

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CINTIA DE OLIVEIRA PONTES ROSA

GESTOS DE LEITURA EM “A BOLSA AMARELA”: EXPERIMENTAÇÕES
LITERÁRIAS COM ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2022

CINTIA DE OLIVEIRA PONTES ROSA

GESTOS DE LEITURA EM “A BOLSA AMARELA”: EXPERIMENTAÇÕES
LITERÁRIAS COM ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Odisséa Boaventura de Oliveira

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Rosa, Cintia de Oliveira Pontes

Gestos de leitura em “A bolsa amarela” : experimentações literárias com alunos dos 4º ano do ensino fundamental / Cintia de Oliveira Pontes Rosa. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Odisséa Boaventura de Oliveira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem – Livros e leitura. 3. Estudantes – Livros e leitura. 4. Literatura – Estudo e ensino. 5. Ensino fundamental. I. Oliveira, Odisséa Boaventura de. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº476

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO**

No dia trinta de junho de dois mil e vinte e dois às 09:00 horas, na sala 232-B, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da UFPR, Rua Rockefeller, 57, Curitiba/PR, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **CINTIA DE OLIVEIRA PONTES ROSA**, intitulada: **GESTOS DE LEITURA EM "A BOLSA AMARELA": EXPERIMENTAÇÕES LITERÁRIAS COM ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), LEANDRO SIQUEIRA PALCHA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ALICE ATSUKO MATSUDA (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 30 de Junho de 2022.

Assinatura Eletrônica
12/07/2022 16:16:45.0
ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
12/07/2022 14:24:58.0
GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
12/07/2022 14:28:57.0
LEANDRO SIQUEIRA PALCHA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
13/07/2022 15:47:35.0
ALICE ATSUKO MATSUDA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de CINTIA DE OLIVEIRA PONTES ROSA intitulada: GESTOS DE LEITURA EM "A BOLSA AMARELA": EXPERIMENTAÇÕES LITERÁRIAS COM ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, sob orientação da Profa. Dra. ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Junho de 2022.

Assinatura Eletrônica
12/07/2022 16:16:45.0
ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
12/07/2022 14:24:58.0
GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
12/07/2022 14:28:57.0
LEANDRO SIQUEIRA PALCHA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
13/07/2022 15:47:35.0
ALICE ATSUKO MATSUDA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os Davis, Lucas e Lauras da turma 42, pois, pela reincidência dos nomes, representam todos os 20 alunos com os quais aprendi, tanto quanto ensinei, no ano de 2021. Que a leitura literária esteja sempre presente na jornada acadêmica (e particular) de vocês! Que os sentidos sejam múltiplos! Vocês marcaram a minha trajetória!

AGRADECIMENTOS

A Deus o meu louvor porque me trouxe para o caminho da pesquisa.

À minha família menor, marido e filhos, que compreende essa inquietação em aprender, uma vontade sempre presente.

À minha família maior, minha mãe, por me ajudar nesse caminho, cuidando da logística que o estudo tumultua: o cuidado com as crianças, a organização da casa, as roupas lavadas.

À turma 42 que, de forma incrível, marcou minha experiência profissional e acadêmica. A inteligência, motivação, criatividade e entusiasmo de vocês foi algo surpreendente. Espero ter despertado o prazer pelo aprendizado e marcado cada um da mesma forma que me marcaram. Estendo o agradecimento aos pais e responsáveis que, deliberadamente, consentiram com a participação dos seus filhos nas atividades extras de literatura.

Aos amigos que sempre me motivaram, mesmo com frases como: “Você não cansa, não?”, “Você não vai parar de estudar?” A resposta é simples. Não canso e não vou parar de estudar. A vida é um constante aprendizado!

Ao grupo Breaking Barz Cajuru por promover saúde física e consciência corporal e, dessa forma, contribuir com a finalização deste trabalho. Sem vocês meu corpo não teria resistido às longas horas de escrita. Minha sincera gratidão!

À Universidade Federal do Paraná por fomentar, construir e disseminar o conhecimento com excelência.

