

Ao mesmo tempo, sendo uma pesquisa exploratória, porque nos trouxe uma nova visão dos fatos, mediante à natureza da relação das variáveis propostas nos instrumentais da pesquisa, que teve como objetivo investigar o processo de formação de jovens leitores literários, integrantes do Clube do Livro, com a análise do livro *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão, por meio do desenvolvimento de uma SDL,

Para isso, o instrumento utilizado, a pesquisa-ação, partiu do problema geral da pesquisa a saber, “De que maneira o livro *Luna Clara & Apolo Onze* pode contribuir e facilitar a formação do leitor jovem do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando (Clemap)* por meio da experiência com uma *Sequência Didática Literária?*”. Partimos do esquema da pesquisa-ação, proposto por Thiollent (2011, p. 13), cujas “fases são: a observação, o planejamento, a intervenção e uma nova observação devido à ampliação da compreensão da nova situação.”

No que se refere aos procedimentos, utilizamos dois gêneros teóricos metodológicos da pesquisa. Inicialmente, guiados pelo levantamento bibliográfico sobre o tema e em seguida, pela pesquisa prática designada pesquisa-ação. Conforme Thiollent (2011, p. 140): “a pesquisa-ação é uma concepção de pesquisa e intervenção em determinados setores de atuação social [...] junto aos atores significativos em processos de mudança.” Esse autor ainda acrescenta o comportamento esperado do sujeito pesquisador, engajado na situação da pesquisa, observador participante e crítico:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 140).

Por se tratar de uma pesquisa metodológica sobre como conduzir uma pesquisa aplicada, com a finalidade de gerar conhecimentos à aplicação prática direcionados à resolução de problema, utilizamos técnicas de formulários e depoimentos para o levantamento de dados a respeito da proficiência leitora dos alunos. Dito isso, entendemos que os depoimentos individuais analisados, são nomeados por Thiollent (2011, p. 33) como “meio de

informação complementar”. Ou seja, lançamos mão desse método conforme as necessidades, entendidas como intervenção no processo de aplicação da SDL, que foi planejada, desenvolvida e sistematizada nas subseções 4.3.1 *Cronograma dos Encontros do Clemap* e 4.3.2 *Sistematização das ações dos Encontros: a Sequência Didática Literária*. Assim, a análise dos resultados relatados no item 4.3.5 *Relato dos Encontros* encerram este trabalho.

Quanto à abordagem qualitativa, nos valeremos de sua principal característica, segundo Prodanov e Freitas (2013), a preocupação maior com o processo ao produto, com finalidade de compreender um problema específico profundamente.

No que tange à proposta de aplicação da SDL, esta foi planejada e realizada de maneira modular, conforme sugerido nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e Cosson (2019). No primeiro momento, realizamos o levantamento diagnóstico, para descobrir as dificuldades quanto à prática da leitura literária. No processo, desenvolvemos intervenções para levantamentos de dados e, ao final, descobrimos se o objetivo da pesquisa foi atingido.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), quando se trata de uma pesquisa de campo, a análise qualitativa predomina entre as variadas formas de coletas de dados. Portanto, os dados coletados tiveram tratamento cuidadoso, em que a análise qualitativa predominou entre as variadas formas de coletas de dados.

Nesta pesquisa propusemos que a análise e interpretação dos dados acontecessem durante todo o processo metodológico citado, por meio de questionários semiestruturados e depoimentos para garantir coleta mais abrangente dos dados. Haja visto que “nas pesquisas qualitativas, necessitamos nos valer de textos narrativos, descritivos, esquemas, matrizes etc.” (Prodonov; Freitas, 2013, p. 114). Em virtude de o diário de leitura, proposto inicialmente para os encontros do Clube do Livro, não teve adesão entre os participantes, utilizamos registros em fichas de leitura personalizada com as *funções de leitura* propostas por Cosson (2019).

Para análise de dados mais subjetivos, coletados por meio das observações do processo de aplicação da SDL, recorreremos ao suporte da metodologia *etnográfica*²⁹, para tentar separar os vários papéis exercidos por mim, durante a pesquisa: leitora literária; professora; mediadora de leitura e, finalmente, pesquisadora.

²⁹ A etnografia é definida como “ciência da descrição cultural”. Geertz (1989, p. 17) aponta que o que define a etnografia “é o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’, tomando emprestada uma noção emprestada de Gilbert Ryle”.

4.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Com a finalidade de definir a Sequência Didática (ou simplesmente, SD), Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2011), conhecidos por Grupo de Genebra, expoentes da pesquisa que relaciona a linguagem, interação e sociedade, asseveram que essa metodologia “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 82). Os autores acrescentam, ainda, as finalidades importantes da Sequência Didática, a saber: “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 82). Em outras palavras, a SD é um modelo de ensino organizado sistematicamente que auxilia o aluno a ter domínio a práticas de linguagens variadas ou pouco domináveis.

Apesar de ter origem no âmbito da área de Matemática, as contribuições da Sequência Didática criada pelo grupo de Genebra, focado no ensino de gêneros orais e escritos, implicou para que outras áreas do conhecimento também se apropriassem dessa metodologia aplicando com sucesso a Sequência Didática Brasil afora³⁰. Portanto, para desenvolvermos uma SD eficaz nos procedimentos dos encontros do Clube do Livro *Clemap*, seguimos as orientações dos modelos propostos por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2011), sendo elas divididas por etapas definidas: Apresentação da situação; Produção Inicial; Atividades modulares e Produção Final. Porém, com as devidas adaptações ao universo literário, conforme esclareceremos abaixo.

A fim de aprimorar a elaboração e desenvolvimento dessa ferramenta metodológica, cabe acrescentar o que Cosson (2014) discute ao propor a Sequência Didática Básica Literária, na configuração do letramento literário, para adaptações necessárias que potencializem nossos objetivos:

[...] os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o

³⁰ Experiências de Sequência Didática bem sucedidas são encontradas no Programa Escrevendo o Futuro, criado em 2002 pelo Itaú Social e o Cenpec, com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras, que se transformou em política pública em 2008, por meio da parceria com o Ministério da Educação e a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Os cadernos apresentam a Sequência Didática orientada por Joaquim Dolz, um dos consultores da OLP, que define: “A sequência didática é a principal ferramenta proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa para se ensinar a escrever” (Dolz, 2022).

exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos (Cosson, 2014, p. 50).

Sendo assim, destacamos que o fundamento inicial de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2011), centrado mais na oralidade e na produção textual, oferece embasamento teórico em estratégias de modalidades linguísticas tão importantes nos círculos de leitura, voltadas às atividades relacionadas ao compartilhamento e discussões de ideias. Entretanto, de acordo com a SD básica literária, proposta por Cosson (2019), para a boa formação de leitor dos textos literários também é preciso seguir o protocolo de: motivação, introdução, leitura e interpretação. Trata-se dessa adaptação significativa em nossa *SDL*, ou seja, a fase motivacional, implica em um princípio de emoldurar de modo criativo a leitura que será feita, porque a leitura literária exige

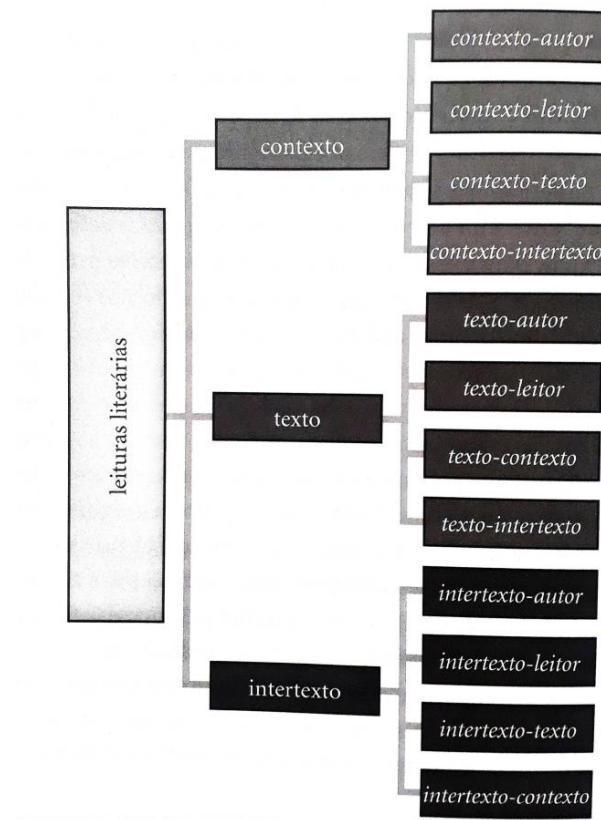
uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo. [...] consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação (Cosson, 2019, p. 47).

No que tange à ideia de introdução, é quando ocorre “a apresentação do autor e da obra.” Como exposto pelo estudioso, o livro por si mesmo pode até se bastar de tão interessante, porém, em um processo educacional, é necessário que seja justificado pelo professor ou mediador de leitura a escolha dessa ou daquela obra e autoria. Cosson (2019) aconselha evitar nessa etapa resumir a obra para não estragar as surpresas no ato de lê-la. Para isso, há na categoria “contexto” o alcance de áreas diversas como: biologia, linguística, história, filosofia, psicologia, antropologia, economia, neurociência, etc. Isso facilita o momento de apresentação da obra a ser lida. Ou seja, é necessário explorar ao máximo o que houver ao redor do texto, às várias leituras possíveis e também as condições culturais e sociais para além dos movimentos literários. Entretanto, evitar desviar o foco do texto literário em função do contexto.

Para que entendamos como se dá a leitura da obra literária, Cosson (2019) alerta para a diversidade de leituras de contexto, do texto e do intertexto. Estão aí envolvidas as relações nomeadas de concepção triádica, como demonstrada na Figura 1:

Figura 1 - Concepção triádica

O que lemos quando lemos o texto literário?



Scanned with ACE Scanner

Fonte: Cosson (2019, p. 72).

Assim, para compreendermos o modo de leitura de cada dimensão ou modos de ler, resumiremos com as próprias definições dadas por Cosson (2019, p. 72-75):

[...] *contexto-autor*: modo de leitura que busca relacionar a obra literária e a vida do autor. [...] o que pode gerar estudos bem informados de aspectos da elaboração das obras, os quais, sem o conhecimento de detalhes da vida do escritor, se perderiam ou quedariam inexplorados;

[...] *contexto-leitor*: presentifica-se na leitura que busca traçar paralelos entre a obra e o leitor ou procura identificar pontos de comunhão entre a obra e a história de vida do leitor, privilegiando conexões pessoais entre o que se está lendo e o que se viveu [...] percebendo a conexão pessoal como ponto de partida para delinear um outro modo de ver e compreender aquela experiência recriada na obra;

[...] *contexto-texto*: é aquela que procura no texto o que é dado pelo contexto já conhecido, ou seja, que toma a obra como uma confirmação do que já se sabe ou que deseja reforçar, abordando-a pela sua temática, estilo ou gênero.[...] pode ser altamente produtivo quando o conhecimento temático ou genérico é usado para se adentrar de maneira mais profunda no texto, quando aquilo que é familiar é visto como uma primeira camada da obra e que outras mais densas precisam ser acrescentadas para compor o sentido. [...];

[...] *contexto-intertexto*: objetiva ler a obra como um documento, isto é, a obra é um meio para se conhecer ou discutir questões da sociedade ou de algum saber específico que ela encena. [...] temas ou questões singulares naquela obra.

Ainda é preciso compreender que há um risco de abandonar o texto em função do contexto, vista a possibilidade de discutir os elementos que acompanham ou informam e localizam a obra em uma determinada cultura. Em contrapartida, é possível perceber no contexto “espaço de interação entre leitor e obra, compreendendo que obra e contexto dialogam entre si no processo de leitura [...] essencial para a construção da rede de sentidos do texto (Cosson, 2019, p. 75).

Quanto aos aspectos do objeto de leitura, o texto, há as concepções desse como interação entre materialidade física e olhar que o constitui. Entendamos como se estabelecem os quatro modos de ler o texto, segundo a mesma linha didática de Cosson (2019, p. 75-78):

[...] *texto-autor*: leitura voltada para o estilo do autor, as marcas de sua identidade de escrita;

[...] *texto-leitor*: acontece quando o investimento da leitura vai para a trama, as imagens sensoriais, os efeitos da obra sobre o leitor. Esse é o modo de ler, por excelência, daquele que busca ser emocionalmente tocado pelo que lê.

[...] *texto-contexto*: aquela [leitura] que analisa a materialidade da obra, observando aspectos que vão do papel ao projeto editorial, valorizando paratextos e outros elementos que compõem a obra. Trata-se, em alguns casos, de uma leitura comparativa entre duas ou várias diferentes edições que mostram as mudanças no modo de veicular o texto podem afetar o sentido da obra.

[...] *texto-intertexto*: volta-se para a língua literária da obra, como ela organiza os recursos estilísticos da linguagem para construir os seus sentidos. [...] interessa verificar como os recursos dados pela linguagem são apropriados na tessitura da obra, como eles se desdobram e se renovam na singularidade daquele texto. É uma leitura que, por um lado, requer grande atenção para os detalhes de elaboração da obra [...] realizando um trabalho minucioso[...] demanda uma relação íntima com a linguagem daquela obra e de outros textos a fim de que o trabalho de elaboração textual seja percebido em toda sua singularidade.

Por essas concepções, pretende-se incluir os modos de ler o texto de forma mais ampla possível, tentando valorizar cada um dos aspectos conceituados. E para finalizar, observemos a importância das leituras do intertexto e suas relações apontadas na tabela, especificadas a seguir, nas palavras do autor de referência, Cosson (2019, p. 78-79):

[...] *intertexto-autor*: investimento que o leitor faz na biografia intelectual do escritor, na sua formação cultural e no rastro sutil que leituras de outros textos deixaram na elaboração de sua obra. [...] como o autor dialoga por meio de sua obra [...] se integra como um elo de uma corrente, dando continuidade, refazendo ou criando novas direções para o fazer literário.

[...] *intertexto-texto*: é o que identifica as referências a outros textos que compõem a tessitura da obra [...] requer que o leitor dê atenção tanto ao recorte da obra anterior, quanto à inserção, como a obra anterior foi inserida e absorvida na rede de sentidos da segunda. [...] o leitor pode examinar o rendimento semântico de operações textuais como a paródia ou a paráfrase, a estilização e o pastiche, a alusão e a citação, a écfrase e a ilustração, entre tantos outros recursos presentes no modo de leitura do intertexto-texto.

[...] *intertexto-leitor*: é aquela que aproxima a obra lida de outros textos a partir da história de leitura do leitor. [...] é tão mais produtivo quanto maior for o cabedal de leituras dos leitores que realizam a aproximação entre os textos.

[...] *intertexto-contexto*: visa identificar na leitura da obra os arranjos dos gêneros e estilos literários, isto é, como eles se fazem presentes naquela obra específica. [...] o objetivo é analisar os sentidos da obras construídos em diálogo com o gênero ou estilo no qual pode ser inserida. [...]

Também, do ponto de vista visual da obra analisada, é importante salientar que o trabalho do ilustrador José Carlos Lollo apresenta imagens alegres, de traços simples, alternando entre os tons acinzentados, preto e branco, favorecendo contrastes importantes. Ao mesmo tempo, cria formas caricaturescas, promovendo o diálogo com a linguagem verbal para dinamizar a narrativa. Segundo consta na teoria literária, sobretudo, relacionada à literatura infantil e à juvenil, da função das imagens no romance *Luna Clara & Apolo Onze*, analisado pela pesquisadora Izabel Cristina de Azevedo (2016, p. 100): “a ilustração desempenha uma relação profícua de criatividade e imaginação”. Enfatizamos que suas contribuições teóricas auxiliaram na construção das atividades desta SDL.

Esperamos que a SDL desta pesquisa acrescente aos profissionais de Letras, mediadores de leitura e bibliotecários, contribuições no campo da leitura literária e à formação de jovens leitores literários. Enfatizamos ainda, que a construção literária de sentidos propiciada pelo letramento literário é a concepção que adotamos em nossa pesquisa por considerá-la a mais apropriada à aplicação da SDL e seus desdobramentos.

4.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERÁRIA A PARTIR DO LIVRO *LUNA CLARA & APOLO ONZE*, DE ADRIANA FALCÃO

A obra escrita por Adriana Falcão, ilustrada por José Carlos Lollo, é um livro instigante que trata de temas do cotidiano, desde os desencontros, acasos, amor, coincidências, trajetórias, destino até encontros, reencontros e sorte. É evidente a presença de uma temática complementar que engloba: a diversidade cultural, a ética, a vida familiar e social, conforme apontado no catálogo da editora Salamandra. Em relação à forma de prosa poética como é escrita a narrativa, encontramos nuances de diversão, ironia, desespero e esperança em meio ao caos proporcionado pelo enredo.

Destacamos que a análise e os estudos dessa obra foram realizados com o intuito de ampliar o mapeamento de pesquisas de obras juvenis contemporâneas, pouco estudadas pela academia. Nesse quesito, não encontramos nenhuma SD publicada que aborde o livro de Adriana Falcão, por exemplo. Diante disso, desenvolvemos a SDL partindo dos critérios

propostos pelo grupo de Genebra e por Rildo Cosson, já mencionados, os quais podem ser adaptados à realidade de cada clube do livro.

A autora Adriana Falcão tem uma vasta obra literária publicada. Além de *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), nosso objeto de estudo, ela também escreveu vários livros dedicados às crianças e aos jovens, como: *O doido da garrafa* (2003); *O pequeno dicionário de palavras ao vento* (2003); *A comédia dos anjos 44* (2004); *P.S. Beije* (2004); *O homem que só tinha certezas* (2006); *Sonho de uma noite de verão* (2007); *A arte de virar a página* (2009); *O homem que só tinha certezas* (2010); *Queria ver você feliz* (2014) e os mais recentes *Lá dentro tem coisa* (2020); *Uma página do mundo* (2021).

Em 2015, Falcão afirmou em entrevista ao Ziraldo que escreveu o livro *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), pensando na adolescência da sua filha Clarice Falcão que lia e relia Harry Potter com muita facilidade e gosto pela obra. Por isso, Adriana Falcão se perguntou: “seria possível criar um romance, tipicamente brasileiro para adolescentes?” (Falcão, 2015, informação verbal³¹). Na mesma entrevista, ela prossegue dizendo que a partir daí surgiu *Luna Clara & Apolo Onze*, livro criado na forma de romance predominantemente na esfera do realismo mágico³², o qual se popularizou entre adolescentes e encanta também adultos.

Outra razão para escolha desse livro parte da experiência leitora e mediadora que obtive, quando ainda era coordenadora da *Sala de Leitura Álvares de Azevedo*, existente na escola de mesmo nome até o ano de 2010. Foi em 2008, que recebemos a obra *Luna Clara & Apolo Onze*, através do *Programa Nacional do Livro e Leitura – PNLL*, do Ministério da Educação. Na ocasião, a narrativa não linear chamou bastante a atenção dos adolescentes que levaram o livro para ler em casa. Lembro-me de que muitos leitores comentaram sobre lê-lo: diziam que tinham a sensação de estarem num jogo, em que é necessário percorrer as etapas (cada capítulo) de leitura para compreenderem as várias possibilidades de sentido trazidas pela história. Além disso, comprovavam, ao final da leitura, que há profunda conexão entre os fatos existentes desde o princípio da história, a partir da capa e contracapa, seguidas das orelhas.

Consequentemente, curiosa como fiquei, levei o livro para casa para descobrir o que havia de tão interessante nele para que os alunos fizessem “fila de espera”. Para além do que

³¹ Adriana Falcão foi entrevistada pelo Ziraldo, apresentador do programa ABT, na TV Brasil, em 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=alg9ybfcH78> Acesso 02 fev. 2023

³² Segundo a concepção de Monegal Rodríguez (1975), a narração realista apresenta um narrador que respeita a regularidade da natureza, em meio ao cotidiano, observando a partir de um homem comum, fatos comuns. Já o narrador fantástico “[...] dispensa as leis da lógica e do mundo físico, sem nos dar outras explicações além do seu próprio capricho. Também tem uma ação absurda e sobrenatural. [...] para criar a ilusão de realidade, finge escapar da natureza e nos conta uma ação que, por mais explicável que seja, nos perturba tão estranhamente (Rodríguez, 2010 *apud* Santos; Carniel, 2023, p. 190, tradução nossa).

eu poderia imaginar, já percebi nas primeiras linhas que se tratava de uma obra inusitada, composta por linguagem poética, jogos de palavras criativos, narrativa instigante que faz várias referências a outras obras, a notável criação de neologismos, o uso de trocadilhos, além de ilustrações autênticas que potencializam a riqueza do enredo. Durante a leitura, fiz vários movimentos de retorno às páginas anteriores para conferir minhas suposições, principalmente, às páginas em que há mapas do paradeiro de cada personagem ao longo da história. Compartilhei essa experiência com vários leitores que também escolhiam esse livro para ler e ao retornar à Sala de Leitura, comentavam suas impressões. Muitos estudantes consideravam o melhor livro que já tinham lido.

Ao longo do trabalho de coordenadora de sala de leitura e professora de Língua Portuguesa, passei a indicar *Luna Clara & Apolo Onze* toda vez que algum leitor perguntava sobre qual romance deveria ler. Também recomendo previamente: inicie a leitura observando bem a capa, a contracapa e a lombada; leia com cuidado cada ilustração, pois, elas são essenciais para a compreensão da narrativa e aproveite os detalhes de cada página.

Passemos a compreender resumidamente a história de *Luna Clara & Apolo Onze*. Sua narrativa pode ser considerada cíclica, levando em conta o fenômeno de ciclicidade exposto pela estudiosa de contos de fadas e desenhos animados, Letícia Gomes da Rosa (2007, p. 49): “Compreendemos como ciclo, uma série de fenômenos que se sucedem numa ordem determinada. Mas quando essa série torna-se repetitiva, chamamos de ciclicidade”. Desse modo, a narrativa inicia no mesmo ponto em que termina a história. O livro todo revela o dia da “Sexta-feira, no finalzinho da tarde” (Falcão, 2020, p. 7), que intitula o primeiro capítulo. Assim, todos os acontecimentos são do mesmo dia, com relatos de memória das personagens a respeito do que viveram ao longo de “doze anos e oito meses e quinze dias antes daquela sexta-feira” (Falcão, 2020, p. 9), ou seja, a idade da protagonista *Luna Clara*.

No capítulo inicial, as sensações da personagem principal, ao perceber pela primeira vez o vento de chuva, são o mote principal para que a história possa se conectar com o fato da espera contínua pelo pai *Doravante*. Ele prometeu, treze anos antes, à sua mãe *Aventura* que a encontraria em *Desatino do Norte*, local de residência da família *Paixão*, sobrenome de sua mãe, tias *Divina*, *Odisseia* e do avô, *Seu Erudito*.

Como é possível perceber desde os nomes, a originalidade e a forma brincalhona da autora se fazem presentes. E para cada nome há uma explicação, por exemplo, o avô de *Luna Clara* é descrito como

vivia pelo mundo com suas três filhas, colecionando histórias. Valia tudo: mitos, lendas, fábulas, romances reais ou não, ou em prosa ou em verso, era indiferente. [...] Já tinha colecionado até ali 8.451 histórias de amor, 7.198 de aventura, 27 de terror, 3.012 comédias e 1.890 tragédias. Contando com as 25.000 histórias que ele já sabia antes, sua coleção totalizava 45.578 histórias variadas (Falcão, 2020, p. 36).

Apesar do número impressionante de histórias guardadas na sua memória, todas são muito bem guardadas como um tesouro, conhecido também pelo papagaio do *Seu Erudito*, de nome genial *Pilhério*, dono de uma personalidade chistosa, engraçada, espirituosa e inteligente. Além de nomear o bichinho de estimação, o patriarca da família *Paixão* queria dar o nome da heroína da história, sua neta, de *Tutameia*. Ficou irritadíssimo e mudo, uma forma de protesto, em boa parte da história, pois, sentiu-se desvalorizado ao saber que a filha *Aventura* não aceitou a sugestão e deu a ela o nome de *Luna Clara*, porque foi concebida e nasceu à luz do luar.

Por outro lado, a família de *Apolo Onze* reside em *Desatino do Sul* e também evidencia peculiaridades diversas: o pai é *Apolo Dez* e a mãe, *Madrugada*. A espera pelo menino *Apolo Onze* foi longa e muito desejada pelo casal, cerca de oito anos. Primeiro, nasceram as suas sete irmãs mais velhas: *Ilha de Rodes*, *Pirâmides*, *Muralha da China*, *Artemísia*, *Diana*, *Alexandria* e *Babilônia*. Ou seja, seus nomes representam a maravilha de serem amadas e são os nomes das Sete Maravilhas do Mundo.

Quando, finalmente, *Apolo Onze* nasceu, a família promove sua festa de aniversário diariamente, atitude responsável por modificar o funcionamento da cidade e tudo passou a girar em torno da festa. Simbolicamente, a alegria relacionada com a família deu vida a *Desatino do Sul*, local onde os pais de *Luna Clara* se conheceram, se apaixonaram, se casaram e se separaram. Tudo em três dias, na festa do nascimento de *Apolo Onze*, acontecimento que causa diversas coincidências e desdobramentos que se (des) encaixam.

Há outros personagens de nomes criativos como *Noctâmbulo* que era o único a detestar a festa e o barulho da cidade, o que justifica alguns atos de vilania; *Leuconíquio* é um inventor metido a esperto que quer ganhar a vida facilmente com suas ideias mirabolantes; *Equinócio*, o cavalo marrom que fica branco depois de tanto rodar o mundo com o dono apressado *Doravante*; *Poracaso* e *Imprevisto*, uma dupla engraçada que vivia no *Meio do mundo*, *Vale da Perdição*, onde a sorte de todas as personagens mudou de alguma maneira, inclusive para os dois.

Aos poucos, são revelados os mais diversos fatos acerca da longa espera de *Luna Clara* e *Aventura* por *Doravante*, que enquanto este dá a volta ao mundo sobre seu cavalo emotivo, *Equinócio*. Em cima dos dois, havia uma nuvem de chuva intermitente que não os

abandonou desde o dia em que precisaram atravessar a ponte do lugar chamado de *Meio do Mundo* que interligava as cidades de *Desatino do Sul* e *Desatino do Norte*. Essa chuva em cima deles, a perda da sorte de *Doravante*, além da seca vivenciada pelos moradores de *Desatino do Norte* podem ser entendidas como elementos metafóricos. Pois, após aguardar por nove meses a família *Paixão*, *Doravante* foi embora dali, no dia do nascimento da filha que ele nem teve conhecimento até a sua segunda passagem pelo *Vale da Perdição*, quando, finalmente, as coincidências foram se desenrolando na história.

Ou seja, os encontros que não ocorrem, a expectativa de que ocorram o quanto antes vão dando ao leitor o fôlego para desvendar o que o enredo apresenta ora vagarosamente, ora rapidamente como a maneira de *Doravante* falar: “Eu quero me casar com você Aventura – ele disse num espacinho de tempo entre dois abraços” (Falcão, 2020, p. 41). Um dos muitos exemplos de metalinguagem explorada pela autora.

Durante a leitura, os pormenores das ilustrações de José Carlos Lollo e o projeto gráfico em partes importantes da narrativa acrescentam novas possibilidades de leitura à SDL criada. Além disso, a forma com que o livro é arquitetado, exigiu que os módulos dos encontros apresentem atividades diversificadas. A intenção é que os leitores do Clube fossem atraídos pela leitura da obra e não desistissem ou faltem aos encontros, além de contribuir para o amadurecimento deles na prática leitora. Desse modo, ao propor a leitura desse romance para a SDL, pensei também nos interesses dos leitores do *Clemap*, a fim de ampliar seu repertório de leitura literária, de modo que a temática a se discutir fosse mais próxima das vivências desses adolescentes e jovens.

Além do mais, apesar de a maioria, 55% dos participantes, escolhê-lo como gênero literário favorito, segundo registrado em uma ficha de cadastro, o Clube não havia passado pela experiência de ler um romance durante os encontros. Esse fato despertou curiosidade em mim, sobre os resultados do ato de ler conjuntamente o mesmo livro, durante os meses do primeiro semestre de 2023.

Por causa de experiências anteriores, em que alguns integrantes não participavam por vários motivos, entre eles a falta de tempo ou de interesse em ler para os encontros, a nossa proposta foi para que o grupo fizesse o máximo de leituras durante os encontros. Logo, o fato de já saberem que em cada encontro leríamos conjuntamente estabeleceu uma atmosfera motivadora, os alunos demonstraram entusiasmo, como se estivessem capturados pela leitura e conseqüentemente para os Encontros. Assim, compartilhamos de nossa vivência com a obra quase simultaneamente ao ato de ler e quando algum integrante faltava, o grupo. Essa estratégia contribuiu para melhores análises a respeito do processo de leitura desses leitores.

Pensando nisso, a partir de contribuições levantadas sobre o uso de instrumentais de observação e leitura mais colaborativas, nos valem das funções de leitura criadas por Harry Daniels (2002) e listadas por Cosson (2019):

- a) Conector – liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou aquele acontecimento?
- c) Iluminador de passagens – escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- d) Ilustrador - Traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f) Sintetizador – sumariza o texto;
- g) Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo – descreve as cenas principais;
- i) Perfilador – traça um perfil das personagens mais interessantes (Daniels, 2002 *apud* Cosson, 2019, p. 142-143).

Consequentemente, sugere-se que o registro das observações seja realizado por meio de ficha de leitura, preenchidas pelos leitores do Clube a partir de uma função determinada assumida pelo grupo. A distribuição entre o grupo deve ser realizada preferencialmente alternando as funções para que todos tenham oportunidade de experimentá-las e compartilharem novas perspectivas de leitura. Um exemplo de ficha de leitura encontra-se no Apêndice A.

4.3.1 Cronograma dos Encontros do *Clemap*

Sendo assim, seguiremos à organização de doze Encontros, com o seguinte cronograma de leitura da SDL:

Quadro 1 - Cronograma dos Encontros do *Clemap*

(continua)

Encontros	Assunto
Encontro 01	Encontro inaugural: boas-vindas para novos leitores do Clube do Livro do ano letivo de 2023 e sondagem a respeito das leituras literárias do grupo.
Encontro 02	Apresentação da obra <i>Luna Clara & Apolo Onze</i> . Leitura da capa, contracapa e orelhas do livro. Leitura <i>texto-contexto</i> , análise das duas edições disponíveis.
Encontro 03	Apresentação do gênero literário romance. Leitura em voz alta dos capítulos: <i>Luna Clara, sexta-feira, finalzinho da tarde</i> (p.7); <i>Apolo Onze na manhã daquele mesmo dia</i> (p.18); <i>Luna Clara no caminho, antes da ponte</i> (p. 32).

Quadro 1 - Cronograma dos Encontros do *Clemap*

(continuação)

Encontros	Assunto
Encontro 04	<i>Mais de treze anos antes</i> (p. 36); <i>Luna Clara e os cães na mesma estrada, mais de treze anos depois, em sentido contrário</i> (p. 48); <i>Apolo Onze, o ladrão, o vento e a chuva no começo da manhã ainda</i> (p. 51); <i>Doravante</i> (p. 60).
Encontro 05	<i>A invenção de Leuconíquio</i> (p. 73); <i>O desencontro (Parte 1)</i> (p. 80); <i>O roubo</i> (p. 84); <i>O desencontro (Parte 2)</i> (p. 87); <i>A triste chegada da família da Paixão a Desatino do Norte nove meses depois do tempo previsto</i> (p. 96).
Encontro 06	<i>O sincero arrependimento</i> (p. 104); <i>Volta para Aventura e família naquela noite alegre e triste</i> (p. 107); <i>Naquele tempo, em Desatino do Sul</i> (p. 114); <i>A Biblioteca Nacional</i> (p. 120).
Encontro 07	<i>Doravante pelo mundo</i> (p. 125); <i>Corta para Leuconíquio alguns quilômetros atrás</i> (p. 130); <i>Corta para Doravante pelo mundo, mais na frente</i> (p. 132); <i>Volta para Leuconíquio e Pilhério, atrás um pouco</i> (p. 138); <i>Doravante e Equinócio chegam a Desatino do Sul</i> (p. 140); <i>Daí para frente</i> (p. 143); <i>A festa tem que continuar</i> (p. 145); <i>Apolo Onze, Doravante, Equinócio e a chuva pela estrada</i> (p. 147); <i>A recapturação da sorte</i> (p. 153); <i>Doravante vê a lua</i> (p. 161).
Encontro 08	<i>Luna Clara atravessa a ponte</i> (p. 164); <i>Luna Clara e Apolo Onze, o encontro</i> (p. 168); <i>Onde estarão aqueles idiotas?</i> (p. 174); <i>As duas velhas</i> (p. 177); <i>Doravante e Equinócio cruzam a linha de chegada</i> (p. 183); <i>O pedido de casamento</i> (p. 185).
Encontro 09	<i>É mesmo. Cadê Aventura?</i> (p. 188); <i>O jogo das velhas</i> (p. 190); <i>Enganos</i> (p. 195); <i>Revelações</i> (p. 198); <i>Desencontros</i> (p. 202); <i>Doravante avança três casas</i> (p. 205); <i>Aventura recua uma casa</i> (p. 208); <i>Doravante perde a vez</i> (p. 211); <i>Quarta e última rodada</i> (p. 214).
Encontro 10	<i>Perigo na festa</i> (p. 220); <i>Aventura na estrada 1</i> (p. 226); <i>Agoraeuentenditudo</i> (p. 229) <i>A velha de rosa</i> (p. 231); <i>Aventura na estrada 2</i> (p. 234); <i>A desgraça</i> (p. 238); <i>A velha de azul</i> (p. 240); <i>A dor que mais dói</i> (p. 244).

Quadro 1 - Cronograma dos Encontros do *Clemap*

(conclusão)

Encontros	Assunto
Encontro 11	<i>Alegria tem nome?</i> (p. 246); <i>A volta de Apolo Onze</i> (p. 250); <i>No meio do mato</i> (p. 253); <i>A estiagem</i> (p. 256); <i>A festa continua</i> (p. 258); <i>Os incomodados que se mudem</i> (p. 262); <i>Desculpem, Doravante e Aventura, mas esse beijo terá que ser interrompido ou a história não acaba</i> (p. 265); <i>O bilhete</i> (p. 267); <i>A apuração dos votos</i> (p. 269).
Encontro 12	<i>Amanhã</i> (p. 272); <i>O casamento</i> (p. 275); <i>O meio do mundo</i> (p. 279); <i>Em Desatino do Sul</i> (p. 282); <i>Em Desatino do Norte</i> (p. 283); <i>Meia-noite</i> (p. 286); <i>Essas estranhas coincidências do destino</i> (p. 289); <i>Epílogo</i> (p. 295); Autoavaliação.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

4.3.2 Sistematização das ações dos Encontros: a Sequência Didática Literária

Os Encontros foram planejados, pensando para funcionarem como os módulos da SDL e sua descrição é para aplicação futura.

Apesar de apresentarmos atividades diversas, a maioria se dividirá por etapas a saber: *Momento inicial* - destinado para o acolhimento, apresentações; *Sugestões* – servirá de ideias possíveis de acordo com cada leitura a ser realizada; *Reflexões possíveis* – tópico para aprofundar as conexões feitas em cada Encontro; *Miniaula* – parte do Encontro destinado a ensinar alguma questão relevante aos participantes do Clube; *Encerramento* – nesse momento, o mediador poderá concluir o encontro, estabelecer combinados para o próximo.

Rildo Cosson enfatiza que há alguns momentos do encontro dos círculos de leitura em que é necessário realizar *miniaulas*, “que é na verdade, o momento em que o professor assume seu papel de professor para ensinar alguma questão relevante para o círculo de literatura” (Cosson, 2019, p. 144). Alertamos para que as miniaulas sejam breves, relacionadas aos livros, às necessidades da turma e totalmente funcionais.

4.3.2.1 Encontro 01

Encontro 01 - Encontro inaugural do ano: boas-vindas para novos leitores do Clube do Livro do ano letivo de 2023 e sondagem a respeito das leituras literárias do grupo.

Nesse **momento inicial**, a pretensão é realizar um encontro de acolhida aos novos adeptos ao Clube do Livro *Clemap*. Acreditamos que esse momento também diz respeito ao pensamento de que “Ler é produzir sentido por meio de um diálogo, uma conversa” (Cosson, 2019, p. 31). Conforme apresentado, o Clube não funciona apenas no dia dos encontros, mas também no *WhatsApp* e *Instagram*.

Sugestões: Para esse primeiro encontro, antes de apresentar a obra de Adriana Falcão, sugerimos:

- a) conversar espontaneamente para conhecer novos integrantes;
- b) incentivar os participantes assíduos a produzir reflexões ou depoimentos sobre o funcionamento dos encontros, sob suas perspectivas;
- c) questionar sobre quais leituras mais gostaram de realizar no Clube;
- d) perguntar: quantos livros já leram? Quais as principais dificuldades para a constância da leitura? Conhecem *apps* que ajudam a lembrar e medir metas de leitura? (sugerir *apps* como *Skoob*, *Minha Leitura*, *Goodreads*, *Bookly Leio*, *Desvaneio* e *Cabeceira*);
- e) investigar quais estratégias costumam utilizar para lerem livros mais extensos;
- f) propor a confecção de cadernos para fazer anotações em estilo de Diário de leitura (O que leram; trechos que consideraram importantes, etc.).

Reflexões possíveis: após as respostas ao questionamento realizado, o mediador poderá refletir: como elas podem contribuir para que os Encontros sejam bem sucedidos?

Encerramento: solicitar que a partir do próximo Encontro, levem um caderno de anotações, com alguma anotação sobre o primeiro encontro do ano. (sugestões: Como se sentiu? Quais expectativas criou para o primeiro encontro do Clube? Elas foram alcançadas? O que mais apreciou em nosso bate-papo inicial? Entre outras anotações que surgirem.)

4.3.2.2 Encontro 02

Encontro 02 - Apresentação da obra *Luna Clara & Apolo Onze*; leitura da capa, contracapa e orelhas do livro e Leitura *texto-contexto*, análise das edições disponíveis.

Reflexão do encontro: “Ler é criar conexões entre vidas e histórias” (Reyes, 2017, p. 49).

Momento inicial: boas-vindas com o preparo do espaço, utilizar uma mesa central para organizar os livros no centro da sala e as cadeiras posicionadas formando um círculo.

Leitura pré-textual, contexto sociocultural: as questões possíveis a respeito do significado do nome *Apolo Onze* para iniciar as analogias, podem ser feitas oralmente pelo mediador: Esse nome lembra algo conhecido? Já assistiram a documentários ou viram imagens a respeito de expedições espaciais?

- a) Projetar em *data-show*, *slides* sobre a expedição espacial Apolo 11, responsável por levar o homem até à Lua.
- b) Questionar: E o nome de *Luna Clara*, o que sugere?

Distribuição dos livros para manuseio: observar como olham e tocam o livro, se há alguém que cheira, folheia ou “degusta” as imagens. Sugerir que analisem e digam o que perceberam acerca da capa e da contracapa, onde aparecem as ilustrações de *Luna Clara* (capa) e *Apolo Onze* (contracapa). Solicitar aos alunos que observem as imagens do livro, evitando ler trechos, para sondagem das primeiras impressões. Algumas questões norteadoras sobre as imagens são:

- a) O que a disposição das ilustrações, nesses espaços do livro, que convidam o leitor a ler sugerem?
- b) Como é possível descrever as ilustrações iniciais da capa, contracapa e orelhas?
- c) Esse tipo de ilustração tem alguma especificidade? Teria alguma classificação?
- d) Quando pegam um livro ilustrado, os participantes têm curiosidade em saber o nome do ilustrador ou ilustradora?
- e) O papel do ilustrador na obra poderia ser de coautoria? Por quê?
- f) E as ilustrações menores em várias disposições das páginas da capa, contracapa e orelhas, o que sugerem?
- g) O que os leitores entendem por romance?
- h) Conhecem esse gênero literário?

Sobre o ilustrador José Carlos Lollo e a autora Adriana Falcão: projetar suas minibiografias nos slides.

Sugestão de comentários:

- a) realizar analogias com a filha de Adriana que é atriz e humorista Clarice Falcão, a quem ela dedica o livro. Indicar onde fica a dedicatória do livro “Para Clarice e seu olhar de vaga-lumes” (Falcão, 2020, p. 5). Perguntar: O que será que

podemos inferir da expressão: “olhar de vaga-lumes”? Obs.: a mesma expressão aparecerá novamente no decorrer da narrativa em uma referência à Luna Clara, na página 13;

- b) exibir o vídeo da entrevista realizada por Ziraldo, em seu programa AZT;
- c) sobre Carlos Lollo que já ilustrou mais de 60 livros, ganhador de prêmios nacionais e internacionais, apresenta uma ilustração criativa, bem-humorada, sensível e original;
- d) apresentar informações curiosas sobre as ilustrações do José Carlos Lollo.

Leitura das orelhas: solicitar que os leitores percebam como o texto a respeito da autora foi disposto (o início é na orelha da contracapa e o final está no começo) Inferir: Qual o propósito de realizar essa forma de escrita? Já encontraram em algum outro livro estratégia semelhante? E sobre o autor dessas orelhas, Ziraldo, o que conhecem? Já leram algo que ele escreveu? O que Ziraldo quer dizer com “inveja é um método infalível” para julgar uma obra de arte?

Finalização da leitura prévia sobre Ziraldo e as referências disponíveis nas orelhas: ao projetar imagens e pequenas amostras sobre as expressões utilizadas pelo referido autor, nas orelhas do livro, para despertar curiosidade e compreensão: “crepe Suzette”; “Camile e seu filho – quadro de Monet”; “logo a mim que sou”; Zuenir Ventura”; “Ela descobriu a lógica para a poesia do Manoel de Barros!”; “Mania de Explicação” e “habilidades arquitetônicas para criar as rocambolescas estruturas de suas histórias, sempre muito divertidas e influenciadas pelo folclore nordestino”. Talvez, seja importante fazer uma pesquisa prévia para ajudá-los nas interpretações.

Ilustração da lombada do livro (Figura 2): chamar a atenção para a chuva, como um elemento curioso, que parece ligar a personagem *Doravante*, o pai de *Luna Clara* a ela, apesar dele nem saber da existência da filha. O encontro que irá ocorrer somente no final de história, porém, a chuva o acompanhará quase a narrativa inteira. Ao mesmo tempo, *Doravante* é responsável pelo encontro de *Luna Clara* e *Apolo Onze*, fato que explica a posição dele ao centro da lombada. (Porém, ainda não serão dadas todas essas informações ao grupo de leitores).

Figura 2 - Lombada do livro



Fonte: José Carlos Lollo (Falcão, 2020).

Ilustração das guardas do livro: instigar a análise da ilustração disponível nas guardas, de folhas azuis, presentes 3ª edição do livro. Nas imagens vemos *Doravante*, com seu cavalo *Equinócio*. As guardas demonstram o movimento dele, que irá percorrer o mundo inteiro para encontrar sua esposa. Encontro que só irá acontecer ao final da narrativa. É possível explorar a leitura da imagem, em que percebemos que a direção dessa ilustração, na página à direita, dá a impressão de como ele estivesse prestes a entrar, literalmente, no livro (Figura 3). Ao final, sem a nuvem de chuva, é como se estivesse saindo (Figura 4). Ao final, da história, entende-se a ciclicidade nessa ilustração.

Figura 3 - Guarda inicial do livro



Fonte: José Carlos Lollo (Falcão, 2013).

Figura 4 - Guarda final do livro



Fonte: José Carlos Lollo (Falcão, 2013).

Para maior entendimento de como as ilustrações desse livro oferecem ilimitadas possibilidades de leitura, para além da linguagem verbal, recorreremos às concepções da narrativa híbrida, disponíveis no trabalho de Azevedo (2016), em que é apresentada a proposta de leitura, fazendo um detalhamento analítico das linguagens verbal e visual constituintes da obra: “de forma a evidenciar como a leitura simultânea das diferentes linguagens promove diferentes e enriquecedoras possibilidades de sentido. [...] a confluência entre duas linguagens distintas – a verbal e a visual – e como ambas fundem-se e constroem a narrativa” (Azevedo, 2016, p. 14).

Encerramento: solicitar que anotem no diário de leitura a resposta para a pergunta: Quais as percepções que tiveram acerca da obra *Luna Clara & Apolo Onze*, a partir dessa leitura inicial, cheia de referências?

4.3.2.3 Encontro 03

Encontro 03 - Apresentação do gênero textual romance; leitura dos capítulos: *Luna Clara, sexta-feira, finalzinho da tarde* (p. 7); *Apolo Onze na manhã daquele mesmo dia* (p.18) e *Luna Clara no caminho, antes da ponte* (p. 32).

Momento inicial: iniciaremos com algum integrante do grupo sintetizando o Encontro anterior. Caso tenha anotado no diário de leitura, poderá ser lido, criando assim uma ligação entre a motivação dada no Encontro anterior, da pré-leitura do romance. Conforme discutido anteriormente no início desta seção, quando Cosson (2019, p. 47) enfatiza: “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação”.

Miniaula: o que é e por que a leitura prévia, a leitura de contexto, é importante.

Ilustrar isso pela leitura dos títulos do primeiro e segundo capítulos: *Luna Clara, sexta-feira, finalzinho da tarde* e *Apolo Onze na manhã daquele mesmo dia*. Solicitar que deduzam: o que esperar de “um finalzinho de tarde e início de manhã”? Que horários exatos poderiam ser? Quais outras maneiras de se referir ao tempo, além de horas e minutos? A partir das respostas dos leitores, será possível que percebam o quanto “ler é perguntar, é ter curiosidade” (Cosson, 2019, p. 41). Sendo assim, verificaremos na prática o quanto o contexto e sua leitura, compreensão, inferências são imprescindíveis para a motivação do ato de ler. Ao apresentar o modo de ler por inferências, também é importante falar sobre as referências que encontramos ao longo das primeiras páginas.

Em seguida, será necessária a apresentação do gênero textual romance. Uma sugestão é que a partir dos comentários feitos pelos leitores, no *Encontro 02*, possamos averiguar a visão deles sobre romance. Podemos questioná-los:

- a) O que é um romance baseado no senso comum?
- b) Como é caracterizado o gênero literário romance?

No decorrer dessa miniaula, é possível recorrer ao conceito de romance aludido por Lukács (2007):

No romance, separam-se sentido e vida, e, portanto, essencial e temporal; quase se pode dizer que toda a ação interior do romance não passa de uma luta contra o poder do tempo. [...] E desse sentimento maduro e resignado brotam as experiências

temporais legitimamente épicas, pois que despertam ações e nas ações tem suas origens: a esperança e a recordação. Só no romance encontramos uma forma de recordação criadora capaz de se ajustar ao objeto e de transformá-lo. A dualidade entre interioridade e mundo exterior pode ser superada para o sujeito, se ele vislumbrar a unidade orgânica de toda a sua vida como fruto do crescimento [...] a partir do rio da vida passada, cujo fluxo é condensado pela recordação [...] A visão que apreende essa unidade torna-se pressentimento e apreensão intuitiva de um sentido não alcançado, e por isso inefável, da vida (Lukács, 2007, p. 129-135).

Cabe mencionar a necessidade de realizar uma adaptação desse conteúdo científico, para habilitá-lo como um objeto de ensino pertinente ao entendimento dos leitores do Clube do Livro, ou seja, realizar a transposição didática, chancelada por Yves Chevallard (1985).

Preparação para o ato de ler: solicitar que leiam de forma que possam se envolver com o livro e com a história, permitir que possam marcar à lápis os trechos que acharem interessantes para comentarem somente ao final de cada capítulo (minimamente) ou até mesmo ao final dos três capítulos lidos (a depender da preferência do grupo). Talvez nessas primeiras leituras de ambientação com a obra, seja importante fazer as pausas e realizar a leitura de inferências e expectativas que o grupo vai criando com a narrativa.

Leitura em voz alta dos primeiros capítulos do livro (Falcão, 2020, p. 7-35). Essa leitura será feita pela pesquisadora, neste encontro. Partindo do pressuposto de que lemos melhor quando já conhecemos o texto, as leituras iniciais devem ser realizadas pelos leitores “mais maduros” (professores, acadêmicos/residentes do curso de Letras e participantes mais antigos do Clube). Quando a leitura for destinada para ser feita em casa, quaisquer participantes poderão alternar a leitura.

Momento pós-leitura: é primordial que os leitores conversem, façam inferências que quiserem, demonstrem e comentem o que marcaram no texto, o que mais lhes chamou a atenção durante a leitura e outros aspectos que surgirem espontaneamente. Por meio da observação daquilo que inferirem, será possível dialogar sobre os temas que já estão presentes nas páginas iniciais e (talvez) possa ser o eixo da narrativa. Solicitar que digam quais assuntos notaram serem tratados nos capítulos lidos. As sugestões de temas deverão ser compartilhados somente após os participantes listarem suas percepções.