Ao meu orientador do mestrado Jean Carlos Gonçalves e grupo ELiTe. Sou muito grata por terem me proporcionado construir este percurso pessoal e acadêmico. Vocês ainda fazem parte dessa história!

À minha orientadora Odisséa Boaventura de Oliveira por acreditar em mim. Por ser compreensiva e aberta às mudanças dessa trajetória.

Aos professores da banca de qualificação e defesa: Profa. Dra. Alice Atsuko Matsuda, Profa. Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia e Prof. Dr. Leandro Siqueira Palcha pelo aceite em participar desse momento irrepetível e contribuírem com ideias, sugestões e até reelaborações da proposta.

Ao grupo de pesquisa de Análise de Discurso. Obrigada pelas dicas e sugestões. Esta é uma construção coletiva.

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
Se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além do quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem, na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva à outra e a muitas outras.

João Cabral de Melo Neto (1975)

RESUMO

Este estudo está alicerçado em três campos teóricos: Análise de Discurso de Linha Francesa, Literatura e Ensino, cuja tese consiste na exploração dos diferentes discursos que perpassam os sujeitos e suas histórias de leitura participam da produção de sentidos quando leem uma obra literária. O objetivo é analisar, junto a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, como diferentes discursos e suas histórias de leitura participam da produção de sentidos quando leem a obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. O *corpus* discursivo de análise foi produzido a partir de uma oficina literária realizada com 20 estudantes de uma escola privada de Curitiba. Dentre os participantes, foram selecionados 5 sujeitos para a análise. Os instrumentos de análise foram: Questionário inicial que traça as histórias de leitura dos educandos; observação do seminário das vontades, em que os estudantes apresentaram suas vontades mais “gordas”, assim como a personagem principal da obra literária trabalhada; questionário com discussão acerca de temas abordados na obra, de modo a explorar os sentidos produzidos; um vídeo de teatro de sombras produzido por cada participante e uma roda de conversa final. Para tratar de concepções acerca de leitura e leitores a tese está amparada em autores como Pêcheux e Orlandi, bem como outros autores que abordam o tema. Para tratar sobre literatura e sua escolarização adoto Soares, Cosson, entre outros autores. A análise evidenciou que as histórias de leitura, o discurso pedagógico, religioso e familiar, dentre outros, participam da produção de sentidos na leitura da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. Na contradição entre o visível e o enunciável, foram observados silenciamentos sobre as práticas de leitura, o imaginário de que não é leitor quem pratica leituras não legitimadas pela escola e a romantização do ato de ler. A produção de sentidos se deu por meio de dizeres relacionados aos desejos da personagem da obra, em especial o fato de querer ser menino. Todas as participantes demonstraram o gosto por ser e parecer meninas, atentas ao discurso midiático de que a mulher pode ser/fazer o que desejar. Uma ênfase menor é dada às vontades de crescer e de ser escritora. O significado tradicional de família mostrou-se, entre os ditos e não ditos, relacionados ao senso de equidade, participação nas decisões, pertencimento, diálogo, liberdade, tempo de qualidade e compreensão.

Palavras-chave: literatura; ensino; análise de discurso.

ABSTRACT

This study is based on three theoretical fields: French Discourse Analysis, Literature and Teaching, whose thesis is to explore the different discourses that permeate the subjects and their reading histories participate in the production of meanings when they read a literary work. The objective is to analyze, together with students from the 4th year of Elementary School, how different discourses and their reading stories participate in the production of meanings when they read the work *A bolsa amarela*, by Lygia Bojunga. The discursive corpus of analysis was produced from a literary workshop held with 20 students from a private school in Curitiba. Among the participants, 5 subjects were selected for analysis. The instruments of analysis were: Initial questionnaire that traces the reading stories of the students; observation of the wills seminar, in which the students presented their “fattest” wills, as well as the main character of the literary work worked on; questionnaire with discussion about themes addressed in the work, in order to explore the meanings produced; a shadow theater video produced by each participant and a final conversation circle. To deal with conceptions about reading and readers, the thesis is supported by authors such as Pêcheux and Orlandi, as well as other authors who approach the subject. To deal with literature and its schooling I adopt Soares, Cosson, among other authors. The analysis showed that reading stories, pedagogical, religious and family discourse, among others, participate in the production of meanings in the reading of the work *A bolsa amarela*, by Lygia Bojunga. In the contradiction between the visible and the enunciable, silences on reading practices were observed, the imaginary that it is not a reader who practices readings not legitimized by the school and the romanticization of the act of reading. The production of meanings took place through sayings related to the wishes of the character in the work, especially the fact of wanting to be a boy. All participants showed a taste for being and looking like girls, attentive to the media discourse that women can be/do whatever they want. Less emphasis is given to the desire to grow up and to be a writer. The traditional meaning of family proved to be, among the said and unsaid, related to the sense of equity, participation in decisions, belonging, dialogue, freedom, quality time and understanding.