Sugestão de temas: encontros, desencontros, perda da sorte, amor (se mede?), herança dos pais e avós (*Luna Clara* exemplifica o que herdou da família), timidez, lembranças, memória da mãe, a concretização da imagem do pai desconhecido, esperança registrada no excerto “esperar, esperar, esperar” (Falcão, 2020, p. 14).

Aguçando o olhar: promover questionamentos sobre as formas concretas que a autora utiliza como recurso visual, por exemplo na página 8, onde o narrador diz que os dois homens

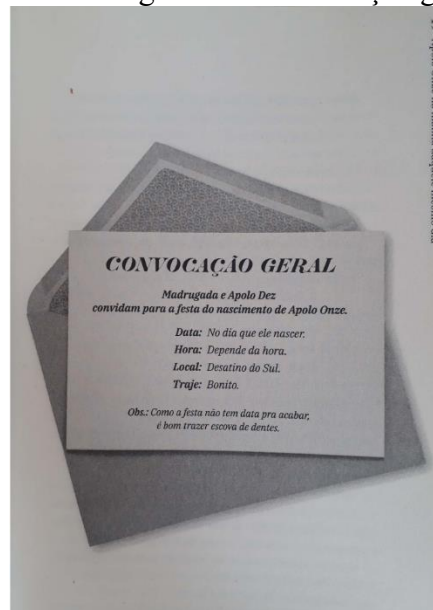
vão chegando mais próximo, as letras aumentam, dando a noção de *zoom*. Já na página 26, ocorre o oposto, as letras diminuem ao expressar o sentimento de “desimportância”. A disposição do trecho, parecendo versos poéticos instiga para uma leitura mais sensível, nos remetendo ao significante e significado. Notemos, um dos efeitos mencionados:

Sentiu-se desimportante.
Só.
Abandonado (Falcão, 2020, p. 26).

Ao observar as percepções leitoras dos estudantes, solicitar mais observações acerca da linguagem verbal e também da não verbal dispostas nas páginas, como as que aparecem abaixo de todos os títulos dos capítulos.

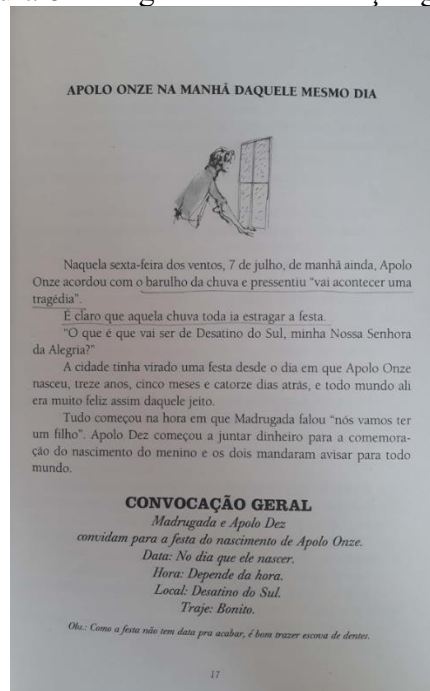
Gêneros textuais para analisar: o segundo capítulo apresenta em uma página inteira uma “Convocação geral”, disposta sobre um envelope (Figura 5). Na edição mais antiga, aparecia o texto à parte, sem o tratamento gráfico da edição atualizada (Figura 6). Confiramos:

Figura 5 - Imagem da “Convocação geral”



Fonte: Falcão (2020, p. 19, 4. ed.).

Figura 6 - Imagem da “Convocação geral”

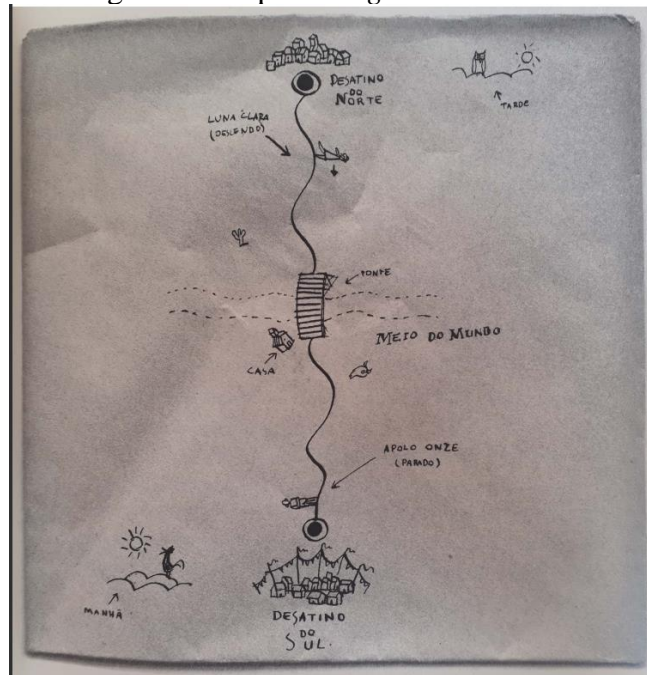


Fonte: Falcão (2013, p. 17, 3. ed.).

Questionamentos possíveis sobre o gênero textual: alguém já leu o texto “Convocação Geral” ou algum outro semelhante? Qual a finalidade desse texto? Há diferença entre convite e convocação? Quanto a imagem que ilustra a página, ela chama a atenção? Por que o uso de um envelope abaixo do texto? O que significa uma “festa de nascimento”? E o que dizer sobre a observação final do texto de convocação: “a festa não tem data para acabar, é bom trazer escova de dentes” (Falcão, 2020, p. 19)?

Outro gênero comum na obra estudada é o mapa, ilustrado de forma bem divertida, com desenhos que demonstram o ponto onde as personagens estão. Na página que antecede o primeiro mapa (Figura 7), há um texto em itálico que revela detalhes importantes que o mapa traz. Há uma espécie de complemento entre ambos os textos. Perguntar se já utilizaram mapas para se localizar; se apenas o mapa já serve com suas particularidades para entender os espaços ou sentem a necessidade de legenda.

Figura 7 - Mapa da *Região de Desatino*



Fonte: José Carlos Lollo (Falcão 2020, p. 31).

No caso, a página anterior ao mapa, nos serve de legenda narrada e descritiva sobre o que se pode ver, além de instruções do que fazer para ver melhor quando a imagem é pequena. Além disso, apresenta a curiosidade sobre mapas antigos em pergaminhos e suas diferentes formas de mostrar os locais e sua disposição gráfica

Pode-se ver perfeitamente um ponto em cima, um ponto embaixo e uma ponte no meio. [...] Ao pé da ponte, com o auxílio de uma lupa, dá pra ver uma casa. Constava em alguns mapas, que era uma casa mal-assombrada. Nos mais antigos, em pergaminho, havia até uma inscrição PERIGO!” Mal-assombrada ou não, o fato é que a casa ficava exatamente no meio do mundo, bem no centro (vide seta), num lugar chamado Vale da Perdição. [...] (Falcão, 2020, p. 30).

Referências para conhecer mais: no decorrer da narrativa sempre aparecem alusões religiosas, referindo-se às crenças das personagens. Analisar junto com o grupo, por exemplo, a expressão “Nossa Senhora” que se repete 22 vezes ao longo do livro. Um exemplo ocorre em “Minha Nossa Senhora da Alegria”, quando Apolo Onze se preocupa com o barulho da chuva e “pressentiu “vai acontecer uma tragédia” [...] “O que é que vai ser de Desatino do Sul, Minha Nossa Senhora da Alegria?” (Falcão, 2020, p. 18). Outros exemplos são de predições como “Se Deus quisesse, iam chegar a Apolo Mil um dia desses” (Falcão, 2020, p. 20).

Outras referências dizem respeito à forma coloquial da linguagem quando são contadas curiosidades sobre *Apolo Onze*, deixando a história interessante “Ele só nasceu sete

meninas depois, quando *Apolo Dez* já tinha guardado quase uma fortuna, mais de oito anos de dinheiro” (Falcão, 2020, p. 20). Notemos que a lógica do tempo e os valores numéricos foram subvertidos na construção do período, comprovando o teor fantasioso da narrativa.

Após leitura dos dois capítulos indicados para o Encontro, dialogar sobre semelhanças e diferenças na história das duas personagens que intitulam o livro. Algumas questões possíveis são:

- a) Que pistas ou indícios de acontecimentos, características dadas que são possíveis de percebermos sobre a continuidade da história?
- b) Já conseguimos nesse momento perceber quem são protagonistas?
- c) E antagonistas são importantes em uma narrativa? Por quê?

Sugerimos também considerar com os leitores sobre as personagens, a observação feita por Bakhtin (1993, p. 402-403) que “o personagem não deve ser apresentado não como algo acabado e imutável, mas alguém que evolui, se transforma, alguém que é educado pela vida [...]”.

Para observar sobre o capítulo mais curto dentre os três primeiros, *Luna Clara no caminho, antes da ponte* (p. 32):

- a) Como a ilustração já mostra um movimento e qual é esse movimento?
- b) Como a personagem Luna Clara está se sentindo quando o narrador afirma “Era uma mistura de medo com felicidade com chuva com anoitecer com estrada o que Luna Clara sentia” (Falcão, 2020, p. 32)? Uma observação possível é a ausência de pontuação no trecho.
- c) Essa forma de descrição está clara para você, leitor?
- d) Há exemplos de intertextualidade por alusão à lenda que “corria (pela estrada que liga Desatino do Norte a Desatino do Sul) que era impossível passar por ali sem perder ou ganhar alguma coisa”; de comparação em “Parecia Chapeuzinho Vermelho, mas não era. A estrada era perigosa mesmo. Bem que sua mãe dizia” (Falcão, 2020, p. 33).
- e) Rer ler o último parágrafo para perceber detalhes como personalidades da família de Luna Clara e a forma com que são descritas “Foi por ali, um pouquinho mais adiante, que seu pai perdeu a sorte. Aventura perdeu a confiança no destino, seu avô perdeu todas as histórias que tinha colecionado na vida e suas tias perderam a esperança, mais de treze anos antes.”

Encerramento: indicar que a essa altura, foi lido mais de 10% do livro. Realizar uma autoavaliação sobre como foi o Encontro. Questões possíveis: quais as percepções gerais

sobre a obra? Os pontos mais interessantes? Quais seriam as próximas etapas? Solicitar alguém para a função de conector, que deverá conectar o que foi lido até o momento com a vida ou um instante de vida.

4.3.2.4 Encontro 04

Encontro 04 - *Mais de treze anos antes* (p. 36); *Luna Clara e os cães na mesma estrada, mais de treze anos depois, em sentido contrário* (p. 48); *Apolo Onze, o ladrão, o vento e a chuva no começo da manhã ainda* (p. 51); *Doravante* (p. 60).

Momento inicial: solicitar que o sintetizador escolhido e o conector do último encontro relembrem o que ocorreu na leitura do *Encontro 03*, fazendo a conexão de leitura entre a última frase do capítulo anterior e o título “Mais de treze anos antes”.

Leitura do contexto: os participantes leitores podem dizer qual idade tinham há 13 anos (em 2010). Quais lembranças têm desse ano? Há algum familiar que costuma contar algo a respeito dessa época? Costumam ver fotos de família dessa época? Que sensações essas lembranças lhe provocam? Quem escolheu seu nome?

Perfilador: indicar algum integrante do grupo para perfilar as personagens apresentadas e pedir que anote no caderninho os próximos nomes e os possíveis significados que aparecerão durante os capítulos selecionados para este *Encontro 04*. São eles: Seu Erudito (avô de Luna Clara) e suas três filhas: Divina, Odisseia e Aventura, os papagaios Pilhério e o Arcaico, o Antigo (pai de Seu Erudito).

Ilustrador: pedir que alguém preste atenção nas imagens dos capítulos e indiquem possibilidades de leituras e qual a função das ilustrações ali. É possível observar:

- a) um navio na página em que foram apresentados os papagaios e o pai do Seu Erudito (que era pirata);
- b) o casal que aparece nas pontas das páginas 40 e 41, depois voltam a aparecer nas páginas 42 e 43 na posição do meio das páginas e finalmente na página 44 estão próximos, de braços dados, um em frente ao outro;
- c) *Luna Clara* na página 50, recebendo uma caixinha, no final do capítulo, na posição de perfil, estendendo o braço esquerdo. Não aparece quem entregou;
- d) os vários “pingos” ilustrados, distribuídos ao longo do capítulo “Apolo Onze, o ladrão, o vento e a chuva no começo da manhã ainda” (Falcão, 2020, p. 51).

Iluminador: outro participante do grupo deverá fazer a função de iluminador, ou seja, esclarecer trechos ou destacar partes importantes notadas. Poderá, por exemplo:

- a) esclarecer a o que a palavra “perigosa” pode significar naquele contexto (Falcão, 2020, p. 49);
- b) comparar sob a perspectiva que o narrador escolheu para recontar o acontecimento do capítulo “Doravante” (Falcão, 2020, p. 60).
- c) a forma como Doravante fala é representada pela junção de palavras em uma só. O que isso demonstra sobre sua personalidade?

Questões pertinentes: o que mudou na (re) contação da história do encontro entre Doravante e Aventura? Apareceram mais ou menos detalhes do enredo? E sobre o texto de uma nova “Convocação Geral”, o que foi alterado no texto? Por quê?

Sugestão de temas:

- a) Sorte e expressões similares aparecem 13 vezes no capítulo sobre Doravante. Isso seria coincidência? Aliás, coincidências existem?
- b) O que é sorte? Quem tem?
- c) Na página 63, há itens que dão sorte, voltemos para reconhecê-los.
- d) É possível que alguém ajude dessa forma questionada no trecho da página 53: “Será que podia ajudar? / Sem se meter. / Participar. Opinar. Dar seu parecer” (Falcão, 2020, p. 53).
- e) É possível não querer nada na vida ou “desejar um desejo”, querer um querer?

Referências possíveis de explorar: professores não são nomeados, mas dissertam conforme as disciplinas que ministram, analisemos o excerto:

O professor de matemática, entre uma balada e outra, ia ensinando uma conta, uma fração, uma raiz quadrada ou uma equação para um ou outro interessado.
O professor de filosofia filosofava que “a única certeza que temos é a nossa ignorância” e tentava aprender novos passos de dança.
A professora de história ensinava a história do mundo para as crianças dormirem à noite, quando a festa sempre esquentava e, no dia seguinte, o professor de geografia tinha que explicar, coisa por coisa, onde ficavam a África, a Europa, a América, o deserto, o mar, os rios. [...] (Falcão, 2020, p. 55).

Questões possíveis: o trecho demonstra estereótipos de pessoas, neste caso, de professores. Vocês concordam com tais formas de descrição? Em que sentido o trecho pode contribuir para os argumentos que foram evoluindo sobre o “querer do Apolo Onze”?

Encerramento: propor que a leitura seja feita em casa das páginas 73 a 103. Separar as funções de leitores, entre quatro participantes, pois é o número mínimo funções consideradas efetivas para os círculos de leitura, segundo Cosson (2019): Sintetizador; Conector; Questionador; Dicionarista.

4.3.2.5 Encontro 05

Encontro 05 - *A invenção de Leuconíquio* (p. 73); *O desencontro (Parte 1)* (p. 80); *O roubo* (p. 84); *O desencontro (Parte 2)* (p. 87); *A triste chegada da família da Paixão a Desatino do Norte nove meses depois do tempo previsto* (p. 96).

Momento inicial: reflexões sobre invenções - De quais invenções cada um dos leitores mais gosta de imaginar como foi criada? E como surgem as ideias para inventar algo? Você se sente criativo e já inventou alguma coisa?

Sintetizador: fará a síntese ou leitura do que registrou no outro Encontro e que não se pode deixar de interligar entre o último capítulo lido e o primeiro a ser discutido neste.

Prévia do resultado da leitura: propor uma conversa espontânea entre os que leram os trechos combinados no *Encontro 04*.

Sintetizador dos trechos lidos em casa: solicitar que um dos leitores relate o que percebeu, o que anotou para o ponto de partida das discussões do dia.

Conector: deverá expressar o que conseguiu conectar entre trechos e algum momento semelhante da realidade.

Questionador: preparará perguntas sobre os capítulos para os colegas. De preferência perguntas de cunho analítico, como já foi exposto.

Perfilador: deverá traçar o perfil de Leuconíquio, “o inventor e importante”, como ele se autodenomina em seu cartão de visita, mais ou menos como abaixo:

Leuconíquio Lucrécio de Luxor
INVENTOR E IMPORTANTE
(Falcão, 2020, p. 69).

Dicionarista: demonstrará suas descobertas sobre o sentido de palavras diferentes ou expressões relevantes. Ex.: “nem uma” (Falcão, 2020, p. 74); (qual a diferença entre nem uma e nenhuma?); “andança”; ”ensandecido”; (Falcão, 2020, p. 75 - 79) e etc.

Miniaula sobre gêneros textuais para compreender melhor: o mediador apresentará em forma de miniaula os gêneros textuais e suas características principais tanto no livro, quanto na comunicação em geral. Há nos capítulos escolhidos alguns textos peculiares da narrativa:

- a) o cartão de visita, de linho onde é escrito o nome do inventor;

- b) a ideia de Leuconíquio, dividida entre Premissas 1 e 2; Variantes; Dedução;
- c) tratado de lógica – Afirmções 1,2 e 3; Conclusões 1, 2 e 3 e Conclusão Geral;
- d) canção de amor para Divina e Odisseia;
- e) bilhete que *Doravante* recebeu.

Temas possíveis para debate:

- a) encontros e desencontros – como lidar com eles?;
- b) a falta de ética do inventor;
- c) as perdas da família Paixão.

Encerramento: propor a releitura do trecho em que é relatado o nascimento de *Luna Clara* e observar a forma poética com que foi descrito pelo narrador:

O certo é que a chuva que chovia sem parar, escondendo a noite, de repente parou. A lua apareceu. Luna Clara nasceu. E uma olhou para a outra. Desde então, Luna Clara e a lua se olhavam todas as noites, porque a chuva que chovia nunca mais choveu. Seu avô dizia que foi a chuva que nunca mais choveu só para não atrapalhar as duas. Mas a verdade crua e fria era que a chuva parou de chover só porque Doravante desistiu de esperar Aventura em Desatino do Norte logo naquela noite, por coincidência. Enquanto Luna Clara nascia bem ali pertinho, ele ia embora triste, pela estrada, carregando a chuva com ele (Falcão, 2020, p. 100).

Em seguida, questionar quais sensações tiveram ao saber dos desencontros entre *Doravante* e *Aventura*. Para o próximo encontro, decidir se a leitura segue o mesmo protocolo, com as funções de leitura já divididas e aproveitar para compartilhar dessa experiência novamente.

4.3.2.6 Encontro 06

Encontro 06 - *O sincero arrependimento* (p. 104); *Volta para Aventura e família naquela noite alegre e triste* (p. 107); *Naquele tempo, em Desatino do Sul* (p. 114); *A Biblioteca Nacional* (p. 120).

Momento inicial: propor um diálogo sobre contradições da vida. Por exemplo, sentir alegria e tristeza ao mesmo tempo, sinceridade e falsidade e outras que o grupo conseguir associar aos capítulos separados para o sexto encontro.

Mini aula: expor a linguagem cinematográfica e como pode ser compreendida a expressão “corta para” que abre o capítulo a ser analisado e que se repetirá, posteriormente.

Sintetizador do Encontro anterior: fazer a síntese ou leitura daquilo que registrou no outro encontro e o que é essencial interligar entre o último capítulo lido e o primeiro a ser discutido neste Encontro.

Prévia do resultado da leitura: propor uma conversa espontânea entre os que leram os trechos combinados no *Encontro 05*.

Sintetizador dos trechos lidos em casa: solicitar a algum participante um relato sobre o que percebeu, o que anotou para o ponto de partida das discussões do dia.

Conector: expressará o que conseguiu interligar entre trechos com algum momento semelhante.

Questionador: preparará perguntas sobre os capítulos para os colegas. De preferência perguntas de cunho analítico.

Dicionarista: demonstrará suas descobertas sobre o sentido de palavras diferentes ou expressões relevantes. Ex.: no contexto, o que poderia ser “frustração” (p. 115).

Ilustrador: deverá demonstrar no Encontro as principais imagens e suas leituras de como enriquecem a narrativa.

Perfilador poderá descrever melhor o “cabeça-dura” do *Seu Erudito*.

Temas possíveis para debate:

- a) família e conflitos; escolha do nome de *Luna Clara*;
- b) histórias contadas pelo avô e seus efeitos;
- c) perda da confiança no destino;
- d) relações entre o pai e as filhas x o avô e a neta;
- e) a comunicação por escrito e sua eficácia.

Encerramento: sugerir as referências possíveis de explorar. Diversas obras são abordadas no capítulo em que Seu Erudito cria a sua “Biblioteca Nacional” em casa, são elas: *Os três mosqueteiros*; *Sherlock Holmes*; *Romeu e Julieta*; *Corcunda de Notre Dame*; *Hobbits*; *O menino maluquinho*; *Conde Drácula*. Além das obras, também há personagens famosos citados como *Dona Benta*, *Obelix* e *Sancho Pança*. É possível que os alunos conheçam alguma das obras ou desperte neles a vontade de lê-las.

4.3.2.7 Encontro 07

Encontro 07 - *Doravante pelo mundo* (p. 125); *Corta para Leuconíquio alguns quilômetros atrás* (p. 130); *Corta para Doravante pelo mundo, mais na frente* (p. 132); *Volta*

para *Leuconíquio e Pilhério, atrás um pouco* (p. 138); *Doravante e Equinócio chegam a Desatino do Sul* (p. 140); *Daí para frente* (p. 143); *A festa tem que continuar* (p. 145).

Momento inicial: esclarecer que neste Encontro, a leitura compartilhada deverá ser realizada sem pausas no decorrer de cada capítulo. Cada integrante deverá grifar as partes que considerar mais interessantes.

Miniaula: a linguagem cinematográfica continua aparecendo nos títulos de três capítulos: *Corta para Leuconíquio alguns quilômetros atrás* (p. 130); *Corta para Doravante pelo mundo, mais na frente* (p. 132); *Volta para Leuconíquio e Pilhério, atrás um pouco* (p. 138), o que demonstra a brevidade das cenas, bem como a interrelação entre elas. Típico de *flashback*, recurso que compreende a não linearidade do tempo da narrativa.

Sugestão: propor que o grupo reformule os três capítulos, com as principais ações ocorridas durante a narração. Isso pode ser realizado por tirinhas, palavras-chave ou resumo. Compartilhando as impressões, cada leitor deverá relacionar o nome do cavalo Equinócio, com o fenômeno natural de mesmo nome, que ocorre duas vezes ao ano:

Mas nos dias 21 de março e 23 de setembro eles sempre comemoravam o equinócio (quando os dias têm a mesma duração que as noites). Nessas datas, Doravante ia a pé carregando o cavalo nas costas durante as doze horas exatas que durava o dia. Nas outras doze horas, eles dormiam (Falcão, 2020, p. 137).

Outro aspecto que pode despertar curiosidade é a descrição sobre a volta ao mundo realizada por *Doravante e Equinócio*. Pois, no capítulo, *Doravante e Equinócio chegam a Desatino do Sul*.

Encerramento: se houver a possibilidade de realizar uma pesquisa mais minuciosa a respeito de curiosidades sobre pessoas que já deram a volta ao mundo, comparar os dados científicos e os literários criados no livro. Perguntar: é necessário a veracidade dos dados num livro literário? Algum leitor sente necessidade em ter dados verídicos quando lê?

4.3.2.8 Encontro 08

Encontro 08 - *Luna Clara atravessa a ponte* (p. 164); *Luna Clara e Apolo Onze, o encontro* (p. 168); *Onde estarão aqueles idiotas?* (p. 174); *As duas velhas* (p. 177); *Doravante e Equinócio cruzam a linha de chegada* (p. 183); *O pedido de casamento* (p. 185); *É mesmo. Cadê Aventura?* (p. 188);

Momento inicial: retomada do último Encontro pelo sintetizador, função deverá ser executada por alguém que tenha participado.

Dicionarista: poderá definir as palavras: obstinação; medo; vontade; emoção no trecho “a maior emoção que Luna Clara já sentiu em todos os seus doze anos, oito meses e quinze dias foi aquele primeiro pingo de chuva na sua cara, naquela sexta-feira, sete de julho” (Falcão, 2020, p. 165).

Iluminador: poderá escolher os trechos para comentar, por exemplo, “começos de conversa em geral são muito difíceis” (p. 169); “Mas o olhar de Apolo Onze puxou o dela como se fosse ímã [...]” (p. 170)

Ilustrador: comentará as ilustrações, sobretudo as das duas velhas dispostas uma em cada página das 172 e 173 e a relação delas com o que foi narrado até então.

Questionador: deverá elaborar questões ou comentar algo para “provocar” o grupo.

Possíveis temas para debate: os finais de alguns capítulos já antecipam o próximo, apresentam algumas pistas do que poderá ocorrer. Por exemplo, lido anteriormente: *É mesmo. Cadê Aventura?* (p. 188); esse título é mencionado na última linha do capítulo anterior, servindo de um questionamento que provoca a curiosidade no leitor. Outro assunto é sobre inícios de conversas, destacado no capítulo em que *Ana Clara e Apolo Onze* se encontram no *meio do mundo*. Pode-se questionar os leitores sobre: Que lugar é esse? O que pode simbolizar na história? O mundo de cada um pode ser um mundo inteiro?

Encerramento: para o próximo Encontro, todos deverão trazer maiores informações sobre o conhecido *Jogo da velha*.

4.3.2.9 Encontro 09

Encontro 09 - *O jogo das velhas* (p. 190); *Enganos* (p. 195); *Revelações* (p. 198); *Desencontros* (p. 202); *Doravante avança três casas* (p. 205); *Aventura recua uma casa* (p. 208); *Doravante perde a vez* (p. 211); *Quarta e última rodada* (p. 214).

Sintetizador: como de costume, algum participante do *Encontro 08* faz um breve resumo do que aconteceu, o que foi lido e considere importante para a nova sequência de páginas a serem lidas e compartilhadas.

Mini aula: sugerimos a leitura do seguinte texto informativo retirado de uma revista, sobre a origem do jogo da velha:

origem do jogo da velha – registros bem antigos mostram que os jogos da velha foram encontrados em escavações no Templo Kurna, Egito, datam de aproximadamente XIV antes de Cristo. Achados arqueológicos, porém, mostram que ele foi desenvolvido independentemente em diferentes regiões do planeta, como a China antiga e a América pré-colombiana. Sabe-se também que faz parte dos jogos conhecidos como “família do moinho” ou “trilha” – nos quais o objetivo é posicionar as peças de modo que formem uma linha reta. Há também versões em que variam os números de linhas e colunas, geralmente três ou cinco. Conhecido praticamente em todo o mundo, o jogo varia de nome conforme a região. Na China, 500 a.C., era conhecido como luk isut k-i. Nos países de língua inglesa, chama-se tic-tac-toe (Qual..., 2018)³³.

E para ampliar a contextualização do jogo que

[...] se popularizou na Inglaterra do século 19, quando mulheres se reuniam nos finais de tarde para conversar e bordar. Porém, as mais idosas, por não conseguirem mais bordar em razão de suas vistas fracas, se entretiam com o jogo... que passou a ser chamado “noughts and crosses” (“nós e cruzeiros”, em português... uma referência ao bordado). E, como era jogado por mulheres inglesas idosas, quando o jogo veio para o Brasil, ficou conhecido “da velha” (Guaraldo, 2013)³⁴.

Encerramento: distribuir a ficha de leitura do Encontro com as seguintes funções: Conector; Iluminador; Ilustrador e Questionador.

Nesse ponto da história e com o decorrer da SDL os integrantes do Clube já são capazes de verificarem em cada função o que devem observar e anotar para posterior compartilhamento.

4.3.2.10 Encontro 10

Encontro 10 - *Perigo na festa* (p. 220); *Aventura na estrada 1* (p. 226); *Agoraeuentenditudo* (p. 229); *A velha de rosa* (p. 231); *Aventura na estrada 2* (p. 234); *A desgraça* (p. 238); *A velha de azul* (p. 240); *A dor que mais dói* (p. 244).

Momento inicial: para a retomada do que ocorreu no *Encontro 09*, recorreremos à função do *sintetizador*.

Sintetizador: como de costume, algum participante do encontro anterior faz um breve resumo do que aconteceu, o que foi lido e é importante para a nova sequência de páginas a serem lidas e compartilhadas.

³³ Leia mais em: QUAL é a origem do jogo-da-velha. Redação Mundo Estranho. **Superinteressante**. São Paulo, 4 jul. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-e-a-origem-do-jogo-da-velha>. Acesso em: 18 set. 2023.

³⁴ Leia mais em: GUARALDO, Fabrizio. Como surgiu o jogo da velha? **Cultura Pop na Web**. [S. l.], 16 maio 2013. Disponível em: <https://culturapopnaweb.wordpress.com/2013/05/16/como-surgiu-o-jogo-da-velha/>. Acesso em: 18 set. 2023.

Encerramento: esse Encontro é um dos mais instigantes para aguçar a vontade dos leitores em discutir o que está acontecendo na história e as possibilidades de desenlace para as personagens. Sugerimos um compartilhamento livre das descobertas reveladas no decorrer da leitura. Possivelmente, a inclinação leitora será prosseguir a leitura o quanto antes. É importante ao mediador perceber o quanto o grupo permanece motivado a saber os desdobramentos do enredo. Neste ponto, também poderá propor a leitura preditiva, para que nos próximos e últimos Encontros confirmem suas suposições.

4.3.2.11 Encontro 11

Encontro 11 - *Alegria tem nome?* (p. 246); *A volta de Apolo Onze* (p. 250); *No meio do mato* (p. 253); *A estiagem* (p. 256); *A festa continua* (p. 258); *Os incomodados que se mudem* (p. 262); *Desculpem, Doravante e Aventura, mas esse beijo terá que ser interrompido ou a história não acaba* (p. 265); *O bilhete* (p. 267); *A apuração dos votos* (p. 269).

Momento inicial: um participante do encontro anterior faz um breve resumo do que aconteceu, o que foi lido e considere importante para a nova sequência de páginas a serem lidas e compartilhadas. Talvez seja interessante reler o último capítulo *A dor que mais dói*, para dar sequência à narrativa.

Ambientação: neste ponto da história, encaminhando-se para o desfecho, muitas emoções poderão aflorar durante a leitura. Por isso, é importante preparar algo significativo para o Encontro. Talvez oferecer um chá quentinho traga conforto aos leitores. Ao nos remeter ao título do capítulo que iniciaremos *Alegria tem nome?* é possível solicitar que os leitores deem nomes às suas alegrias. É uma maneira de trabalhar as próprias emoções.

Dessa vez, é indicado distribuir as seguintes funções de leitura:

- a) **Conector:** para descrever momentos de alegria, seja da vida do Clube do Livro até esse ponto da história ou dos seus integrantes individualmente. Outro ponto a ser conectado com a realidade é o capítulo *A apuração dos votos* (p. 269).
- b) **Iluminador:** poderá destacar trechos poéticos e significativos dos capítulos, anotar o que os demais leitores sentiram ao ler algumas passagens.
- c) **Ilustrador:** deverá verificar detalhes das imagens produzidas nos capítulos lidos no encontro.
- d) **Questionador:** criará questões acerca do ditado popular semelhante ao título do capítulo: *Os incomodados que se mudem* (p. 262). Também poderá ser

questionado ao grupo o porquê do título *Desculpem, Doravante e Aventura, mas esse beijo terá que ser interrompido ou a história não acaba* (p. 265).

Encerramento: acertar os combinados para o encerramento da leitura do livro. Para o Encontro final, sugerimos que seja feito em um ambiente festivo para comemorar o final da história e também realizar dramatizações, oficina de desenhos, confraternização, etc.

Como no decorrer do enredo todo, a personagem *Apolo Onze* ganha festa de aniversário diariamente, a ideia é comemorar em tom de festa de aniversário. A depender da época poderá ser feita uma decoração semelhante às das festas juninas, com bandeirolas, comidas típicas.

4.3.2.12 Encontro 12

Encontro 12 - *Amanhã* (p. 272); *O casamento* (p. 275); *O meio do mundo* (p. 279); *Em Desatino do Sul* (p. 282); *Em Desatino do Norte* (p. 283); *Meia-noite* (p. 286); *Essas estranhas coincidências do destino* (p. 289); *Epílogo* (p. 295); Autoavaliação e escolha do próximo livro.

Momento inicial: é possível surpreender os integrantes do Clube do Livro com uma encenação do casamento de *Divina, Odisseia, Imprevisto e Poracaso*.

Para as funções de leitura, destacaremos para este *Encontro 12* somente cinco:

- a) **Sintetizador:** como de costume, algum participante do encontro anterior fará um breve resumo do que aconteceu, o que foi lido e o que é importante para a nova sequência de páginas a serem lidas e compartilhadas.
- b) **Conector:** poderá realizar registros de festas conhecidas, vivenciadas pelo grupo de leitores. É possível relacionar o casamento de *Divina, Odisseia, Imprevisto e Poracaso* com casamentos da vida real.
- c) **Iluminador:** escolherá as melhores passagens para “iluminar” o final da história. Sugestão: perguntar se perceberam a ciclicidade da narrativa.
- d) **Ilustrador:** comentará ou fará ilustrações acerca dos últimos capítulos.
- e) **Questionador:** fará questionamentos sobre as velhas e sua participação ao longo da narrativa; poderá ocorrer de algum leitor mais perspicaz compreender o porquê das oscilações do humor delas.

Encerramento: adaptar algum trecho da obra relevante para o grupo. Realizar a “Festa de Apolo 11”. Cada leitor poderá se caracterizar de sua personagem favorita, resgatar momentos da história para interpretar, reler ou simplesmente comentar. Outra ideia é realizar

sorteio de livros, distribuir alguma lembrança como forma de agradecimento pelos Encontros realizados.

Ao final, realizar uma autoavaliação sobre a leitura realizada; fazer um levantamento geral do processo da leitura; questionar os leitores sobre suas percepções sobre como desenvolveram elos de envolvimento com o livro; solicitar quais sensações foram despertadas durante a leitura e como se sentem ao final dela.

4.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para apoiar a interpretação dos dados coletados durante a investigação proposta, recorri aos preceitos da análise descritiva proposta por Edna Afonso Reis e Ilka Afonso Reis (2002, p. 31):

A Análise Descritiva é a fase inicial deste processo de estudo dos dados coletados. Utilizamos métodos de Estatística Descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos de dados.

De acordo com as técnicas recomendadas pela dinâmica modular dessa SDL, inicialmente, propus um questionário de sondagem, na ferramenta *Google Formulários*, o qual intitulei de *Diagnóstico de leitura 1*. Através desse questionário, tive a intenção de: traçar o perfil de leitores do *Clemap*; averiguar níveis de leitura; as formas de escolha dos livros literários; suas definições sobre o ato de ler; a importância da leitura literária para o aprendizado; se já estipularam metas de leitura; suas percepções sobre mediadores de leitura; o uso de aplicativos de leitura e hábito de ler e também as maneiras de ler um livro mais extenso.

Também solicitei as respostas dos leitores em um último questionário, denominado *Diagnóstico de leitura 2*, após o *Encontro 11*. Nele, o objetivo foi comparar se o nível de leitura avaliado por eles evoluiu, além de averiguar como eles notaram a importância das funções de leitura descrita nos módulos dessa SDL, no tópico acima.

A observação, a reflexão, o histórico dos Encontros foram registrados no instrumento diário de campo, intitulado *Sobre, sob, sub Clemap*. Estão anotadas as minúcias, os acontecimentos ocorridos em campo, assim como as impressões obtidas pela observação dos acontecimentos. Também busquei reconhecer os leitores como sujeitos capazes de opinar, criticar, questionar, validar ou não as práticas pedagógicas utilizadas nos módulos da SDL.

4.4.1 Sondagens inicial e final: questionários de diagnósticos em formulário on-line

Como primeiro diagnóstico, intitulado *Diagnóstico 1*, foi elaborado um questionário on-line, na plataforma *Google Formulários*, composto por 12 questões, entre elas: 3 e/ou 4 questões subjetivas, encaminhadas para próxima seção, a depender da resposta do item anterior (Apêndice B). A intenção foi delinear o perfil dos leitores do Clube do Livro (Quadro 2), o que ocorreu, antes do início da leitura do livro *Luna Clara & Apolo Onze*.

Assim, o total de leitores do Clube do Livro *Clemap* que leram conjuntamente chegou a 19 em alguns Encontros. Porém, os envolvidos na pesquisa, devidamente documentados são dez. Sendo seis alunos do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Arlete Toledo, coincidentemente, dois de cada série. Entretanto, um deles precisou transferir de escola por ter mudado de residência para outro estado e frequentou apenas alguns encontros, portanto, respondeu apenas ao primeiro formulário. Além deles, cinco acadêmicos / residentes, do curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia, *Campus Vilhena* também aceitaram fazer parte da pesquisa, sendo que um deles não respondeu aos questionários, mas produziu depoimentos e contribuiu como mediador no *Encontro 09*. Para a realização das leituras do Clube foram adquiridos 10 exemplares do livro, os quais sorteei ao longo dos Encontros para presentear os envolvidos com a leitura; alguns residentes e professoras já possuíam ou adquiriram um livro para ler.

Ressaltamos que as respostas e contribuições para interpretação e análise dos dados seguiram as normas e protocolos éticos que garantam o sigilo da identidade dos leitores do Clube. Para isso, nomearemos os integrantes que responderam de Leitor A, Leitor B e, assim, sucessivamente, mantendo a confidencialidade assegurada nos documentos Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – (TALE).

Sobre os aspectos que discriminam o relacionamento desses leitores com a leitura literária e o aprendizado, como avaliaram seus níveis de leitura, estabelecimento de metas de leitura, número de páginas de livros que considerarem extensos e velocidade de leitura, conforme observamos abaixo, no Quadro 2:

Quadro 2 - Perfil dos leitores do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando*

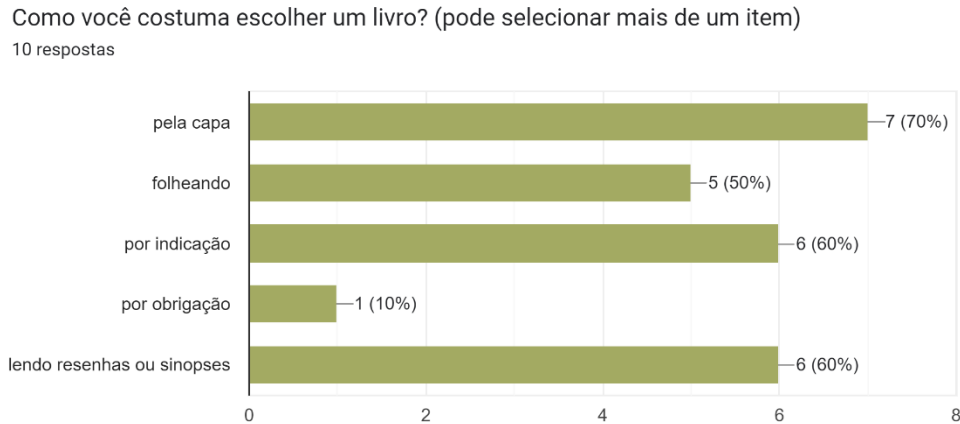
PERGUNTAS	LEITOR A	LEITOR B	LEITOR C	LEITOR D	LEITOR E	LEITOR F	LEITOR G	LEITOR H	LEITOR I	LEITOR J
Curso	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Superior	Ensino Superior	Ensino Superior
Você se considera um (a) leitor (a) com nível de competência	muito pequena (leitura vivencial)	muito pequena (leitura vivencial)	razoável extensa (leitura interpretativa)	razoável (leitura exploratória)	razoável (leitura exploratória)	extensa (leitura letrada)	extensa (leitura letrada)	extensa (leitura letrada)	extensa (leitura letrada)	extensa (leitura letrada)
Você já traçou alguma meta de leitura?	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Você considera importante ler o máximo de livros possível?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
A velocidade de ler mais "lenta" é algo que prejudica a leitura literária?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Quantas páginas você considera que seja um livro extenso	de 200 a 300	de 200 a 300	de 300 a 400	de 300 a 400	Acima de 500	de 300 a 400	de 300 a 400	Acima de 500	de 300 a 400	de 300 a 400
É possível aprender por meio da leitura literária?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Talvez	Sim	Sim

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Comprovadamente, a maioria dos leitores do Clube do Livro já havia traçado metas de leitura, consideravam importante ler o máximo de livro possível e também afirmaram ser possível aprender por meio da leitura literária, sem se importar com a velocidade de leitura. O que nos leva a acreditar que o período de um semestre para executar os atos de leitura, conforme organizados nos módulos da SDL foi visto com naturalidade, desde o primeiro encontro. Talvez pelo fato de grande parte deles entender que o livro é extenso, já que possui quase 300 páginas, na 4ª edição e 327 na anterior.

Observamos na Figura 8, a escolha de livros feita pela maioria dos participantes do Clube que respondeu a esse questionário, 70% é feita olhando a capa e em segundo lugar, os 60% de leitores seguem indicações para escolherem um livro para ler ou lendo resenhas/sinopses. Como poderiam optar por mais de uma alternativa, também consta 60% das escolhas sendo feitas pelo contato com o livro, folheando-o. Fato confirmado no *Encontro 02*, quando tiveram o contato inicial com a obra lida. Também chama a atenção o fato de um leitor acadêmico do curso de Letras responder que lê por obrigação e escolher a opção *por indicação* também, parecendo que suas escolhas de leituras são bastante limitadas.

Figura 8 - Gráfico sobre formas de escolhas de um livro



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quanto aos níveis de leitura, propostos no questionário, consideramos a definição de cada nível indicado por Cosson (2019), baseado nos

conhecimentos destacados por Witle, Rijlaarsdam e Charam (2012), que propõem distinguir seis níveis de competência literária e seus respectivos perfis de leitor para o ensino médio, que traduzimos e adaptamos para o nosso contexto como:

Nível 1 – leitura vivencial, leitor com competência literária muito pequena;

Nível 2 – leitura identificadora, leitor com competência literária pequena;

Nível 3 – leitura exploratória, leitor com competência literária razoável;

Nível 4 – leitura interpretativa, leitor com competência literária razoavelmente extensa;

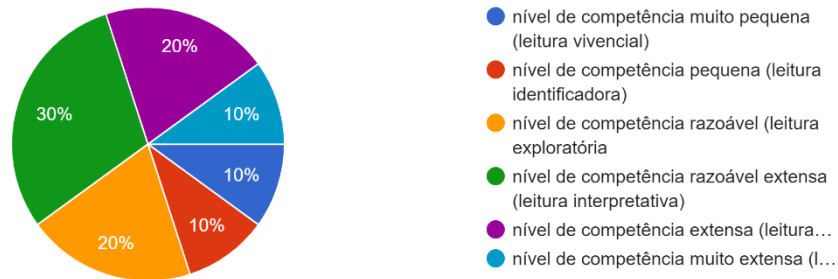
Nível 5 – leitura letrada, leitor com competência literária extensa;

Nível 6 – leitura acadêmica, leitor com competência literária muito extensa (Witle; Rijlaarsdam; Charam 2012 *apud* Cosson, 2019, p. 67).

Dito isso, verificamos no diagnóstico inicial, que, o nível 4, de competência *razoavelmente extensa – leitura interpretativa* foi registrado por 30% dos leitores. Por outro lado, o empate entre o nível 3, de competência leitora *razoável - a leitura exploratória*, ou seja, quando se é capaz de ler textos literários simples e o nível 5 de competência literária *extensa - leitura letrada*, representando 20% dos leitores. Esses dados demonstram competência literária bem equilibrada entre os participantes do Clube do Livro. Desse modo, os menores níveis de competência, sendo os níveis 1 e 2, *leitura muito pequena e pequena* representaram 10% cada e o mais alto nível de competência, o 6, *leitura muito extensa ou acadêmica* também foi confirmado por 10% (Figura 9).

Figura 9 - Gráfico sobre níveis de leitura (Diagnóstico 1)

Você se considera um (a) leitor (a) com
10 respostas



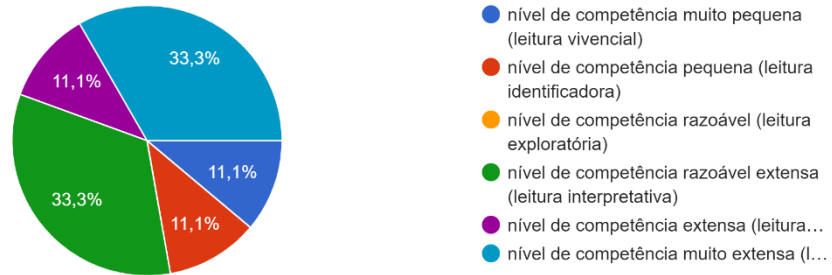
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para efeito comparativo, interpretemos a mesma questão na Figura 10, resultado do formulário final *Diagnóstico de leitura 2* (Apêndice C), após o término da leitura do romance. Nele, obtivemos apenas nove respostas, pois, uma estudante do ensino médio mudou de residência, antes do final da pesquisa. Mesmo assim, podemos perceber que o nível 6, de competência de leitura literária *muito extensa - leitura acadêmica* foram considerados mais positivos, representando o total de 33,3% ao invés dos 10% iniciais, em números absolutos isso representa que pelo menos dois leitores evoluíram para essa categoria. Logo, podemos pressupor que a leitura compartilhada e toda a experiência durante os encontros favoreceram essa nova percepção dos leitores sobre si mesmos.

Quando verificamos entre os estudantes do ensino médio, que anteriormente se autoavaliaram com nível 3, de competência de leitura *razoável - leitura exploratória*, notamos que esse nível não apareceu no último questionário, comprovando novamente a evolução das competências leitoras. Também verificamos que os 11, 1% ou as duas respostas obtidas nos níveis 1 e 2, correspondem a leitores que não foram assíduos aos encontros e quando iam, participavam pouco dos debates. Entretanto, percebemos uma alteração nas respostas entre os dois questionários de um desses leitores, que saiu da condição de competência *muito pequena* (nível 1), para *pequena* (nível 2). O que podemos considerar positivo, já que este leitor não leu 100% da obra, simultaneamente como o restante do grupo e mesmo assim, conseguiu avançar em seu nível de competência leitora.

Figura 10 - Gráfico sobre níveis de leitura (Diagnóstico 2)

Neste momento, VOCÊ se considera um (a) leitor (a) com
9 respostas



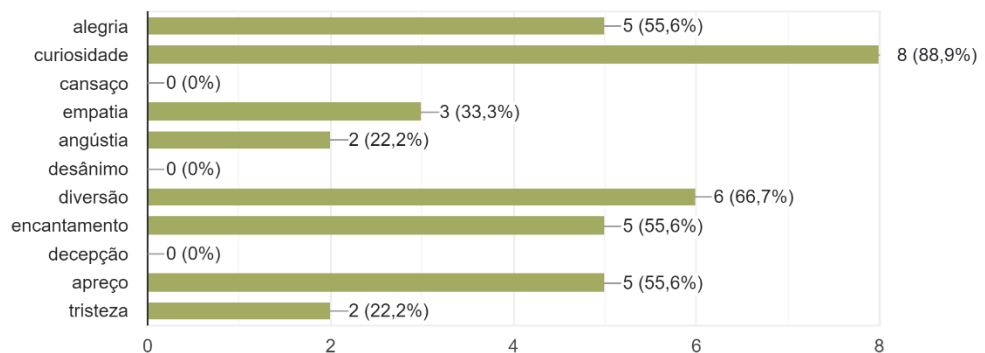
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quanto às sensações que o livro despertou, evidenciou-se que “curiosidade” foi a mais sentida por quase 90% dos participantes, seguidas de diversão (66,7%); alegria (55,6%); encantamento e apreço (55,6%); empatia (33,3%) e as sensações mais negativas quase não foram registradas, sendo que angústia e tristeza foram sentidas por 22,2% dos leitores pesquisados. Assim, a escolha de mais de uma sensação permite que o registro confirme as contribuições de Azevedo (2022) e Petit (2021) sobre a potência de uma leitura literária proporcionar diversas sensações e reconhecimento de emoções, desenvolvendo assim uma percepção sobre si mesmo diante da leitura. Vejamos o gráfico (Figura 11):

Figura 11 - Gráfico sobre Sensações ao ler o romance

Quais as sensações que você mais sentiu ao ler esse romance Luna Clara & Apolo Onze? (pode escolher quantas se identificar)

9 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ainda sobre as sensações, em resposta à questão subjetiva solicitada no mesmo questionário, sobre terem ou não trechos preferidos da história, houve registros de situações engraçadas, como: “Sim. As passagens em que Pilhério aparece como alívio cômico” (Leitor I, 2023, questionário on-line). Também sobre curiosidade, de por exemplo, desvendar o grande desencontro e o encontro dos pais de *Luna Clara*: “Difícil apontar uma parte preferida do livro, mas a parte na qual *Aventura e Doravante* se encontram depois de tudo, acho que é bem especial, afinal, todos estavam esperando por esse momento desde o início do livro” (Leitor D, 2023, questionário on-line) e um pouquinho da empatia sentida por um dos leitores pesquisados está resumida no seguinte comentário: “Sim, quando *Luna Clara* reencontra o seu pai, porque ela fica 12 anos sem ver seu pai, essa parte eu até chorei de felicidade” (Leitor F, 2023, questionário on-line).³

4.4.2 Relato dos Encontros com os leitores

Para melhor compreender a cronologia dos encontros, esse tópico está dividido em duas partes, a primeira envolve a situação do espaço físico onde deveriam ocorrer normalmente os encontros do Clube, a Sala de Leitura, um anexo da biblioteca escolar. Posteriormente, o relato é sobre os Encontros com os leitores do *Clemap* ocorridos em quatro espaços diferentes. Apresentamos uma pequena digressão para percebermos a trajetória da pesquisa, bem como alterações necessárias na realização das ações descritas na seção 4.3.2 *Sistematização das ações dos Encontros*: a Sequência Didática Literária. Em síntese, toda a experiência registrada tem por base as anotações do Diário de campo, reflexões realizadas pelos leitores nas fichas de leitura, em áudios e em comentários orais dos leitores.