Keywords: literature; teaching; discourse analysis.

RESUMEN

Este estudio se fundamenta en tres campos teóricos: Análisis del Discurso Francés, Literatura y Enseñanza, cuya tesis consiste en explorar los diferentes discursos que permean a los sujetos y sus historias de lectura participan en la producción de significados cuando leen una obra literaria. El objetivo es analizar, junto a estudiantes del 4º año de la Enseñanza Básica, cómo los diferentes discursos y sus relatos de lectura participan en la producción de sentidos cuando leen la obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. El corpus discursivo de análisis se produjo a partir de un taller literario realizado con 20 alumnos de una escuela privada de Curitiba. Entre los participantes, 5 sujetos fueron seleccionados para el análisis. Los instrumentos de análisis fueron: Cuestionario inicial que rastrea los relatos de lectura de los estudiantes; observación del seminario de voluntades, en el que los alumnos expusieron sus voluntades más “gordas”, así como el personaje principal de la obra literaria trabajada; cuestionario con discusión sobre temas abordados en la obra, con el fin de explorar los sentidos producidos; un video de teatro de sombras producido por cada participante y un círculo de conversación final. Para tratar las concepciones sobre la lectura y los lectores, la tesis se apoya en autores como Pêcheux y Orlandi, además de otros autores que abordan el tema. Para tratar la literatura y su escolarización adopto a Soares, Cosson, entre otros autores. El análisis mostró que la lectura de cuentos, el discurso pedagógico, religioso y familiar, entre otros, participan de la producción de sentidos en la lectura de la obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. En la contradicción entre lo visible y lo enunciable se observaron silencios sobre la práctica de lectura, el imaginario de que no es un lector quien practica lecturas no legitimadas por la escuela y la romantización del acto de leer. La producción de significados se dió por medio de dichos relacionados con los deseos del personaje de la obra, en especial el hecho de querer ser niño. Todas las participantes mostraron gusto por ser y parecer niñas, atentas al discurso mediático de que las mujeres pueden ser/hacer lo que quieran. Se da menos énfasis al deseo de crecer y ser escritor. El significado tradicional de familia resultó estar, entre lo dicho y lo no dicho, relacionado con el sentido de equidad, participación en las decisiones, pertenencia, diálogo, libertad, calidad del tiempo y comprensión.

Palabras clave: literatura; enseñando; análisis del discurso.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	86
FIGURA 2 - DESAFIOS ON-LINE	99
FIGURA 3 - LEITURA SILENCIOSA	100
FIGURA 4 - TEATRO DE SOMBRAS	103
FIGURA 5 - GESTOS NA LEITURA DE GABRIELA.....	108

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - BUSCA SISTEMATIZADA.....	53
QUADRO 2 - BUSCA SISTEMATIZADA APÓS AVALIAÇÃO.....	53
QUADRO 3 - DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR TURMA.....	84
QUADRO 4 - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	86
QUADRO 5 – ETAPAS DA OFICINA DE LEITURA	95