4.4.2.1 O contexto do *Clemap* no início do ano de 2023

Sabendo que o aprendizado é constante em meio a uma pesquisa, iniciamos este relato com uma constatação que modificou parcialmente nossas atividades no *Clemap*. Trata-se da reforma do telhado do bloco onde fica localizada a biblioteca, fato anunciado pela direção em janeiro de 2023. Durante as férias, fui convidada a participar de uma série de entrevistas para a TV local, a Rede Amazônica de Vilhena. Nesta ocasião, a repórter sugeriu capturar as imagens no local onde nos reunimos frequentemente e para nossa surpresa ao chegar à Biblioteca / Sala de Leitura da escola, quase todos os livros estavam encaixotados. Isso limitou nosso espaço para a entrevista e também para os futuros encontros do Clube, pois,

para evitar as goteiras, as caixas de livros permaneceram em pontos estratégicos para não molharem quando chovesse. Portanto, a depender do dia chuvoso, não nos cabia dentro da própria biblioteca.

Para além desse dissabor, encaramos como um dado para a pesquisa, porque na verdade, esses imprevistos podem ocorrer comumente em quaisquer escolas, nos desafiando a buscar novos espaços para encontros de leitores. Apesar disso, a reportagem ocorreu no interior da biblioteca onde ainda havia alguns livros expostos em duas estantes. Outras imagens foram registradas em uma praça, próxima à escola. Uma das integrantes do Clube aceitou ser entrevistada também, afirmando que o Clube do Livro é “terapia para todos nós [...] posso dizer que fiz muitas amizades também. Aprendi a conversar mais e a me expressar melhor [...] meu interesse por leitura aumentou” (Leitora A, 2023, informação verbal).

Desse modo, com a repercussão do vídeo exibido no estado inteiro, nosso Clube obteve maior visibilidade da comunidade escolar. Com isso, os membros mais antigos, que já frequentavam o Clube do Livro desde 2022, ficaram motivados e solicitaram o início dos encontros o quanto antes. Assim, resolvemos realizar o primeiro encontro no dia 23 de fevereiro de 2023. Antes, foi feito o convite aos alunos de todas as turmas do ensino médio do período matutino, afixados cartazes em locais estratégicos da Escola e publicação de postagens no grupo de *WhatsApp* e perfil do *Instagram* do *Clemap* (Figura 12).

Figura 12 - Convite postado nas redes sociais do *Clemap*



Fonte: Acervo do Clube do Livro *Clemap* (2023).

Na semana que antecedeu o primeiro encontro, alunos-leitores realizaram novas visitas em todas as salas de aula da escola, no período matutino, em turmas que compreendem as três séries do ensino médio, para convidá-los a participar e seguir o perfil da rede social *Instagram*, onde há várias interações dos seguidores sobre leitura, enquetes, indicações de livros, fotos dos encontros, etc.

Dito isso, os encontros do primeiro semestre de 2023 no Clube do Livro *Clemap* para a leitura de *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão utilizamos livros, em sua maioria, da quarta edição, lançada em 2020 e também alguns da terceira edição também. Ao descrever os módulos da SDL intitulados de *Encontros*, comparamos ambas as edições e destacamos as novas contribuições dessa edição atualizada, o que Cosson (2019), já mencionado, chama de leitura de *texto-contexto*, deixando a experiência dessa pesquisa mais ampla.

4.4.2.2 Os Encontros com os leitores

“Ler é produzir sentido por meio de um diálogo, uma conversa” (Cosson, 2019, p. 31).

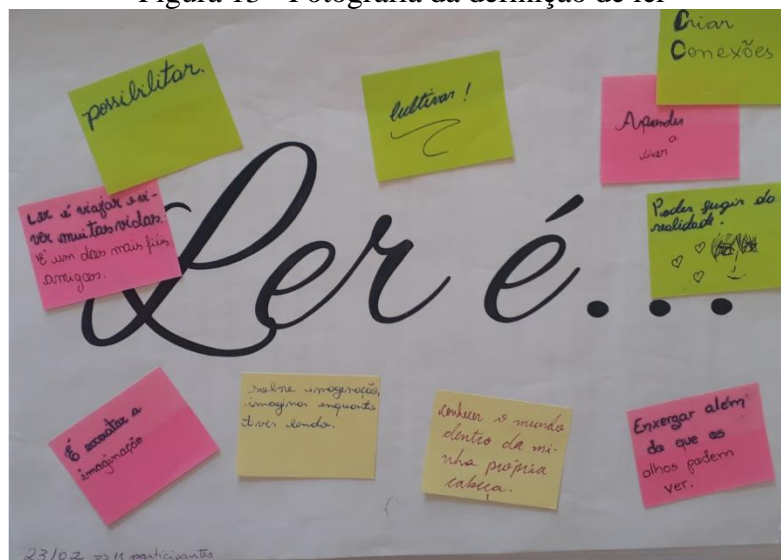
Com essa citação da ideia proposta por Cosson (2019), o primeiro encontro do ano letivo foi organizado para recepcionar os novos integrantes do Clube. Esse Encontro foi norteado pela concepção de leitura citada acima (Cosson, 2019, p. 31). Também, conversamos livremente sobre livros lidos. Nesse momento, alguns mostraram o livro que levaram para o encontro como intuito de compartilhar suas preferências de leituras literárias, também registradas em uma ficha de cadastro. Na coluna onde é perguntado: *qual (is) gêneros literários você prefere?*, 55% deles responderam que o é gênero romance. Informação relevante para confirmar que a escolha do *corpus* da pesquisa foi positiva nesse sentido.

Em seguida, perguntei sobre metas de leitura, aplicativos auxiliares do hábito de ler, estratégias para manter o foco na leitura. Minha indagação foi sobre essas ferramentas serem ou não validadas por nosso grupo. O interesse pelo assunto foi geral e poucos conheciam os nomes de aplicativos como: *Cabeceira*, *Skoob*, *Minha Leitura*, *Goodreads*, *Bookly Leio*, *Desvaneio*. Ainda nesse Encontro também demonstraram curiosidade sobre o Clube e seu funcionamento, o que foi detalhado e posteriormente divulgado na página do *Instagram* @clubepalavreando. Além disso, realizamos sorteio de alguns brindes, chaveiro de *post it* personalizado do *Clemap*, livros como *Harry Potter e a pedra filosofal* e, claro, *Luna Clara & Apolo Onze*.

Além dos alunos do ensino médio, contamos com a participação das acadêmicas/residentes do curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Vilhena, que mantém vínculo com a nossa escola no Programa Residência Pedagógica – 3ª edição, o qual sou preceptora atualmente. Ao todo, contabilizamos onze participantes nesse retorno às atividades do Clube, para quem expliquei a respeito da pesquisa e entreguei os documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa³⁵.

Em suas manifestações sobre a definição, na atividade para inserir o que é ler, intitulada *Ler é...* (Figura 13), os participantes expõem que o ato de ler é considerado possibilidades, cultivo, vida, fuga da realidade, viagem para viver muitas vidas e conquistar amigos fiéis, exercício da imaginação e visualização do que está além. Essas definições demonstram que compreendem o que é a leitura literária, conforme Faria, Marques, Costa e Rodrigues (2018, p. 11): “A leitura literária existe quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. Esta tem a potencialidade de oferecer ao leitor um conhecimento intenso do mundo”.

Figura 13 - Fotografia da definição de ler



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao final, sugeri que reservássemos um caderno para registros dos encontros, em forma de diário de leitura, com a perspectiva de confeccionarmos artesanalmente em algum outro momento coletivo. Porém, essa ideia não teve adesão do grupo, que em sua maioria não gosta de anotar, apenas de grifar partes importantes no próprio livro (o que foi permitido). No final,

³⁵ A pesquisa foi aprovada sob o parecer n. 5.752.067, disposto no Anexo A.

realizamos sorteio de mais alguns brindes do Clube (um chaveiro com *post it* personalizado) e livros (Figura 14). A intenção desses sorteios foi de criar uma relação afetiva entre os leitores e o Clube do Livro *Clemap*.

Figura 14 - Fotografia dos brindes



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em seguida, no dia 2 de março, a reunião marcou a fase de *Introdução*, postulada por Cosson (2019). Ou seja, o início da leitura do livro *Luna Clara & Apolo Onze* criou condições para que os participantes tivessem uma experiência sensorial. A ideia foi criar uma ambiência aconchegante para, metaforicamente, fazer uma imersão no mundo que circunda o livro, montando uma tenda em uma parte da Biblioteca (Figura 15) e colocando música estilo *lo-fi*³⁶, de fundo para ativar sensação de tranquilidade. Conforme os leitores chegavam, o grupo foi se formando e cada um que reagia de maneira única, alguns sorrindo, outros surpresos com o espaço. De modo geral, criou-se uma energia positiva e motivadora para o *Encontro 02*.

Nesse sentido, a intenção inicial, a partir do conceito de que “ler é criar conexões” (Reyes, 2017, p. 49) de apresentar o contexto e motivar o grupo para a leitura foi alcançada,

³⁶ Embora popularizada nos anos 2000, o termo já foi utilizado em 1950 por jovens músicos. Segundo a pesquisa recente do Engenheiro de Informática da Escola de Engenharia de Computação de Madrid, Antonio Carpintero Castilla, no trabalho intitulado “Modelo de Rede Neural Convolucional para Geração de Música Lo-Fi”: “O gênero de música conhecido como ‘Lo-Fi’ ou Low-Fidelity consiste em um ramo da música baseado no emprego de mídia de baixa fidelidade ou ultrapassada. No que diz respeito à melodia, geralmente é um conjunto de notas de piano (ou similares) de curta duração, repetidas ao longo da canção. Este tipo de música explodiu em popularidade durante as últimas décadas. Embora qualquer gravação do século XX ou anterior possa ser considerada música do gênero ‘Lo-Fi’ (por ser gravada com equipamentos de gravação antigos) realmente a definição começa a ser utilizada a partir dos anos 2000, após o surgimento da e outras ferramentas, que permitiram gravar com melhor qualidade os instrumentos. A principal qualidade que faz uma música ‘LoFi’ é a decisão deliberada de reduzir a qualidade de gravação usando elementos antigos ou edição digital” (Carpintero Castilla, 2023, p. 13, tradução nossa).

pois, ao longo da apresentação dos *slides*, todos compreenderam a respeito da origem dos nomes *Apolo Onze* e *Luna*, comentaram algumas das curiosidades sobre a *Expedição Apollo 11* que levou o primeiro homem a pisar na lua, descobriram uma palavra pouco utilizada “lunassagem”, uma espécie de “aterrissagem” na lua, souberam o porquê da escolha americana em nomear de Apollo, em homenagem ao deus grego, da luz, da música e da poesia, Apollo. Todos nós permanecemos sentados nas colchas de retalhos poéticos, confeccionadas pelos alunos em 2019 e as curiosidades sobre o livro foram se ampliando à medida em que apresentei curiosidades a respeito do estilo de escrita de Adriana Falcão, sua biografia, a entrevista feita pelo escritor Ziraldo e as outras curiosidades elencadas na subseção 4.3.3 *Sistematização das ações dos Encontros: a Sequência Didática Literária*. Logo, Logo, os leitores perceberam que o livro é “uma verdadeira aventura” (Leitor B, 2023, informação verbal³⁷).

Figura 15 - Fotografia da tenda improvisada para recepção dos leitores



Fonte: Acervo do Clube do Livro *Clemap* (2023).

Em seguida, no outro espaço, ao lado da “tenda”, sentamos nas cadeiras, em volta de uma mesa. Nessa ocasião, fiquei em pé, expliquei que os livros foram embalados pela livraria onde comprei. Ofereci os pacotes com livros para os leitores abrirem e experimentarem a sensação de receber um livro novo e abrir a embalagem em papel pardo que o envolvia (Figura 16).

³⁷ A partir daqui, utilizaremos o termo “informação verbal” para referenciar os comentários orais dos integrantes do *Clemap*.

Figura 16 - Fotografia da conversa sobre a entrega dos livros novos



Fonte: Acervo do Clube do Livro *Clemap* (2023).

Observei que vários leitores abriram com cuidado para não rasgar a embalagem, prestaram atenção na logomarca da livraria, passaram as mãos para sentir a textura do papel. Desse modo, tive a sensação de que estavam *desfrutando* do momento e ao abrirem e pegarem os livros, alguns participantes tiveram a ideia de cheirar o livro novo, fato que contagiou os demais e, praticamente, todos cheiraram o livro que tinham em mãos.

Ao final desse encontro, após a leitura da dedicatória do livro: “Para Clarice e seus olhos de vagalumes” (Falcão, 2020, p. 5), o Leitor A (2023, informação verbal) deduziu: “pelo visto há muito *easter eggs* nesse livro!”. Afirmção que fez todos os leitores do ensino médio relembrem o termo conhecido pela maioria deles, que significa “referência proposital”. Segundo eles, é um termo muito usado em *games*, filmes e assuntos relacionados à tecnologia. Essa reação corrobora o que Cosson (2019) explana sobre a literatura estar em todos os lugares e também sendo percebida pelos jovens de formas diversificadas e em outras plataformas para além do livro literário em si.

Ainda nesse Encontro, ao serem questionados sobre o que sabem sobre o gênero literário romance, a maioria dos alunos falou que entende o romance como “uma história de amor” (Leitor E, 2023, informação verbal) ou “uma história longa, para ser lida saboreando ao máximo que puder” (Leitor D, 2023, informação verbal). Em seguida, em uma intervenção, esclareci que romance é um gênero produzido em sua origem, unicamente para ser lido,

diferente de outros que servem para atuar, como a peça teatral ou cantar, como a letra de uma música. Também acrescentei que o romance é composto de vários outros gêneros textuais dentro dele, conforme discussões no segundo capítulo deste texto, na seção 2.2 *O gênero textual romance*.

Nesse momento, alguns Leitores disseram: “ah! Tipo os diálogos, professora? [...] ou cartas? Ou ainda telefonemas, bilhetes? Mensagens e recados?” (Leitores, 2023, informação verbal) Verificamos por esses questionamentos e comentários que nosso público-alvo compreendeu a essência de um romance como gênero textual literário.

Esse Encontro despertou muito a curiosidade do grupo, fato que levou os integrantes a propor outra reunião na próxima semana. Ao final, um apelou e os demais continuaram: “Ah, professoraaa! Não posso esperar mais tempo para iniciar essa leitura! Por favor, vamos nos reunir na próxima semana? Por favor” (Leitores A; C; D, 2023, informação verbal). Diante disso, em consenso, votamos e decidimos nos reunir novamente conforme vontade dos participantes, na semana seguinte.

Antes do *Encontro 03*, ao publicar imagens no *Instagram do Clemap (@clubepalavreando)*, com postagem para instigar os alunos (Figura 17), também marcamos o perfil do ilustrador José Carlos Lollo³⁸. Além disso, enviamos uma mensagem direta (Figura 18). Em resposta, nos afirmou ter um grande carinho pelo livro *Luna Clara & Apolo Onze*: “Este foi o primeiro livro que illustrei, o primeiro projeto gráfico. Tenho um carinho todo especial por Luna Clara” (Lollo, 2023).

³⁸ Perfil do ilustrador José Carlos Lollo, disponível em: José Carlos Lollo (@josecarloslollo) • Fotos e vídeos do Instagram.

Figura 17 - Postagens sobre o livro



Fonte: Instagram do Clube do Livro *Clemap* (2023).

Figura 18 - Mensagem do ilustrador



Fonte: Acervo do Clube do Livro *Clemap* (2023).

No *Encontro 03*, ocorreu algo interessante: uma chuva forte momentos antes do encontro iniciar, algo que me fez pensar que todos pudessem faltar, o que para minha surpresa não ocorreu. Pelo contrário, participaram treze leitores, apertados na biblioteca em meio às caixas posicionadas entre as goteiras. Como sabemos, a personagem *Doravante* e seu cavalo *Equinócio* tem uma nuvem de chuva sobre eles, então, comentei no grupo de *WhatsApp*: “alguém viu o *Doravante* na escola hoje?” (Latocheski, 2023, informação verbal³⁹). Essa questão despertou curiosidade em quem não pôde comparecer e instigou quem foi a comentar e compreender a referência durante a leitura, já que o pai de *Luna Clara* é apresentado no primeiro capítulo do seguinte modo: “O pai de Luna Clara andava por aí pelo mundo, com a chuva sempre chovendo na cabeça dele [...]” (Falcão, 2020, p. 9).

Durante esse encontro, questionei se algum participante do Clube havia escrito algo sobre o encontro anterior ou se tinham reservado um caderno para isso, como sugeri e a resposta foi negativa. Entretanto, quando solicitei se alguém resumiria o que ocorreu no encontro anterior, a resposta oral foi imediata. Aos poucos, foram relembando detalhes importantes, como: os nomes curiosos das personagens principais; o que leram da ilustração da capa e contracapa; demonstraram o que observaram nessas partes do livro, por exemplo, a presença de “uma espécie de abismo, penhasco” (Leitor A, 2023, informação verbal). Outro leitor comentou lembrar da presença de “bruxinhas atrás da árvore” (Leitor C, 2023, informação verbal).

Após as variadas observações, comentei que esse tipo de leitura que realizamos no encontro anterior pode ser considerada *leitura de predição*. Aquela em que leva o interlocutor a crer em alguma coisa que ainda está por ocorrer, como por exemplo: meteorologia, previsão, profecias e etc.

Nesse sentido, Cosson (2019) esclarece que “ler é sempre um processo relacional, quer seja entendido como uma relação essencialmente especular” (Leffa, 1996 *apud* Cosson, 2019, p. 51). Segundo o estudioso, as relações estabelecidas pelas pistas dadas pelo texto podem contribuir para o processo de predição. Portanto, os leitores do Clube demonstraram pelos comentários expostos desde o *Encontro 01*, que têm facilidade nesse tipo de leitura e ainda prosseguiram “predizendo” suas deduções ao longo de outros encontros também.

Além disso, outro integrante, Leitor G (2023, informação verbal) comentou que a autora tem uma escrita particular, demonstrou interesse pela linguagem dela. Aqui, um *modo*

³⁹ Questionamento feito no grupo de *WhatsApp* “Palavreando – Clemap”, do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando*, no dia 30 de março de 2023.

de ler caracterizado de *texto-autor*, segundo Cosson (2019), ou seja, quando a leitura é voltada para o estilo do autor e o leitor percebe as marcas de sua identidade de escrita. Outro comentário sobre a obra foi sobre as convocações para a *festa de Apolo Onze*, reparou que “na edição mais recente do livro ficou sensacional, com essa ideia de o envelope acompanhar a convocação, o que parece irônico, pois, envelopes contém convites e não convocações...” (Leitor B, 2023, informação verbal).

Nesse momento, aproveitei para solicitar qual a diferença entre os gêneros textuais convite e convocação, assunto previsto no módulo desse encontro, descrito na subseção 4.3.3 *Sistematização das ações dos Encontros: a Sequência Didática Literária*. Em resposta, os leitores do Clube disseram que a convocação exerce um papel mandatário, de obrigação, como por exemplo em reuniões dos pais na escola. Já o convite é um gênero textual “mais gentil para chamar alguém a comparecer a uma festa ou para vir ao Clube do Livro, né?” (Leitor A, 2023, informação verbal).

A partir dos *Encontros 04, 05 e 06*, a função de leitura *sintetizador* foi executada com mais naturalidade pelos leitores. No quarto encontro, o Leitor A (2023, informação verbal) relembrou os significados inferidos dos nomes das personagens interessantes, como *Seu Erudito* e *Pilhério*. Em suas palavras: “erudito é conhecimento, saber, mas esse senhor Erudito parece autoritário e o papagaio me lembra um ser irônico, que bota pilha, o qual me identifiquei”.

Nesses encontros, em especial, há nos capítulos lidos, a apresentação de novas personagens que o grupo desconhecia. Então, o *perfilador* demarcou alguns comentários significativos sobre *Imprevisto* e *Poracaso*, que valem a pena analisarmos, pois, suscitou novos interesses do Leitor B (2023, informação verbal), em comentar e compará-los a personagens conhecidos, como *Chicó* e *João Grilo*. Além disso, esse mesmo leitor lembrou que leu o nome do filme que Adriana Falcão roteirizou na orelha do livro no encontro anterior, *Auto da Compadecida* (2000). Podemos constatar exemplos práticos da leitura *texto-autor* e *intertexto-contexto*, citadas nessa proposta de SDL. Desse modo, o Leitor H (2023, informação verbal), na função de leitura como *perfilador* ressaltou:

Pilhério, tão cheio de si, não se coloca como um papagaio. Suas qualidades são muito humanos, o inteligente; Equinócio, o cavalo que não fala, mas é emotivo; Leuconíquio, muito ganancioso, típico cara de um vilão; Imprevisto e Poracaso, são lúdicos e ao mesmo tempo demonstram sentir amor genuinamente; com a personagem Luna passa a entender a simbologia com a lua e Clara, a clareza dos sentimentos a luz que ilumina, quando, inclusive, parou de chover na cena lida [...] uma espécie de iluminação simbólica; já o Pilhério me lembra as corujas que

entregam cartas e se o Seu Erudito já parece antigo, como seria o pai dele, o pirata que se chamava Antigo?

Essa análise serviu para que todos os leitores acrescentassem seus pontos de vistas durante todo o encontro e também ao longo de outros encontros, em que puderam reforçar ou refutar suas primeiras impressões de leitura. Em encontros posteriores, recorri a essas observações descritas acima, que registrei no Diário de campo, para demonstrar a eles como fizeram suas primeiras análises das personagens.

No *Encontro 05*, o Leitor D (2023, informação verbal), na função de leitura de *sintetizador*, resumiu que cada integrante do encontro anterior fez uma retrospectiva pessoal, para lembrar o que houve há treze anos atrás, pois, o nome de um capítulo lido no livro é *Mais de treze anos atrás*. Quando surgiu essa observação, comentei com eles que se trata de conexões possíveis entre a leitura e a experiência de cada leitor, como enfatizado na reflexão do Encontro 2. Portanto, quem consegue fazer conexões, estaria exercendo a *função de leitura* chamada de *conector*, semelhante ao que aconteceu no *Encontro 4*.

Nessa intervenção, o objetivo foi introduzir as outras funções de leitura que também passaram a ser executadas em forma de rodízio: *ilustrador*, *iluminador*, *cenógrafo*, *dicionarista* e *questionador*. Desse modo, as *funções* permitiram uma leitura mais detalhada das várias camadas da narrativa lida, favorecendo o compartilhamento dos *modos de ler* de forma mais organizada, como preconizados por Cosson (2019) e detalhados no início deste capítulo.

Outra discussão ampla foi iniciada pelo *perfilador* do dia, que deveria analisar a personagem e como ela se apresentou em seu cartão de visitas, “um cartão de linho com letras douradas que entregou para *Doravante*” (Falcão, 2020, p. 69). Conforme a transcrição realizada na seção da *Sistematização dos Encontros*: a Sequência Didática Literária acima, com seu nome em letras em fonte estilo manuscritas, na primeira linha e suas qualificações em letras maiúsculas, na segunda, a saber: “Leuconíquio Lucrécio de Luxor – o inventor e importante” (Falcão, 2020, p. 69).

Com essa apresentação junto ao fato de ele ter conhecido *Doravante* e toda a história do desencontro de *Doravante e Aventura*, e ainda assim, “ser um picareta da história, um sequestrador”, na opinião do Leitor B (2023, informação verbal), baseado no fato de *Leuconíquio* receber o papagaio com o bilhete. Sabemos que nesse momento da história, ainda não é esclarecido que o bilhete enviado por *Aventura* foi modificado por *Leuconíquio*, que prende o papagaio. Porém, curiosamente, as pistas deixadas pelo estilo da escrita da autora dão segurança nos leitores do Clube em construírem suas observações certas diante

da obra. Novamente, um exemplo de leitura ampla do *texto-intertexto*, em que os participantes já se familiarizaram com a estrutura linguística do texto da obra e outras obras.

Ao final desse encontro, propus que os integrantes levassem os livros emprestados para lerem os capítulos que analisaríamos na próxima reunião, dali a quinze dias. Para isso, poderiam escrever suas funções pré-determinadas para serem lidas as observações posteriormente.

Porém, no *Encontro 06*, o grupo percebeu que prefere ler simultaneamente, para comentar logo após o capítulo encerrar. Isso não ocorreu nesse encontro, pois, o combinado era que releríamos apenas trechos indicados em cada função de leitura. Os integrantes que não puderam comparecer, devido à chuva forte (de novo) nesse dia, enviaram seus comentários pelo *WhatsApp*.

Aproveitei para agradecer quem enviou suas contribuições e reafirmei a importância de registrarmos nossas impressões em algum local e, definitivamente, não obtive resultados dessa indicação. Isso me fez reavaliar a forma com que eles poderiam registrar as observações. Primeiro, pensei em abolir a ficha de leitura, já que ninguém escrevia, só comentava oralmente e eu era a única que registrava em meu próprio Diário de campo. A partir do sétimo encontro, resolvi testar um módulo de SDL sem a preocupação com as *funções de leitura*.

Desse modo, em clima mais informal e tomando chá, no *Encontro 07*, fomos falando abertamente, sem muito roteiro de exposição como antes, só marcando no livro os trechos considerados intrigantes, surpreendentes, alegres, confusos. Quanto à miniaula proposta, para esse dia, sobre a linguagem cinematográfica presente nos capítulos *Corta para Leuconíquio alguns quilômetros atrás* (p. 130); *Corta para Doravante pelo mundo, mais na frente* (p. 132); *Volta para Leuconíquio e Pilhério, atrás um pouco* (p. 138); *Doravante e Equinócio chegam a Desatino do Sul* (p. 140) e *Daí para frente* (p. 143) foi interessante notar que os leitores do Clube deram novos aspectos tanto para as ilustrações dos trechos quanto demonstraram vontade de criar.

Um exemplo dessa criatividade está em uma ilustração em papel sulfite dobrado em forma de livro (Figura 19), onde o leitor desenhou a capa do livro que lemos em 2022 e ao lado a capa do livro *Luna Clara & Apolo Onze*, com a intenção de que cada participante fizesse um desenho ou frase sobre o livro, para que o Leitor B pudesse guardar de lembrança. Relato essa criação, refletindo que esse tipo de iniciativa também é um modo de registrar, não aquele solicitado por mim, como mediadora ou professora, entretanto, partindo do estudante demonstra proatividade, vontade de ter memórias afetivas, relacionadas aos colegas e ao

Clube do Livro. Ver desse modo, me tranquiliza, pois, entendi que a escrita para esse participante precisa ter significado e não mais uma tarefa a cumprir.

Figura 19 - Fotografia da ilustração criada



Fonte: Acervo do Clube do Livro *Clemap* (2023).

Outra alteração ocorrida nesse encontro, foi a necessidade de nos deslocarmos da biblioteca. Pois, lá, os bibliotecários estavam entregando livros didáticos aos alunos do turno vespertino. Consequentemente, nos reunimos em uma sala destinada às aulas de robótica (Figura 20). Fazendo com vários leitores comentassem que o espaço era bem confortável sem as várias caixas que estavam na biblioteca.

Figura 20 - Fotografia da sala de robótica



Fonte: Acervo do Clube do Livro *Clemap* (2023).

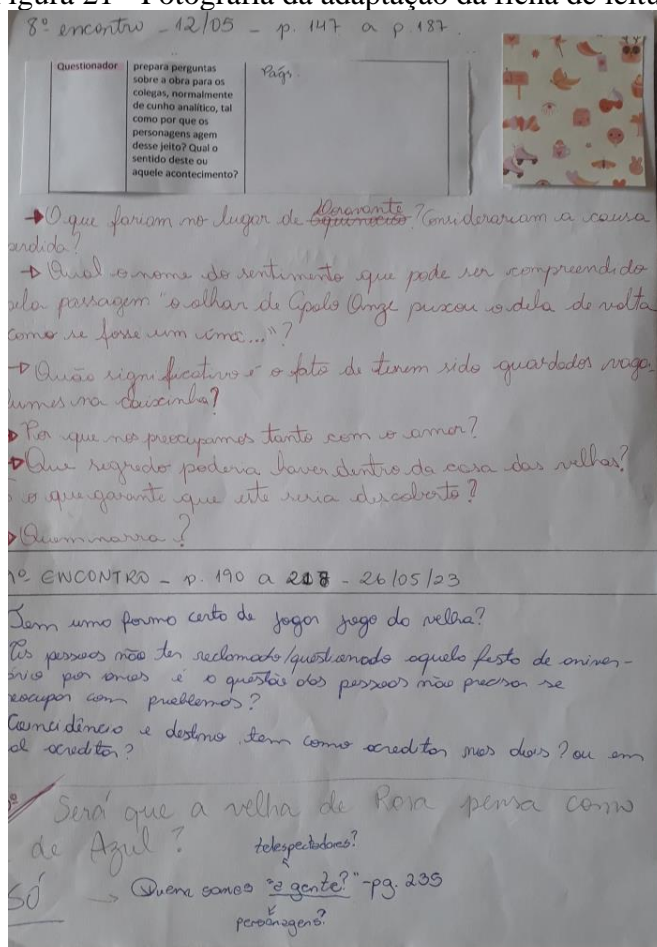
As constatações relatadas acima, a forma mais leve como o encontro foi acontecendo, me fizeram analisar que há momentos em que é preciso alterar a rota, mudar o planejamento, as atividades e, se precisar, mudar a metodologia também. Não estou falando de grandes alterações, mas de sutilezas como a pequena confraternização, os diálogos mais espontâneos que foram oportunizados. Segundo a teoria da SD legitimada pelo grupo de pesquisadores de Genebra: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2011), é necessário reavaliar ao longo do processo cada atividade dos módulos elaborados:

[...] o princípio de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho. Para fazê-lo existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula. Em cada módulo é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. [...]

[...] As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Deste ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 89-93).

Por conseguinte, com os registros necessários para essa pesquisa, selecionei cinco *funções de leitura*, ditas por Cosson (2019) como primordiais exercer pelo menos quatro. Foram escolhidas para o restante da leitura da obra a saber: *conector*, *iluminador*, *dicionarista*, *ilustrador* e *questionador*; recortei o nome de cada função de leitura da ficha e coleí no topo da folha de vários papéis sulfite; escrevi “8º encontro – 12/05 – p. 147 a p. 187” (Figura 21).

Figura 21 - Fotografia da adaptação da ficha de leitura



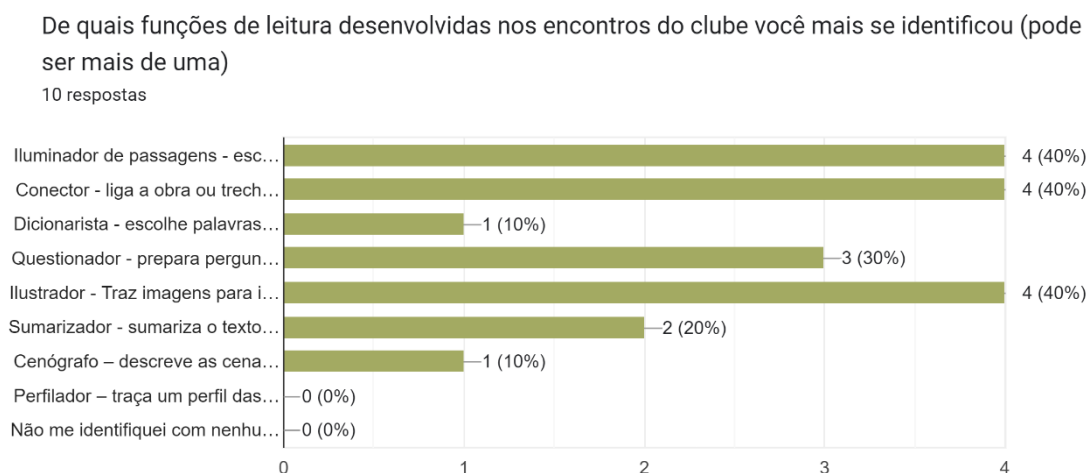
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir dessa alteração, os registros fluíram até o final dos encontros e os próprios leitores já pegavam as folhas, alternavam funções e devolviam ao final. Outra reflexão que fiz é que os leitores são sujeitos de sua trajetória no Clube, expressam opiniões, recusam imposições e preferem realizar atividades alternadamente aos atos de leitura. Em vista disso, Cosson (2019, p. 146) indica ser “extremamente importante treinar os alunos para que desenvolvam a habilidade de discutir sobre a obra e isso pode e deve ser feito com a participação do professor e de outros leitores maduros [...]”. Além dessa observação, o alerta é de que as fichas não sirvam de muleta ou causem dependência para as discussões nos círculos de leitura. Não que as fichas tenham problemas ou não funcionem, mas é necessário que sejam preenchidas de forma mais natural possível, que sejam entendidas como uma excelente forma de registrarem o processo da leitura.

Em resposta ao questionário final, sobre quais das *funções de leitura*, os leitores do Clube mais valorizaram e disseram ter maior identificação foram; a de *iluminador de*

passagens, conector e ilustrador, o que representam 40% de identificação, conforme o gráfico abaixo (Figura 22):

Figura 22 - Gráfico de identificação dos leitores com as funções de leitura



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em outra questão, no mesmo questionário, avaliaram de 0 a 5 por nível de importância, cada uma das funções. Sendo 1 – pouco importante e 5 – muito importante. Desse modo, podemos comprovar que a função de *Iluminador de passagens* foi a mais valorizada pelos leitores, 70%, registrado na última coluna (nível 5 – muito importante) e 20% a consideram importante (nível 4). Quanto ao *ilustrador* avaliado por 50% como muito importante e *questionador e perfilador* empatam o nível de importância para 40% dos leitores. Porém, *conector* recebeu nota inferior, não correspondendo ao gráfico anterior. Verifiquemos no Quadro 3 sintetizado abaixo:

Quadro 3 - Quadro dos níveis de importância das funções de leitura

Função	1	2	3	4	5
Conector	-	10%	10%	50%	30%
Iluminador de passagens	-	-	10%	20%	70%
Ilustrador	-	30%	10%	10%	50%
Questionador	10%	10%	10%	30%	40%
Dicionarista	-	20%	30%	20%	30%
Perfilador	10%	20%	20%	10%	40%
Cenógrafo	-	10%	50%	20%	20%
Sintetizador	-	10%	20%	40%	30%

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Assim, ao verificar ocorrências dos *Encontros 08, 09 e 10* registradas nas fichas, percebi também que os leitores do *Clemap* que desempenharam a função de “iluminar passagens” são minuciosos em suas observações, as fazem com detalhes, demonstram as analogias que perceberam; demarcam a página ao final do comentário: “*Luna Clara e Apolo* parece um eclipse (p. 201)” ; as entrelinhas na ilustração da p.160, em que afirmaram: “*Apolo Onze* não sabe lidar com a frustração e resolveu ficar ali, parado e triste”; além de perceberem as intertextualidades presentes como a “passagem do lobo mau na lembrança de Luna Clara, se convencendo de que só há um e os dela seriam os cães que já tinham encontrado pela estrada lembram exatamente a história da *Chapeuzinho Vermelho*” (Leitores⁴⁰, 2023, informação verbal).

Para o *Encontro 09*, uma das residentes participantes foi a mediadora e gravou em áudio todo o encontro, pois, não pude comparecer e não quis que o grupo perdesse o ritmo dos encontros. Assim, mantida a realização do Encontro, aproveitei para verificar como seria a leitura dos capítulos desse encontro com a mediação alternada. No áudio enviado pela residente, notei que já no capítulo revelador sobre *O jogo das velhas*, p. 190, os leitores fizeram a conexão entre “as idosas e idosos sábios que deixam seus ensinamentos e somem [...]” (Leitor C, 2023, informação verbal). Também perceberam a denúncia social da narrativa, feita pelos bilhetes que *Luna Clara & Apolo Onze* leem, espetado no lembrete, no topo do mundo, transcrito abaixo tal e qual está no livro:

Em Portugal:
SE METER NO CAMINHO DE CABRAL
 No Brasil:
PROBLEMAS DE SOBRA
(EXAMINAR DETALHADAMENTE)
 (Falcão, 2020, p. 194).

Os leitores ainda prosseguiram comentando sobre as escolhas e consequências de cada um e o quanto já leram a palavra “coincidência” no livro. Também se lembraram dos filmes *Efeito Borboleta*, *Dark*, *Projeto Almanaque*, *Os vingadores* e a série *Looke* que têm em comum o tema de viagem no tempo e/ou realidades alternativas. Acrescentaram ainda, que cada um deles explora de alguma forma a ideia de que as ações no passado podem ter um impacto significativo no presente ou no futuro, ou apresenta realidades alternativas em que diferentes eventos ocorrem. Nitidamente, realizaram a função de *conectores* identificando-se

⁴⁰ Nas fichas de leitura adaptadas não há as identificações dos leitores, então, os tratei no plural.

com o excerto e também *iluminadores de passagens* que facilitaram o entendimento do trecho: “bilhetes do jogo tinham sido escritos com letras tremidas das velhas e estavam presos no mapa com tachinhas coloridas. Deviam ser delas para elas mesmas” (Falcão, 2020, p. 193).

Durante a mediação, a residente afirma que o *jogo das velhas* estava funcionando simultaneamente às ações narradas no livro. Os demais participantes também fizeram suas contribuições por escrito e oralmente, conforme suas *funções de leitura*. Abaixo, registrei as mais significativas em ordem de compartilhamento no áudio e nas fichas em que escreveram:

Mediadora: é interessante pensar em como o jogo funciona, pois, mescla com acontecimentos que já ocorreram historicamente no mundo. Ironicamente, ele vem justamente para mostrar que está escrito nos bilhetes já aconteceu e conseguimos perceber o que elas vão determinar na história e ainda irá acontecer. O jogo nessa página (206 e 207) dá para entender agora, que irá ocorrer um outro desencontro, por isso, precisamos pensar em como o jogo funciona.

Iluminador de passagens: jogo das velhas é como um código; as velhas como a simbologia de desvendar o futuro; significados, capítulos seguintes manteve essa ordem;

Questionador: por que a gente se preocupa tanto com o amor e a Aventura não?

Iluminador de passagens: dá pra ver que há certeza de Aventura quanto ao Doravante, chegar.

Questionador: quão significativo é o fato de terem sido guardados vagalumes na caixinha que foi dada à Luna Clara? Quem narra a história?

Mediadora: perceberam na p. 199 em que há uma dispensa do uso do travessão? O diálogo se dá de forma indireta, mas ao lermos o trecho: “Apolo Onze perguntou o que Luna Clara tinha ido fazer ali”; percebemos que é a interferência do narrador, aquele que realmente, ainda não descobrimos quem seja. [...]

Ilustrador: na página 201, há a proximidade da lua e os braços entrelaçados de Luna Clara e Apolo Onze, como se fosse a representação de um eclipse.

Mediadora: as ilustrações me parecem em grande parte em movimento, o José Carlos Lollo, é como se ele tivesse tido a intenção de mostrar a união deles, os dois se fundindo em uma só pessoa. [...] E se for parar pra analisar, parece que todas as ilustrações transmitem a ideia de movimento, Luna parece sempre desembastada, Apolo encostado ali (p.218) e ainda assim por motivo maior. Mas, Doravante, Equinócio sempre correndo, dando a ideia de ilustração que se movimenta o tempo todo, representando que ninguém fica parado na história. Quando estão parados, é quando algo bem revelador pra história ocorre (Leitores, 2023, informação verbal⁴¹).

Em razão desse meu afastamento em um encontro, percebi que o Clube é muito coeso e capaz de prosseguir suas atividades com outros mediadores. Isso também reflete o compromisso do grupo em cumprir os combinados feitos desde o primeiro dia. A grande maioria não quis avançar na leitura para *sentir o gosto* das revelações coletivamente, demonstrando senso de equipe e lealdade. Observei também que fizeram novos planos de assistir a filmes indicados por eles.

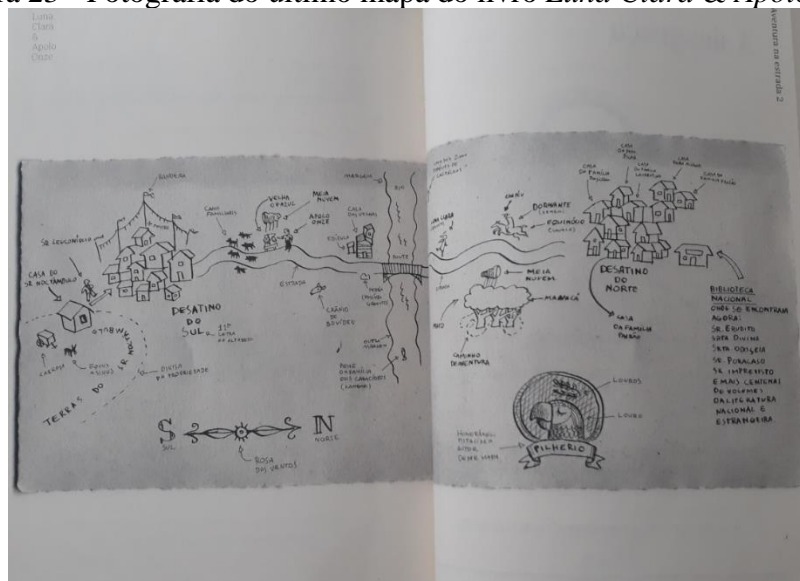
No *Encontro 10*, não houve grandes alterações na postura e funções leitoras dos participantes, que as registraram de forma bem organizada na página. Em contrapartida,

⁴¹ Nesta transcrição, optei por deixar o mais próximo possível da oralidade dos participantes.

conforme anunciado no detalhamento do módulo desse encontro, os leitores ficaram muito concentrados nas revelações, que se encaminham para o final da narrativa, demonstraram bastante apreço por elas. Confirmaram que os vilões eram mesmo vilões, por isso, observaram atentamente *Leuconíquio e Noctâmbulo* confabulando sobre se unirem para ameaçar a festa de *Apolo Onze*, consideraram que trataram da morte como algo banal, principalmente, no trecho: “[...] - Você vai matar Apolo Onze? – Todo mundo vai morrer um dia, ora. Você pode guardar o meu papagaio um minuto enquanto eu vou ali resolver esse probleminha?” (Falcão, 2020, p. 224). Concluíram que os dois podem ser mais maldosos quanto pareciam antes, tudo por causa da ganância deles, “vejam a página 224 cheia de moedas em volta! Esses dois só pensam em grana e em si mesmos!” (Leitor B, 2023, informação verbal).

No *Encontro 11*, nos reunimos em uma livraria da cidade. O que trouxe novas vivências ao grupo, pois, o ambiente acolhedor e os livros à nossa volta deixaram o encontro mais bonito. Além disso, folhearam exemplares, analisaram a disposição dos livros nas prateleiras, comentaram livremente como estavam se sentindo bem felizes por visitarem o novo espaço. Nesse dia, a grande revelação aguardada pelos leitores foi lida no último mapa da história que ocupa duas páginas (Figura 23). Nele, finalmente aparece o autor do mapa e por extensão, os leitores presumiram que também é o narrador onisciente, que muitas vezes ocupa a personalidade das personagens para retratar peculiaridades e acontecimentos sabidos apenas por ele, como por exemplo, que o tesouro de *Sr. Erudito* são suas histórias e não uma grande riqueza material que interessou seu algoz, *Leuconíquio*. Aqui demonstraram ter compreendido que a personalidade de *Pilhério* pode mesmo resumi-lo como já o definimos anteriormente: dono de uma personalidade chistosa, engraçada, espirituosa e inteligente. Logo, arrematou o Leitor B (2023, informação verbal): “O narrador não poderia ser outro personagem mesmo! Amei!”.

Figura 23 - Fotografia do último mapa do livro *Luna Clara & Apolo Onze*



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Então, prosseguimos para os ajustes sobre o próximo encontro, aquele para fechar com “chave-de-ouro” toda a experiência literária que obtivemos e também para concluir a leitura e os desenlaces do romance. Para realizá-lo de forma mais animada, o grupo sugeriu uma festa de aniversário com motivos juninos. Ainda na livraria, ficou combinado que cada um levaria um prato e organizaríamos o evento na escola mesmo, em estilo de festa junina para comemorar o Aniversário do *Apolo*.

Porém, ao longo da semana seguinte, vimos o perfil do *Instagram* de um local recém-inaugurado, à época. Trata-se de um espaço decorado com temas nordestinos, onde servem-se comidas típicas da região Nordeste brasileira. Fiz uma enquete no grupo do *WhatsApp* e todos preferiram que fosse lá. Além de colorido, há frases, quadrinhos personalizados, bandeirolas de festa junina, ou seja, o ambiente é aconchegante e festivo ao mesmo tempo.

Isso posto, foi feito convite nas redes sociais para que os participantes se caracterizassem conforme as personagens do livro e participassem da “Festa de Apolo 11” (Figura 24):

Figura 24 - Convite postado nas redes sociais do *Clemap*



Fonte: Acervo do Clube do Livro *Clemap* (2023).

No *Encontro 12* realizamos uma encenação adaptada do casamento de *Divina*, *Odisseia*, *Imprevisto* e *Poracaso*. Foi uma maneira de surpreender os leitores do ensino médio que não sabiam que haveria o casório, pois, ainda não tinham lido. Para isso, combinei toda essa parte criativa com os leitores residentes.

Dessa forma o evento contou com os seguintes personagens representados pelo grupo: os protagonistas *Luna Clara* e *Apolo Onze* que foram representados; a mãe de *Apolo*, a *Madrugada* também esteve presente; a mãe de *Luna*, a *Aventura* fui eu. As irmãs de *Aventura*: *Divina* e *Odisseia*, foram representadas por leitores residentes; o pai dessas três, *Sr. Erudito*, foi representado também por residente. Teve ainda o papagaio *Pilhério*, na caracterização e a *Confeiteira* da história não poderia ser melhor representada através de uma ex-residente, confeiteira de “mão-cheia”, que além de fazer um bolo de casamento com partes *fakes*, também reproduziu o mapa em papel sulfiteado (Figura 25), onde retrata resumidamente a história. Por fim, o *Frei Lourenço* foi caracterizado pelo cozinheiro do espaço onde tudo aconteceu. Minha reflexão aqui é o quanto a literatura pode mobilizar nas pessoas em prol de um mesmo foco e tornar o momento único.

Figura 25 - Fotografia do mapa ampliado



Fonte: Acervo do Clube do Livro Clemap (2023).

Além de tudo, o ambiente temático favoreceu ler com tranquilidade as últimas páginas que faltavam do romance. Também nos proporcionou que encenássemos o casamento⁴² das personagens *Divina* e *Odisseia* com *Imprevisto* e *Poracaso*, respectivamente. Como os nomes sugerem foi uma cena bem-humorada, realizada no “cantinho dos cornos”, que há no espaço, foi enfatizado pelo *Frei* que realizou o casório. Mas, isso foi pura coincidência, pois, não estava no roteiro organizado por mim e pelos residentes.

Segundo a professora da UNIR, Rosana Nunes Alencar, o projeto como um todo, “foi muito lindo”. Em depoimento ao jornal *Rondônia em pauta*⁴³ a professora ainda disse: “não consigo mensurar o que sentimos ali. Conseguir reunir acadêmicos residentes de Letras da UNIR e os alunos da escola Maria Arlete em torno de um livro é gratificante!” (Alencar, 2023, informação verbal⁴⁴). Já o depoimento de um leitor do ensino médio comprova o

⁴² As imagens dessa encenação estão disponíveis na postagem *Clemap na Festa de Apolo 11*, localizada na página do perfil do *Instagram* do *Clemap*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cuc2IWbp0Qr/> Acesso em: 1º set. 2023.

⁴³ O jornal on-line *Rondônia em pauta* publicou nosso último encontro, mostrando como foi significativo aos participantes.