LISTA DE SIGLAS

AD	– Análise de Discurso
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE	– Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DP	– Discurso Pedagógico
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
OCEM	– Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	– Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNLEM	– Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
RD	– Recorte Discursivo
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	– Scientific Electronic Library Online
TIC	– Tecnologias da Informação e Comunicação
TNT	– Tecido Não tecido
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	PRÓLOGO: NA ORELHA DO LIVRO, UMA LEITURA PREVISTA.....	16
1	A BOLSA AMARELA DA PESQUISADORA	18
1.1	A BOLSA POR FORA	18
1.2	A BOLSA POR DENTRO	20
1.3	O FECHO	23
2	O GALO REI: ANÁLISE DE DISCURSO COMO FIO CONDUTOR.....	33
2.1	SOBRE O DISCURSO PEDAGÓGICO	38
2.2	DISCURSO E LEITURA	41
2.3	AS HISTÓRIAS DAS LEITURAS	44
2.4	NOÇÃO DE SUJEITO-LEITOR.....	46
3	O ALMOÇO: APRESENTANDO A MÁGICA DA LEITURA LITERÁRIA.....	50
3.1	SENTIDOS DE LEITURA LITERÁRIA: BUSCA SISTEMATIZADA	50
3.2	A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	62
3.3	A LITERATURA NO ESPAÇO ESCOLAR	67
3.4	A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR	72
4	A HISTÓRIA DO ALFINETE DE FRALDAS, DE UM GALO DE BRIGA E DE UM CARRETEL DE LINHA FORTE: O MOVIMENTO DOS SENTIDOS.	80
4.1	PAUSA LITERÁRIA: UM LIVRO LARGADO NO MEIO	80
4.2	A PESQUISA E SEUS MÉTODOS.....	82
4.3	A CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO	83
4.3.1	A escola pesquisada	84
4.3.2	Sujeitos da pesquisa	85
4.3.2.1	Gabriela	87
4.3.2.2	Capitu	89
4.3.2.3	Lucíola	90
4.3.2.4	Emília	91
4.3.2.5	Aurélia	93
4.3.3	Condições de produção da pesquisa	94
4.3.4	Etapas da oficina de leitura	95
4.4	GESTOS DE INTERPRETAÇÃO	103
4.4.1	Gabriela: entre o enunciável e o visível do discurso	104

4.4.2	Capitu: a dimensão política do silêncio	109
4.4.3	Lucíola: imagem de uma leitora	113
4.4.4	Emília: romantização do ato de ler	118
4.4.5	Aurélia: leitura e história	122
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CASA DOS CONSERTOS.....	127
	EPÍLOGO: NA PRAIA.....	135
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICE	144

PRÓLOGO: NA ORELHA DO LIVRO, UMA LEITURA PREVISTA...

Ao ler a obra pela primeira vez, fiquei confusa entre ficção e realidade, ou melhor, ficção na própria ficção - algo estranho de registrar, mas perfeitamente cabível para um leitor ao iniciar uma leitura. Fiquei me perguntando se os bilhetes, as conversinhas e os relatos eram reais. No transcorrer das páginas, as dúvidas foram diminuindo gradativamente.

De antemão, ousou falar que minha vontade de crescer diminuiu, diminuiu durante a leitura de *A bolsa amarela*, tanto que quase voltei a ser criança, pois talvez assim tivesse mais tempo de saborear as leituras que me são apazíveis.

A personagem e narradora Raquel era a filha caçula. Suas duas irmãs e o irmão já tinham mais de dez anos quando ela nasceu, portanto tinham seus próprios afazeres e não ficavam muito tempo em casa, assim como seus pais. Uma de suas irmãs que já tinha terminado o Ensino Médio, mas não trabalhava e não fazia faculdade, era quem tomava conta da menina, mas deixava-a sozinha, além de inibir a sua imaginação.

Por meio do jogo simbólico, Raquel imaginava muitas situações ao seu redor. Ela possuía três vontades que guardou na bolsa amarela doada pela tia: ser menino, ser grande e ser escritora. A garota afirmava que meninos são chefes nas brincadeiras, chefe de família e podem brincar de pelada e empinar pipa. Em contrapartida, as meninas precisam selecionar as brincadeiras e até para o casamento precisam esperar pela iniciativa masculina. Ela também desejava crescer pelo fato de ninguém prestar atenção nas crianças. Como a caçula de uma família grande, com irmãos bem mais velhos, a menina sentia-se solitária e indesejada, pois tinha vindo fora de hora. Ao menos era o que ouvia das irmãs e irmão. Sua terceira vontade se dava pela vontade de desabafar por meio da escrita. Colocava no papel suas inquietações e as resolvia com seus amigos imaginários.