⁴⁴ Depoimento concedido durante o último encontro a Latocheski (2023) e publicado no jornal *Rondônia em pauta*.

envolvimento dos leitores: “Creio que nós temos muito a agradecer, prof^a. Nidi. Talvez, se não fosse por você, alguns de nós nunca teríamos conhecido essa obra incrível. Esses momentos que passamos juntos sempre serão especiais para nós. Ah! E meu futuro amor vai ler obrigatoriamente essa história!” (Leitor B, 2023, informação verbal).

Alguns dos principais momentos como a leitura; a encenação do casamento; o bolo; a lembrancinha do evento – caneta, marca-página e minilivros personalizados, em forma chaveiros de *post-it* e um recorte do mapa ampliado foram registrados abaixo, na Figura 26:

Figura 26 - Fotografia do encontro final



Fonte: Acervo do Clube do Livro *Clemap* (2023).

Concluída a leitura do livro, *corpus* da pesquisa, e dos Encontros do Clube do Livro *Clemap* em que pudemos compartilhar de muitas alegrias, assuntos variados, incluindo até mesmo alguns desabafos entre os integrantes. Fato que foi evidenciado em depoimento transcrito anteriormente, comprovando que para muitos é mesmo uma terapia quinzenal estar ali, lendo, escrevendo (às vezes), falando e ouvindo. Ou seja, os leitores do *Clemap* experimentaram, partilharam relações afetivas, expressaram emoções e sensações que a leitura literária provocou.

Além disso, esses leitores estabeleceram relações intertextuais diversas e deram razão para que a obra *Luna Clara & Apolo Onze* mereça ser compartilhada. Todos esses itens descritos na experiência vivida nos Encontros constituíram uma amostra prevista nos preceitos teóricos da educação literária como: interação prazerosa entre leitor e o livro, conhecimento de mundo ampliado, construção de sentido significativo, possibilidade de

ampliar o repertório literário, aprofundar reflexões artísticas, literárias, filosóficas e emocionais do indivíduo.

Nesse ínterim, averiguamos pelos métodos descritos nos instrumentos da pesquisa, a percepção dos leitores sobre si mesmos se desenvolvendo ao longo do processo e do ato de ler o romance, *corpus* dessas análises. A declaração de Cosson corrobora a curiosidade como grande incentivadora da leitura: “em nossa concepção da leitura como diálogo, compreendemos que o gesto inaugural da leitura começa com o leitor fazendo uma indagação” (Cosson, 2019, p. 41).

Portanto, o livro *Luna Clara & Apolo Onze* foi capaz de provocar sensações, relatadas nos encontros e também registradas no questionário final: alegria, empatia, apreço, encantamento, diversão e a mais compensadora das emoções: a curiosidade. É por meio dela aguçada, que percebi os leitores retornarem a cada encontro, ansiosos por descobrirem revelações e reviravoltas da narrativa, por exemplo. Diante das experiências do Clube do Livro Palavreando, a leitura literária para mim, é primordialmente, uma forma de conectar pessoas, situações, experiências. Além disso, a leitura é capaz de gerar nos leitores de um Clube do Livro autoconhecimento, reflexões inimagináveis por meio dos diálogos e promover afetos e vínculos profundos irreversíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo inserido na linha de pesquisa *Leitura e formação de leitores*, do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF) em parceria com a Faculdade Católica de Rondônia (FCR), tem como tema as contribuições para a formação do jovem leitor literário por meio da Sequência Didática Literária (SDL). Sendo essa utilizada para a leitura do romance *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão e ilustrações de José Carlos Lollo, no âmbito do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando (Clemap)* implementado em 2019, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Arlete Toledo, situada em Vilhena / RO. Em específico, esperamos contribuir para a metodologia de ensino da educação literária.

Considerando a necessidade de promover abordagens que incentivem a leitura literária, este estudo se justifica ao buscar examinar os benefícios da aplicação de uma SDL no processo de formação de leitores jovens no contexto do Clube do Livro. Baseado na experiência de ensino de leitura e ponderações dos estudos teóricos relevantes, reconhecemos que a proficiência literária é alcançada por meio da reflexão direta em obras literárias. Assim, objetivamos investigar o processo de formação de jovens leitores integrantes do *Clemap*, por meio da leitura e análise do livro *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão, com o desenvolvimento de uma SDL.

Diante do exposto, consideramos que a problematização desta pesquisa – de que maneira o livro *Luna Clara & Apolo Onze* pode contribuir e facilitar a formação do leitor jovem do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando (Clemap)* – foi explorada de maneira satisfatória. Embora inicialmente, os estudantes do ensino médio tenham considerado o romance extenso devido ao número de páginas, concretizaram a leitura e, como resultado, obtiveram melhorias notáveis em suas habilidades de leitura, conforme autoavaliações e depoimentos registrados.

No que diz respeito aos objetivos específicos, é importante destacar que foram realizados de forma bem sucedida. Diagnosticamos à princípio, o nível das competências leitoras dos estudantes do Clube do Livro. Em seguida, organizamos e implementamos uma SDL para a leitura do romance juvenil citado, aplicando práticas leitoras que despertaram os estudantes. Ao longo do processo, analisamos a evolução dos leitores e seu interesse pela leitura, sua proficiência literária e o aprofundamento no gênero textual romance. Os resultados obtidos revelaram a eficácia dessas práticas também na promoção do letramento literário entre os jovens leitores do *Clemap*. Ainda vale destacar que os círculos de leitura,

conforme orientados por Rildo Cosson (2019), desempenham um papel fundamental na evolução dos modos de ler desses jovens leitores, pois, são meios eficazes de fomentar a leitura e formar leitores, capacitando-os a compartilhar suas experiências de leitura e a aprofundar sua compreensão literária. Em outras palavras, a formação dessa comunidade de leitores investigada pôde ocorrer a partir de um pequeno grupo de entusiastas da leitura, dispostos a compartilhar sua visão de mundo sobre os mais diversos temas discutidos ao longo dos Encontros.

Quanto à metodologia adotada, seguimos os métodos da abordagem qualitativa e aplicada, implicamos em uma análise aprofundada dos dados encontrados, priorizando a compreensão dos aspectos subjetivos e contextuais relacionados à leitura literária desempenhada pelo público-alvo do estudo. Além disso, a abordagem aplicada desta pesquisa visou diretamente à produção de conhecimentos práticos e à solução de problemas específicos relacionados à promoção da leitura literária entre os jovens participantes do Clube do Livro *Clemap*. Em outras palavras, buscamos não apenas compreender teoricamente o processo de formação de leitores literários do grupo, mas também desenvolvemos estratégias e intervenções concretas que pudessem ser aplicadas na prática, aprimorando essa formação. A pesquisa também foi descritiva e exploratória, com foco no processo de leitura e análise do livro *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão, por meio da criação da SDL. Utilizamos a pesquisa-ação como método, seguindo o esquema proposto por Thiollent (2011), que envolve observação, planejamento, intervenção e nova observação. Os procedimentos da pesquisa incluíram revisão bibliográfica, pesquisa prática, coleta de dados por meio de formulários, depoimentos e análise qualitativa. A proposta de aplicação da SDL foi projetada de forma modular ou *Encontros*. A análise e interpretação dos dados obtidos ao longo do processo, ocorreu através de questionários semiestruturados, depoimentos e registros em fichas de leitura. Recorremos à metodologia etnográfica para abordar os vários papéis desempenhados pelos participantes durante a pesquisa.

Inicialmente, apresentamos concepções teóricas em um breve histórico sobre a formação do leitor jovem e sua relação com a literatura. Nesse contexto, observamos que o desenvolvimento desse leitor pode ocorrer de maneira mais acelerada do que a evolução dos estudos existentes sobre ele, o que pode gerar um descompasso entre seu crescimento e a pesquisa acadêmica. Por outro lado, os avanços que contribuíram para expandir nosso entendimento da literatura infantil e da juvenil, que também estão em constante evolução, foram notavelmente promovidos pelas pesquisadoras Teresa Colomer (2021) e Regina Zilberman (2012). Embora tenham abordagens diferentes, ambas concordam que a leitura

literária é fundamental para o desenvolvimento das crianças e jovens, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário, da imaginação e do pensamento crítico. Tanto Colomer quanto Zilberman compreendem a literatura como reflexo da sociedade, sendo que a literatura infantil e a juvenil podem abordar questões sociais, culturais e emocionais relevantes para o público jovem. Destacamos o mesmo enfoque durante processo pesquisado, a saber: a importância de educar leitores críticos, ajudando nossos estudantes leitores a analisar e compreender as mensagens e valores presentes na obra que leram.

Ao explorar o documento oficial Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que rege a Educação Básica do Brasil, ressaltamos a sua importância como um passo necessário na evolução da educação nacional. No entanto, observamos falta de clareza teórica em relação à literatura e à prática da leitura literária, especialmente no que diz respeito às perspectivas de letramento e multiletramentos. Ao examinar a BNCC, notamos a introdução de termos como multiletramentos e novos letramentos com ausência de fontes teóricas para aprofundar esses conceitos. o que pode dificultar a compreensão dos termos referenciados no documento e conseqüentemente não realizar a prática de leitura literária como proposto no próprio documento.

No contexto deste estudo, a partir do segundo capítulo, assim como preconizam Michèle Petit (2006, 2013, 2021) e Fernando Azevedo (2018, 2022), registramos o valor da experiência pessoal do leitor, validando as interpretações individuais da obra como aspecto essencial. Como mediadores literários, nossa descoberta é que devemos fomentar a escuta ativa, promovendo diálogos significativos entre os leitores e sob essa perspectiva, compreendemos a leitura como uma experiência social, na qual o contexto em que os jovens leem desempenha um papel fundamental no modelo de suas interpretações. Destacamos ainda, o quanto valorizar a diversidade e a contextualização cultural são elementos-chave na educação literária. Notamos a leitura como uma ferramenta de empoderamento, capacitando os jovens a se tornarem leitores críticos e seletivos. As palavras da estudiosa Michèle Petit (2006, p. 25) corroboram isso: “Na realidade, os leitores se apropriam dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção”.

Ainda no segundo capítulo, exploramos a análise dos gêneros textuais literários sob a ótica das teorias que orientam este estudo. Desse modo, as referências principais forneceram a base para nossa pesquisa. Assim, iniciamos com as reflexões entre o diálogo de Rildo Cosson (2019) e Benedito Antunes (2019), que instigam a questionarmos a (não) classificação da literatura juvenil ou quaisquer outras literaturas, com base na faixa etária dos leitores.

Também realçamos a importância da escolha dos livros nesse contexto da literatura juvenil através de características variadas para isso, dentre elas, saber que a obra possa emancipar o leitor. Na seção 2.1, adotamos os conceitos do linguista francês Jean-Michel Adam (2019), que desempenhou um papel fundamental na evolução dos tipos narrativos e auxiliou a situar a proposta de ensino baseada nos gêneros textuais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1997). Por outro lado, também exploramos as reflexões do filósofo Ian Watt (2010) sobre a inovação que o romance trouxe para a sociedade, abolindo o conformismo coletivo. Em consonância com a teoria do romance como a nova epopeia burguesa, o filósofo e crítico literário húngaro Georg Lukács (2007, 2011) realizou analogias entre o romance e a epopeia medieval. Lukács argumenta que a narrativa romanesca de problemas íntimos e questões individuais em detrimento das preocupações coletivas, como observadas na epopeia medieval.

Em consonância a essas abordagens, recorreremos aos estudos do russo Mikhail Bakhtin (1993), cujas ponderações sobre o gênero do discurso e a flexibilidade da estrutura do gênero romance, conforme observado por Bakhtin, permitiram abordar o conceito de tipos narrativos, os traços da narrativa juvenil e a teoria do gênero textual romance à luz da filosofia e da linguística. No tópico 2.2, intitulado *O gênero textual romance*, exploramos o conceito do romance como um gênero secundário, de acordo com as concepções de Bernard Schneuwly (2011). Schneuwly (2011) enfatiza que os gêneros secundários não são espontâneos e requerem instruções específicas no processo de desenvolvimento da leitura desses gêneros. Ian Watt (2010) destaca a originalidade do romance em relação a outras formas literárias, enfatizando sua capacidade de reflexão a reorientação individualista e inovadora na sociedade. Watt (2010) enfatiza a ausência de convenções formais regulatórias no romance e seu compromisso em representar fielmente como experiências humanas. Mikhail Bakhtin (1993) contribui para nossa compreensão do romance ao destacar a elasticidade estrutural do gênero, permitindo a incorporação de diversos gêneros textuais literários e não literários em sua estrutura. Essa perspectiva confirmada na obra *Luna Clara & Apolo Onze*, em que uma variedade de outros gêneros textuais é incorporada para enriquecer a narrativa e promover interlocuções inesperadas tanto entre as personagens, quanto entre os leitores.

Para finalizar o capítulo, destacamos os principais traços da narrativa juvenil, fornecendo um fundamento para a compreensão do contexto em que nossa pesquisa se insere. É imperativo enfatizar a relevância da escolha do gênero romance textual como objeto de pesquisa. Como discutido na seção 2.3 *Os traços da narrativa juvenil*, apresentamos a literatura juvenil, com seus temas relacionados à adolescência, como amizade, amor,

encontros, desencontros, bom humor e conflitos familiares. Notamos que essas peculiaridades podem desempenhar um papel crucial na formação de valores culturais e no enfrentamento dos desafios dessa fase da vida. Aliás, as palavras de Michèle Petit ressaltam como a leitura, especialmente da literatura, pode proporcionar conforto e *insights* em momentos difíceis. Os dados do Instituto Pró-Livro (2020) revelam que o romance é um dos gêneros mais lidos pelos jovens brasileiros, o que destaca ainda mais a importância desse gênero na formação de leitores jovens. Acreditamos que esta pesquisa contribui para a compreensão de como o romance pode servir como uma ferramenta útil na promoção do letramento literário, incentivando a reflexão e o amadurecimento literário. Os resultados da investigação confirmam a ideia de que a escolha do romance como foco de estudo foi pertinente e adequada, considerando seu impacto significativo na vida dos jovens leitores do *Clemap*. Ademais, ressalta-se a importância de futuras pesquisas e práticas pedagógicas que explorem ainda mais as potencialidades desse gênero literário na formação de leitores críticos e apaixonados pela literatura, preparando-os para enfrentar os desafios da vida com uma base sólida de experiências literárias.

No capítulo 3, intitulado *Os Círculos de Leitura como aliados metodológicos*, são abordados aspectos teóricos importantes para o contexto de aplicação da Sequência Didática Literária (SDL) nesta pesquisa. O capítulo começa com uma exploração das concepções de Michèle Petit (2021), que enfatiza a função terapêutica da leitura literária. Em seguida, são apresentadas as ideias de Rildo Cosson (2019) relacionadas aos círculos de leitura, incluindo sua constituição, características e funcionamento. A experiência bem-sucedida de Luzia de Maria (2020) em um Clube do Livro no Brasil também é discutida, destacando a relevância desse método. A seção 3.2 *O Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando (Clemap)* fornece um histórico detalhado do *Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando (Clemap)*, desde sua implementação em 2019 até o momento atual. Inclusive, são destacados depoimentos de leitores que demonstram como a participação nos Encontros do Clube do Livro tem contribuído de maneira positiva para suas vidas. Esse capítulo desempenha um papel fundamental na contextualização da pesquisa e na introdução das ferramentas metodológicas que foram aplicadas ao longo do estudo, como a SDL e os círculos de leitura. Ainda mais, demonstra a relevância do Clube do Livro *Clemap* como ambiente de promoção da leitura literária e fornece percepções valiosas sobre como os participantes se beneficiaram dessa experiência. O termo acolhimento parece descrever de maneira mais precisa as sensações compartilhadas pelos membros fundadores do Clube do Livro, que valorizavam a liberdade de expressão em um ambiente de confiança, amizade e respeito às

opiniões diversas. Essa abordagem evidencia como o Clemap, por meio da leitura literária, promove o desenvolvimento de leitores mais críticos, empáticos, solidários e envolvidos na escola. Nesse ínterim, capacita-os a avaliar o valor da leitura em suas vidas e a considerarem-se leitores em amadurecimento.

A trajetória do Clube do Livro, que despertou o interesse e a participação ativa da comunidade, é um testemunho de seu impacto crescente. Após o período de desafio da pandemia da Covid-19, em 2022, o Clube foi reativado, marcando o início de uma jornada que não apenas promoveu a leitura entre os alunos, mas também atraiu 12 membros no grupo do *WhatsApp* e 110 seguidores no perfil do *Instagram* (@clubepalavreando). A notoriedade do clube aumentou quando um repórter de TV local entrou em contato e realizou uma entrevista que foi transmitida várias vezes em Rondônia.

Este ano de 2023 marcou um período notável de crescimento para o Clube do Livro, pois, o número de membros ativos no grupo do WhatsApp cresceu de 12 para 30 e 168 seguidores no Instagram, refletindo um aumento notável na participação e no interesse dos alunos. Igualmente, esses números representam mais do que simples estatísticas. Eles refletem o poder da literatura e do grupo em nossa escola. O Clube do Livro *Clemap* não é apenas um espaço de leitura, mas também um ambiente de crescimento pessoal e social, onde os alunos encontram em nossas reuniões, a oportunidades para explorar novas perspectivas. Essa evolução revela o impacto positivo que nossa iniciativa teve, não apenas na promoção da leitura, mas também na formação de laços duradouros e ampliação do horizonte literário de nossos participantes. No entanto, alguns alunos da escola ainda enfrentam dificuldades em se integrar ao Clube, devido à falta de familiaridade com o ambiente e com a literatura. Alguns alunos sentem vergonha de não conhecerem livros ou de não saberem como participar das discussões, mesmo sendo um espaço inclusivo e acessível.

No capítulo 4 é apresentada a metodologia de pesquisa-ação, com foco na proposição de da SDL. Destaca-se a importância do papel do mediador de leitura literária, apoiado em citações de especialistas na área. A metodologia da pesquisa foi vital para a sistematização das ações planejadas no SDL, levando em conta fatores como o conhecimento do grupo, o compromisso, a formação literária e a capacidade de promover a leitura. Ao longo deste trabalho, optamos por apresentar a metodologia de pesquisa apenas no último capítulo, após as bases teóricas que serviram de fundamento para o desenvolvimento da investigação. Isso significa que as concepções teóricas desempenharam um papel fundamental na construção da SDL e na forma como a pesquisa foi conduzida. Essa decisão foi tomada com o intuito de fornecer aos leitores uma compreensão clara da fundamentação da pesquisa antes de entrar em

detalhes sobre como ela foi envolvida. Entendemos que essa abordagem facilita a contextualização da metodologia e sua relação direta com os objetivos propostos.

Para a construção da SDL, consideramos a metodologia preconizada pelos estudiosos do Grupo Genebra que cunharam a metodologia chamada Sequência Didática (SD): “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2011, p. 82). Dito isso, ao adaptar a SDL para o contexto do Clube do Livro, consideramos as concepções da Sequência Didática Básica Literária de Cosson (2019) sobre círculos de leitura e letramento literário, principalmente, no que tange *os modos de ler*. Compreendemos que essas concepções teóricas se complementam e fundamentam a experiência que descrevemos.

Sobre a descrição de *corpus* da pesquisa, é importante mencionar que o romance selecionado possui características do realismo mágico, um gênero literário que frequentemente envolve elementos sobrenaturais ou fantásticos inseridos em um contexto realista. Essa escolha foi significativa, pois permitiu explorar as intertextualidades e as possibilidades de análise dentro desse contexto específico. É interessante observar que, apesar de ser uma obra premiada e reconhecida internacionalmente, como evidenciado pelo fato de ter sido incluída no acervo da *Biblioteca Internacional da Juventude de Munique* em 2002 e ter recebido o *Prêmio Orígenes Lessa FNLIJ de Melhor Livro para Jovens* em 2003, o romance *Luna Clara & Apolo Onze* ainda carece de estudos. Em vista disso, a escassez de pesquisas acadêmicas dedicadas a essa obra e sua relativa falta de visibilidade entre o público jovem contemporâneo tornam esta pesquisa ainda mais relevante, uma vez que ela visa preencher essa lacuna e contribuir para uma compreensão mais aprofundada da obra e seu potencial impacto na formação de leitores literários adolescentes.

A intenção de criar uma SDL com base na obra *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão e o planejamento para envolver os leitores do Clube em uma leitura colaborativa foram concretizados por meio de funções específicas de leitura, garantindo a participação efetiva dos leitores. Outros elementos específicos da obra que se tornaram relevantes para a SDL foram, entre eles, a prosa poética usada pela autora, o que enriqueceu a experiência de leitura dos alunos para além da SDL planejada, porque geraram interações e comentários que comprovaram a apreciação da poesia na prosa, algo desconhecido anteriormente pela maioria do grupo. Também sublinhamos o uso de metalinguagem na narrativa, como nos exemplos da fala das personagens, demonstrando a formação peculiar dos diálogos, como o de *Doravante* se dirigindo à *Aventura*: “EuqueromecasarcomvocêAventura – ele disse num espacinho de tempo entre dois abraços.” (Falcão, 2020, p.41) ou ainda o efeito de *zoom* mencionado em

trecho do livro, no módulo do *Encontro 03*. Por outro lado, as ilustrações de José Carlos Lollo em "*Luna Clara & Apolo Onze*" são notavelmente distintas e não se limitam a simplesmente complementar o texto. Elas têm a capacidade de contar a história por si só, apresentando referências sutis, outras até óbvias que enriquecem a experiência de leitura. O estilo único de Lollo não apenas cativou os leitores, mas também os desafiou a explorar as camadas ocultas da narrativa. Em alguns momentos, deu a sensação de que cada ilustração compõe uma obra de arte em si, oferecendo uma dimensão visual única à história de *Luna Clara e Apolo Onze*.

A essência da SDL personalizada para os Encontros de leitura do *Clemap* pode ser resumida da seguinte forma: 1) Os encontros de leitura foram estruturados seguindo uma SDL modular a que nomeamos de *Encontro*. Cada módulo é dividido em etapas, que foram adaptadas de várias formas ao longo da realização dos Encontros: 1.1 - **Momento Inicial**: este momento dedicado ao acolhimento e apresentação dos participantes por meio de conversa informal; 1.2 - **Sugestões**: foram apresentadas ideias para discussão e reflexões relacionadas à leitura do livro em questão, bem como para promover interações entre os membros; 1.3 - **Reflexões Possíveis**: após a discussão das sugestões, os participantes foram encorajados a refletir sobre como um determinado trecho possa se assemelhar à realidade, por exemplo; 1.4 - **Miniaula**: neste momento, os participantes eram ensinados sobre algum aspecto importante para a melhor compreensão e interpretação dos capítulos do romance; 1.5- **Preparação para o Ato de Ler**: os participantes eram instruídos a fazer a leitura, prestando atenção a aspectos estratégicos dos capítulos atribuídos. Eles foram encorajados a marcar trechos que achassem interessantes para discussão posterior; 1.6 - **Leitura em Voz Alta**: a leitura dos primeiros capítulos realizada pela pesquisadora e mediadora neste encontro. Isso permitiu a familiaridade entre os leitores e o texto, antes de fazerem sua própria leitura; 1.7 - **Momento Pós-Leitura**: após a leitura, os participantes foram incentivados a discutir suas impressões, inferências e temas que perceberam nos capítulos lidos. Eles foram convidados a listar suas próprias percepções antes de discutir temas sugeridos; 1.8 - **Aguçando o Olhar**: visou encorajar os participantes a prestarem atenção em elementos específicos do texto e da narrativa que poderiam não ser imediatamente óbvios, mas que enriqueceriam a leitura e as discussões em geral; 1.9 – **Questionamentos possíveis** - a capacidade de formular perguntas e realizar investigação contribuíram para que os leitores aprofundassem sua compreensão da narrativa, explorando aspectos literários, visuais e culturais. 2.0 – **Encerramento** – autoavaliação ao final do encontro permitiu que os participantes expressassem sua experiência e compreensão da obra até o momento final de cada Encontro, proporcionando a interação e o envolvimento. Foi também o momento em que foi possível estabelecer combinados, dividir

atribuições como divulgar fotos nas redes sociais, produzir e publicar convites para os Encontros posteriores e etc.

No que diz respeito aos resultados finais desta pesquisa, os dados coletados por meio dos questionários de diagnóstico, observações em campo e depoimentos dos leitores do Clube do Livro *Clemap* revelaram uma série de informações valiosas. Com base na análise dos dados, ficou evidente que a maioria dos leitores do Clube do Livro já possuía metas de leitura, considera a leitura literária como uma importante ferramenta de aprendizagem, e não se preocupa muito com a velocidade de leitura. Esses resultados sugerem que o período de um semestre para realizar as atividades de leitura, conforme organizado nos módulos da SDL, foi aceito com naturalidade.

Observamos mudanças significativas nas competências literárias dos participantes do Clube do Livro *Clemap*. Uma análise comparativa dos níveis de leitura nos instrumentos de coleta de dados, os questionários iniciais e finais (Diagnóstico de leitura 1 e 2), evidenciou uma conclusão importante: a participação no Clube do Livro teve um impacto positivo nas competências literárias de seus membros. A leitura compartilhada, as discussões e a aprendizagem com a leitura do livro *Luna Clara & Apolo Onze* contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos participantes. A progressão dos níveis de competência literária, com a maioria dos leitores evoluindo para níveis mais avançados, indica que a experiência do Clube foi enriquecedora e estimulou o aprimoramento das competências dos leitores.

Enfatizamos que os relatos pessoais sobre trechos preferidos da história e as sensações que eles evocam foram importantes para a análise. Em relação às sensações despertadas pela leitura do livro, os participantes expressaram uma variedade de emoções. Destacam a capacidade da leitura literária de evocar uma ampla gama de emoções e ressaltam a importância do reconhecimento emocional na experiência de leitura. Os depoimentos refletem a riqueza das experiências emocionais proporcionadas pela leitura literária e como os leitores se conectaram profundamente com a narrativa.

Ao longo deste estudo, compartilhamos experiências significativas vivenciadas no Clube do Livro *Clemap*. Nosso objetivo foi explorar como a formação de leitores pode ser enriquecida por meio de círculos de leitura, e estamos satisfeitos em compartilhar as lições aprendidas que podem servir como um farol para futuros pesquisadores e educadores.

Nossas sugestões são para que os mediadores de clubes de leitura possam ampliar significativamente o conhecimento do mundo dos participantes, construir um sentido mais profundo da leitura e enriquecer seus repertórios literários. Ademais, podem oferecer

oportunidades para aprofundar reflexões artísticas, literárias, filosóficas e emocionais, permitindo que os leitores explorem os horizontes que a leitura proporciona. Na perspectiva desses resultados, esperamos que novas Sequências Didáticas de Leitura (SDL's) surjam a partir desta. Essa SDL pode ser adaptada e inovar não apenas em ambientes educacionais, mas também em comunidades fora das instituições escolares. Acreditamos que relevância da nossa SDL está em compreender as especificidades dos leitores que formam um clube do livro, bem como adaptar abordagens, metodologias e estratégias utilizadas no *Clemap*.

As implicações práticas de nosso estudo demonstram como os resultados positivos podem ser aplicados em diversos contextos. Deixamos algumas lições aprendidas com a experiência, que podem servir como orientações para criar e aprimorar clubes de leitura em outras escolas ou comunidades:

- a) **Participação Integral:** incentivar a participação absoluta no clube, garantindo que todos se sintam valorizados e ouvidos;
- b) **Mediação Alternada:** alternar a mediação dos encontros entre os participantes para promover diferentes perspectivas e estilos de liderança;
- c) **Diálogo Aberto:** estimular o diálogo franco com os jovens, permitindo que expressem suas opiniões e emoções livremente;
- d) **Exercício para Curiosidades:** despertar a curiosidade dos leitores compartilhando amostras dos assuntos que serão discutidos, por exemplo, recortar trechos instigantes do livro;
- e) **Realização de atividades criativas:** encorajar os participantes a expressarem suas percepções sobre o que foi lido, podendo ser em atuações teatrais, músicas, danças, desenhos, pinturas e etc;
- f) **Comunicação Efetiva:** utilizar canais de comunicação diversos, como redes sociais, grupos de comunicação instantânea, murais para manter os participantes engajados e informados sobre os encontros;
- g) **Construção de Vínculos:** criar vínculos afetivos entre os participantes, promovendo um ambiente acolhedor e amigável;
- h) **Adaptação às Preferências:** evitar insistir nas atividades que o grupo considera chatas, adaptando as abordagens à medida que os leitores amadurecem;
- i) **Organização de eventos ou encontros temáticos:** promover encontros relacionados ao livro em discussão, como festas literárias, exposições de arte inspiradas na obra, ou mesmo visitas a locais relacionadas ao autor ou à história do livro, se possível;

- j) **Análises Profundas:** incentivar análises mais aprofundadas das obras lidas, indo além da autoavaliação. Para isso, a ferramenta *ficha de leitura* adotada neste estudo foi altamente eficaz.

Acreditamos que a educação literária em clubes de leitura pode ser abordada de maneira mais holística, envolvendo não apenas a leitura, mas também aspectos criativos, culturais e sociais.

Como metodologia, essa SDL descrita ao longo deste texto mostrou-se eficaz em um grupo pequeno de participantes, logo, não sabemos se em grupos maiores, acima de 15 integrantes ela seria bem sucedida. As restrições de tempo, de orçamento para aquisição dos livros, acessibilidade e interesse real dos participantes podem limitar o escopo.

Para pesquisas futuras, sugerimos aprofundar as competências de leitura a serem desenvolvidas pelo grupo, estabelecendo dispositivos para análises mais precisas. Outrossim, explorar se a presença de um mediador ou professor influenciam a dinâmica do clube de leitura e o desenvolvimento das habilidades de leitura dos participantes, considerando diferentes abordagens de mediação. Um novo enfoque a ser explorado na educação literária em clubes de leitura poderia ser investigar a criação de um vínculo mais permanente e menos rotativo dos participantes, pois, as desistências afetam o funcionamento dos Encontros, desestimulando outros integrantes.

Portanto, reforçamos a importância da continuidade da pesquisa na área, uma vez que as experiências de leitura literária podem ser inovadoras por outras abordagens e preencherem as lacunas existentes.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. Types de séquences textuelles élémentaires. **Pratiques**, Metz, n. 56, p. 54-79, déc. 1987.
- ADAM, Jean-Michel. **Textos tipos e protótipos**. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2019.
- ANTUNES, Benedito. **A literatura juvenil na escola**. São Paulo: Unesp Digital, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/synhw/pdf/antunes-9788595463318.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.
- AZEVEDO, Fernando (Org.). **Formar leitores literários: ideias e estratégias**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança/Instituto de Educação/Universidade do Minho Braga, 2018. (Coleção Estudos Literários 5). Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55034/1/Livro_Formar_leitores_literarios_RepositoriUM.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.
- AZEVEDO, Fernando. Seminário Internacional - Janela de Debates. [Entrevista cedida a] Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo. 9º Seminário Nacional e 3º Seminário Internacional. **Interseções: o (in)comum das diferenças**. Passo Fundo: Programa de Pós-Graduação em Letras UPF, 2022. 1 vídeo (1 h 20 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8xM5IcltNUw>. Acesso em: 18 set. 2023.
- AZEVEDO, Izabel Cristina de Castro. **Hybrid Novel: a articulação entre palavra e imagem no romance *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/19748/2/Izabel%20Cristina%20de%20Castro%20Azevedo.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fononi Benadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 3. ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1993.
- BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura** (filosofia, teoria e crítica). Trad. João Barrento. São Paulo: Autêntica, 2018.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 786, de 14 de agosto de 2009. Publica o Regulamento do Prêmio Professores do Brasil - 4ª edição. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2009, seção 1, p. 29-30. Disponível em: http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/regulamentos/2009_ppb_regulamento_dou_170809.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF:

MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação de Base. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. **Portal do Governo Federal**. Brasília, DF, 30 ago. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/saeb-2017-revela-que-apenas-16-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portuguesa>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital n. 06/2018. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º mar. 2018, seção 3, p. 23. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. **Portal do Governo Federal**. Brasília, DF, 3 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 18 set. 2023.

CARPINTERO CASTILLA, Antonio. **Modelo de Red Neuronal Convolutacional para la Generación de Música “Lo-Fi”**. 2023. Trabajo Fin de Grado (Grado em Ingeniería Informática) – Universidad Politécnica de Madrid Escuela Técnica Superior de Ingenieros Informáticos, Madrid, 2023. Disponível em: https://oa.upm.es/75007/1/TFG_ANTONIO_CARPINTERO_CASTILLA.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Trad. Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique, 1991.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim. A sequência didática como eixo do ensino da escrita. Trad. e adap. de Anna Rachel Machado. *In*: LAGINESTRA, Maria Aparecida (Coord.). **Escrevendo o Futuro.** Caderno docente de poema. 8. ed. São Paulo: Cenpec/Itaú Cultural, 2022. Disponível em: https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/pagina_poema/a-sequencia-didatica-como-eixo-do-ensino-da-escrita/. Acesso em: 18 set. 2023.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. É possível ensinar uma paixão? Reflexões circunstanciadas sobre o processo de formação do leitor. **Série-Estudos**, Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 34, p. 217-226, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/98/54>. Acesso em: 21 set. 2023.

FALCÃO, Adriana. **Luna Clara & Apolo Onze.** 3. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

FALCÃO, Adriana. Adriana Falcão no ABZ do Ziraldo. [Entrevista cedida a] Ziraldo Alves Pinto. Brasília, DF: TV Brasil, 2015. 1 vídeo (10 min 35 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=alg9ybfch78>. Acesso em: 18 set. 2023.

FALCÃO, Adriana. **Luna Clara & Apolo Onze.** 4. ed. São Paulo: Salamandra, 2020.

FARIA, Ana; MARQUES, Clara; COSTA, Sérgio; Rodrigues, Tânia. Que livro queres ler quando fores grande? *In*: AZEVEDO; Fernando (Coord.). **Formar leitores literários: ideias e estratégias.** Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação, 2018. p. 9-15.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética: a poesia.** Trad. Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1980.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil 2019.** 5. ed. São Paulo: IPL/Itaú Cultural, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

JOÃO, Andréia Aparecida da Conceição. [Reportagem Clemap na Rede Amazônica]. **Jornal Bom dia Rondônia**. Vilhena: TV Vilhena, 2023. 1 vídeo (2 min 37 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ius7YOpk-4. Acesso em: 21 set. 2023.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova / outra história**. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

LATOCHESKI, Nidiane Aparecida. Reestruturação da Sala de Leitura Álvares de Azevedo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Prêmio Professores do Brasil - 4ª edição**. Premiados e Relatos. Brasília, DF: MEC, 2009a. p. 280-282. Disponível em: http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2009/2009_ppb_nidiane_latocheski.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

LATOCHESKI, Nidiane Aparecida. Prêmio Professores do Brasil. **Blog da Nidi**. Vilhena, dez. 2009b. Disponível em: <https://nanilatocheski.blogspot.com/p/premio.html?m=0>. Acesso em: 21 set. 2023.

LATOCHESKI, Nidiane Aparecida. Clube do livro da Escola Maria Arlete Toledo ‘Palavreando’ promove encontro entre leitores em Vilhena. **Rondônia em Pauta**. Vilhena, 11 jul. 2023. Disponível em: <https://rondoniaempauta.com.br/clube-do-livro-da-escola-maria-arlete-toledo-palavreando-promove-encontro-entre-leitores-em-vilhena/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LATOCHESKI, Nidiane Aparecida; ADAMS, Luciana Lino Ferreira. Gotas Literárias: Propostas de Metodologias Ativas *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7, 2019, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos** [...]. Porto de Galinhas: UFRPE/USP, 2019a.

LATOCHESKI, Nidiane Aparecida; ADAMS, Luciana Lino Ferreira. **Blog Gotas Literárias Vilhena**: uma breve apresentação de trabalhos do projeto. Divulgação de projeto de leitura executado no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Vilhena, 13 fev. 2019b. Disponível em: <http://gotasliterariasvha.blogspot.com/2019/02/uma-breve-apresentacao.html>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LATOCHESKI, Nidiane Aparecida; ALENCAR, Rosana Nunes. A transformação do cotidiano escolar mediada pelo Programa Residência Pedagógica. *In*: BASTOS, Ana Fanny Benzi de Oliveira; BARBA, Clarides Henrich de; ALENCAR, Rosana Nunes (Orgs.). **A formação docente na Universidade Federal de Rondônia: os desafios da residência pedagógica**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022. p. 89-107. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1AA476IcbMIIzs4XpLdx7Cu-_fa2uMNIj/view. Acesso em: 18 set. 2023.

LOLLO, José Carlos. **Mensagem direta via Instagram**. Vilhena, 22 mar. 2023. Instagram: @clubepalavreando.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2007.

LUKÁCS, Georg. O romance como epopeia burguesa. *In*: LUKÁCS, Georg. **Arte e sociedade**: escritos estéticos 1932-1967. Trad. Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. p. 193-243.

LUPATINI, Tânia Mara Curti. **A Mocinha do Mercado Central, de Stella Maris Rezende**: uma proposta para a leitura em sala de aula. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, 2023.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro**: ser leitor - que diferença faz? São Paulo: Global, 2016.

MARISA Lajolo. [Minibiografia]. **Editora Schwarcz S.A. – Companhia das Letras**. Rio de Janeiro, c2023. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/colaborador/01176/marisa-lajolo>. Acesso em: 21 set. 2023.

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

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2006.

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

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

PIMENTA, Jussara Santos. Leitura e encantamento: a biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco. *In*: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Cristina Venâncio. **Cecília Meireles**: a poética da educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Edições Loyola, 2001. p. 105-119.

PINHEIRO, Mariza Inês da Silva; RAMIRES, Daniela Duarte. Biblioterapia: das dissertações e teses aos cursos de Biblioteconomia no Brasil. **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 7, n. 1, p. 153-167, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/139964>. Acesso em: 18 set. 2023.

PINTO, Ziraldo Alves. Prefácio. *In*: FALCÃO, Adriana. **Luna Clara & Apolo Onze**. São Paulo: Salamandra, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGINA Zilberman. [Minibiografia]. **Grupo Editorial Global**. São Paulo, c2023. Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=46>. Acesso em: 21 set. 2023.

REIS, Edna Afonso; REIS, Ilka Afonso. Análise descritiva de dados. **Relatório Técnico do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Instituto de Ciências Exatas da UFMG, 2002. v. 1.

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. *In*: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (Orgs.). **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 47-51.

RIGGS, Ransom. **Contos peculiares**. Trad. Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

RONDÔNIA. Secretaria de Educação do Estado de Rondônia. Projeto Dia de Ler. Todo Dia. **Degustação Literária**. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Arlete Toledo. Vilhena, 2019.

ROSA, Letícia Gomes da. **Dos contos de fadas aos desenhos animados: a comunicação através do processo cíclico das narrativas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4630/1/395119.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

RÊGO, Zila Letícia Pereira. Seminário Especial. [Aula on-line gravada] Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: Programa de Pós-Graduação em Letras UPF, 10 nov. 2022. 1 vídeo (4 h 2 min). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XPsmu1qf5YO1Fpx8ZLds5vg82PkZuwYd/view?t=>. Acesso em: 18 set. 2023.

SANTOS, Eduardo Alves dos; CARNIEL, Lucas Sidnei. Realismo mágico na relação entre o verbal e o pictórico no conto “Um senhor muito velho com asas enormes”. **IF-Sophia**, [S. l.], v. 9, n. 25, p. 181-197, 2023. Disponível em: <https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/ifsophia/issue/view/28/57>. Acesso: 18 set. 2023.

SATURI, Dara Fernanda Ferreira de Souza. **Relatório do Residente do Programa Residência Pedagógica**. Vilhena: UNIR, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 19-33.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SILVA, Carla Sousa da. **Biblioterapia no Brasil e na Polônia: distâncias e aproximação a partir da literatura científica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179007/348753.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 set. 2023.

TAKADA, Paula. Teresa Colomer: “Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo”. **Nova Escola**. São Paulo, 1º ago. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>. Acesso em: 21 set. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Trad. Nair Kayo. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WATT, Ian. **Ascensão do romance**. Trad. Hildegard Feist. Companhia das Letras: São Paulo, 2010

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2012.

APÊNDICE A – FICHA DE LEITURA

Apresentamos a ficha de leitura adaptada de Cosson (2019, p. 142-143).

FICHA DE LEITURA		
Função	O que faz	Trecho escolhido – página (s)
Conector	Liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento.	
Questionador	Prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou aquele acontecimento?	
Iluminador de passagens	Escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto.	
Ilustrador	Traz imagens para ilustrar o texto.	
Dicionarista	Escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto.	
Sintetizador	Sumariza o texto.	
Pesquisador	busca informações contextuais que são relevantes para o texto.	
Cenógrafo	Descreve as cenas principais.	
Perfilador	Traça um perfil das personagens mais interessantes.	

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DE LEITURA 1



Diagnóstico de leitura 1

Olá! Que bom que você acessou esse formulário. Espero que lhe ajude na sua autoavaliação na prática de leitura literária e também desenvolva habilidades para fortalecer suas leituras.

1- Para você o que melhor define “o ato de ler”: (pode escolher mais de uma alternativa)

- viajar e viver muitas vidas
- exercitar a imaginação
- cultivar um bom hábito
- aprender a viver
- criar conexões
- poder fugir da realidade
- enxergar além do que os olhos podem ver
- conhecer o mundo dentro da própria cabeça
- no começo é chato e depois “só vou”
- possibilidade de novas experiências

2- Você acha que o hábito de ler pe algo que alguém ensina? Por quê?

3- Você já utilizou algum app para ler mais? (Se sim, qual (is)?)

4- Você já traçou alguma meta de leitura?

- Sim
- Não

5- Se sim, diga o que ajuda alguém que não tem o hábito de ler ou que precisa ler algo e não consegue.

6- Alguém ensinou a você como atingir metas de leitura?

7- Para alcançá-la o que precisou fazer?

Refletindo a qualidade de leitura literária

8- É possível aprender por meio da leitura literária?

- Sim
- Não
- Talvez

9- Você considera importante ler o máximo de livros possível?

- Sim
- Não

10- A velocidade de ler mais “lenta” é algo que prejudica a leitura literária?

- Sim
- Não

11- E para leituras mais longas... _____

12- Quantas páginas você considera que seja um livro extenso.

- acima de 100
- de 150 a 200
- de 200 a 300
- de 300 a 400
- acima de 500

Obrigada pela colaboração! Beijos, te aguardo no encontro do Clemap!

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DE LEITURA 2



Diagnóstico de leitura 2

Olá! Que bom que você acessou esse formulário. Muito obrigada desde já por respondê-lo! Sua opinião é muito importante para mim! Também espero que lhe ajude na sua autoavaliação na prática da leitura literária e também desenvolva habilidades para fortalecer suas leituras.

Neste segundo diagnóstico, gostaria de saber algo mais específico relacionado à prática de leitura dos últimos meses e também sobre o Clube do Livro *Clemap - Clube do Livro da Escola Maria Arlete Toledo Palavreando*.

- 1- Neste momento, VOCÊ se considera um (a) leitor (a) com:
 - () nível de competência muito pequena (leitura vivencial)
 - () nível de competência pequena (leitura identificadora)
 - () nível de competência razoável (leitura exploratória)
 - () nível de competência razoável extensa (leitura interpretativa)
 - () nível de competência extensa (leitura letrada)
 - () nível de competência muito extensa (leitura acadêmica)

- 2- De quais funções de leitura desenvolvidas nos Encontros do Clube você mais se identificou? (pode ser mais de uma)
 - () Iluminador de passagens - escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto
 - () Conector - liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento.
 - () Dicionarista - escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto.
 - () Questionador - prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou aquele acontecimento?
 - () Ilustrador - traz imagens para ilustrar o texto.
 - () Sumarizador - sumariza o texto, geralmente no início dos encontros.
 - () Cenógrafo - descreve as cenas principais.

- 3- Ainda sobre as funções de leitura, enumere abaixo, em ordem de importância. Sendo mais próximo de 1 - pouco importante e próximo de 5 - muito importante.

	1	2	3	4	5
Conector	()	()	()	()	()

- 4- Ainda sobre as funções de leitura, enumere abaixo, em ordem de importância. Sendo mais próximo de 1 - pouco importante e próximo de 5 - muito importante

	1	2	3	4	5
Iluminador de passagens	()	()	()	()	()

- 5- Quais as sensações que você mais sentiu ao ler esse romance *Luna Clara & Apolo Onze*? (pode escolher quantas se identificar)

- () alegria
- () curiosidade
- () cansaço
- () empatia
- () angústia
- () desânimo
- () diversão
- () encantamento
- () decepção
- () apreço

- 6- Há alguma parte preferida do enredo? (não precisa resumir ou dizer a página)

- 7- Você indicaria este livro a alguém? Por quê?

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Luna Clara & Apolo Onze, de Adriana Falcão: uma experiência a partir da Sequência Didática

Pesquisador: NIDIANE APARECIDA LATOCHESKI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64160022.3.0000.5342

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.752.067

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa, para dissertação de mestrado em Letras, pretende contribuir para a formação do jovem leitor por meio do desenvolvimento e aplicação de uma Sequência Didática, sendo esta utilizada para a leitura do romance Luna Clara & Apolo Onze, de Adriana Falcão e ilustrações de José Carlos Lollo (2013), no âmbito do "Clube de Leitura Palavreando" implementado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Arlete Toledo, situada em Vilhena / RO. Desse modo, quanto aos objetivos a pesquisa classificada como descritiva e exploratória, será desenvolvida mediante pesquisa-ação, a partir do segundo semestre de 2022. No que tange à proposta de aplicação da Sequência Didática faremos de maneira modular, conforme sugerido nos estudos dos genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e a Sequência Básica literária baseada nas contribuições de Rildo Cosson (2019). Além disso, para discutir outras questões no entorno dessa temática, servirão de apoio teórico as concepções de Tereza Colomer (2021), Michele Petit (2006, 2021), Rildo Cosson (2014, 2018), e experiências de Luzia de Maria (2016). Os possíveis resultados oferecerão aos professores um apoio metodológico para o ensino de leitura literária e aos alunos a vivência da leitura compartilhada em um Clube de Leitura.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o processo de formação de jovens leitores de texto literário a partir da análise do livro Luna Clara & Apolo Onze, por meio do desenvolvimento de uma Sequência Didática de leitura

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo

Bairro: São José **CEP:** 99.052-900

UF: RS **Município:** PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.752.067

literária.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco que poderia ocorrer é o da exposição de ideias dos estudantes, mas trata-se de um risco mínimo, pois, dentro da perspectiva dos círculos de leitura, onde ocorrerá o estudo, é comum compartilharmos vivências entre leitores de forma orgânica. Porém, se algum participante sentir algum sinal de desconforto psicológico ou físico durante a participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais responsáveis na instituição e se necessário encaminhá-lo aos atendimentos médicos e/ou psicológicos.

Benefícios:

Os participantes da pesquisa terão como benefícios:

- a) desenvolvimento da proficiência de leitura literária;
- b) facilidade em ler e interpretar textos diversos;
- c) estímulo do raciocínio, da concentração, da imaginação;
- d) melhora no vocabulário;
- e) ampliação da criatividade;
- f) amadurecimento leitor que conseqüentemente transformará a própria escrita

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de natureza aplicada, visando à produção de conhecimentos práticos relacionados aos possíveis problemas associados à abordagem de textos literários na sala de aula. Desse modo, quanto aos objetivos a pesquisa será descritiva e exploratória, desenvolvida mediante pesquisa-ação levada a efeito na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Arlete Toledo. Será utilizado formulários e entrevistas para o levantamento de dados a respeito da proficiência leitora dos alunos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais dos participantes foram garantidos no projeto e no TCLE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do pesquisador e das instituições estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

**UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF**



Continuação do Parecer: 5.752.067

Recomendações:

Após a conclusão da pesquisa recomenda-se:

- a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página "Enviar Notificação" + relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução 466/12 ou 510/16, do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2024002.pdf	29/10/2022 14:45:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENidiane.pdf	29/10/2022 14:44:47	NIDIANE APARECIDA LATOCHESKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALENidiane.pdf	29/10/2022 14:44:23	NIDIANE APARECIDA LATOCHESKI	Aceito
Folha de Rosto	NIDIANEFolhaddeRosto.pdf	11/10/2022 15:02:21	NIDIANE APARECIDA LATOCHESKI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoNidiane.pdf	10/10/2022 21:40:45	NIDIANE APARECIDA LATOCHESKI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartaautorizacaoNidiane.pdf	10/10/2022 21:37:39	NIDIANE APARECIDA LATOCHESKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Nidiane_Latocheski_ProjetoAvaliadoCorrigido.doc	09/10/2022 20:17:11	NIDIANE APARECIDA LATOCHESKI	Aceito

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo

Bairro: São José

CEP: 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.752.067

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PASSO FUNDO, 10 de Novembro de 2022

Assinado por:
Felipe Cittolin Abal
(Coordenador(a))

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo

Bairro: São José

CEP: 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br



UPF

UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br