Dividida entre realidade e ficção, o primeiro a se esconder na bolsa junto com as vontades de Raquel foi o galo-rei, personagem de uma das histórias da pequena autora. Ele havia fugido do galinheiro, mas o pegaram e levaram-no de volta. Ele explicou para suas quinze galinhas que estava cansado de ter que mandar e desmandar nelas todos os dias e noites, e também que sempre sonhou com um

galinheiro legal, com todo mundo dando opinião e resolvendo as coisas. As galinhas contaram isso para o fazendeiro, que o prendeu em um quarto escuro. Logo que o soltaram para ser um tomador-de-conta-de-galinha como seu pai e avô, ele fugiu. O galo falou para Raquel que não gostava do seu nome e gostaria de ser chamado de Afonso. Decidiu morar na bolsa para pensar nas suas ideias, embora ainda não tivesse nenhuma.

Raquel não tinha voz perante os adultos. Pais e irmãos estavam preocupados com os afazeres do cotidiano, desqualificando a opinião infantil e acentuando as diferenças entre homem e mulher. Nessa conjuntura, os galos Afonso e Terrível, a Guarda-Chuva, o Alfinete de Fraldas e a família da Casa dos Consertos representam a resolução dos próprios conflitos que a personagem vai buscando através do jogo simbólico.

A Guarda-chuva auxilia Raquel a gostar de ser menina. O galo Afonso mostra a importância de descobrir seus objetivos, suas ideias sem fazer e refazer a ideia dos outros. O Alfinete de fraldas mostra que todos somos importantes, inclusive as crianças. O galo Terrível relembra quantas vezes temos os nossos pensamentos costurados (tolhidos). A Casa dos Consertos abre a mente da garotinha sobre as funções exercidas pelos membros de uma família. O idealizado por Raquel é a troca de funções, a tomada coletiva nas decisões, a valorização de todos os membros da família. A própria bolsa amarela, cor tão cara para a autora e repassada para sua personagem, torna-se como uma personagem de proteção das suas vontades. Todas as personagens têm voz na história, desfazendo o autoritarismo de outrora.

Iniciando no faz de conta, Raquel traz para a realidade a possibilidade de resolver seus conflitos. As vontades começaram a emagrecer. Agora a bolsa amarela ficaria muito mais fácil de carregar. Afonso se despediu, a Guarda-Chuva fez um discurso e os dois foram embora. Apenas o Alfinete de Fralda pediu para ficar, pois poderia ser útil para estourar alguma outra vontade que viesse a crescer. A bolsa amarela estava muito leve e Raquel também estava se sentindo assim.

1 A BOLSA AMARELA DA PESQUISADORA

A personagem principal da obra que conduz esta tese tem uma bolsa amarela, na qual cabem muitas coisas: um galo, um alfinete, cartas, suas três vontades e outros itens. As vontades de Raquel, assim como as minhas, crescem em determinadas situações, inflando ao ponto de parecer explodir; já em outros momentos minguam, quase desaparecendo. Para a menina, a vontade de ser grande, a de ser menino e a de ser escritora eram cruciais; para mim, o sonho de constituir família, de me tornar pesquisadora e de conhecer outros países com diferentes culturas sempre sobrepujaram os outros desejos.

Esta etapa da tese surge como uma confirmação da pesquisadora que se constitui a cada dia. Ao registrar meu percurso, contar minha história e me inscrever como autora, coloco à disposição dos leitores o que aparentemente sou, o que de fato signífico e o que me tornarei por intermédio da pesquisa.

1.1 A BOLSA POR FORA

Mas o que achei mais legal foi ver que a fazenda esticava:
“vai dar pra guardar um bocado de coisa dentro.

Lygia Bojunga (2020, p. 27)

Passei a infância em Telêmaco Borba, interior do Paraná. Minha relação com a escola pública iniciou-se aos 7 anos, ao entrar para a 1ª série na Escola Municipal Dom Bosco. Ao completar o que hoje chamamos de Ensino Fundamental 1, continuei os estudos no Colégio Estadual Jardim Alegre, na quadra posterior à minha casa. Completei o Ensino Fundamental e mudei de escola com a intenção de fazer Magistério por um período de quatro anos, no Colégio Estadual Wolff Klabin, o que era bem-visto pela minha família, pois encaminhava para uma profissão.

Após um mês de estudos no curso de Magistério, decidi mudar para o curso de Educação Geral, adiantando um ano a formatura e o vestibular. Assim, ao passar no vestibular, pude entrar para a última turma do curso de Licenciatura em Letras ofertada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Campus Telêmaco Borba. Por ser um campus em uma cidade vizinha, os cursos eram ofertados por um período de apenas três anos e, então, substituído por outro.

No quarto ano da faculdade já comecei a trabalhar como auxiliar de biblioteca, em uma Rede Privada de Educação, à qual pertenço ainda hoje. No quinto e último ano da faculdade, já exercia a função de professora.

Após 2 anos de atuação como professora da área de linguagem: Língua Portuguesa, Produção de texto, Literatura e Língua inglesa, pedi transferência para um colégio em São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba, onde atuei por 6 anos, até uma nova transferência para um colégio de Curitiba.

Durante esse percurso profissional, também tive mudanças pessoais. Em 2005 me casei. Em 2007 concebi minha filha primogênita e, em 2012, tive o filho caçula.

No ano de 2012 assumi concurso público do Estado, que me garantiu uma vaga para a área de Educação Especial. Atuei 7 anos em uma escola nessa modalidade, até migrar para uma sala de recursos multifuncionais, que contempla atendimento educacional especializado, no ensino regular.

Por alguns anos me interessei pelo mestrado, com uma ingênua compreensão do que significava a pesquisa científica. Aspirava o título e a possibilidade de atuar como docente no Ensino Superior, mas não sabia o processo necessário para ser uma pesquisadora. Tentei a seleção algumas vezes, até entrar como aluna especial em uma disciplina isolada, que contribuiu para uma concepção mais profunda da pós-graduação. Então, ao ser selecionada para o Mestrado Profissional no Programa Teoria e Prática de Ensino da UFPR e iniciar os estudos na turma de 2015, pude realizar pesquisa e compreender um objeto de estudo de uma forma mais abrangente.

Defendi a dissertação "Aurora da minha vida" em perspectiva dialógica: um olhar para o aluno a partir da literatura teatral, em abril de 2017, sob orientação do professor doutor Jean Carlos Gonçalves. Busquei compreender os sentidos de aluno por meio da análise dos discursos de quatro professores da Rede Pública de Curitiba, instigados pela leitura do texto teatral A aurora da minha vida, de Naum Alves de Souza. Os resultados da pesquisa apontaram para uma escola que uniformiza, cujo professor é a fonte do conhecimento, no entanto apontei vislumbres de conscientização da importância da diversidade, das relações e do outro para acabamento provisório.

No mesmo ano da defesa do mestrado, participei do processo seletivo para o doutorado e fui aprovada sob a orientação da professora doutora Odisséa Boaventura

de Oliveira, com o intuito de explorar os sentidos de leitura literária, que está materializada nesta tese.

1.2 A BOLSA POR DENTRO

Abri devagarinho. Com um medo danado de ser tudo vazio. Espiei. Nem acreditei. Espiei melhor.

Lygia Bojunga (2020, p. 28)

Para reintroduzir a minha trajetória, apontando os acontecimentos de forma introspectiva, opto por fazer referência às leituras da infância. Desde muito cedo, sentia prazer pelas histórias contadas ou lidas. As histórias bíblicas contadas na igreja eram decoradas por mim e, como resultado, vencia todos os concursos bíblicos infantis. Sentia prazer pelos livros, ainda que não os pudesse entender. Lembro-me de, aos dez anos, ganhar um livro em espanhol de uma amiga da família, *Cartas a jóvenes enamorados*, da autora Ellen White. Mesmo não entendendo completamente, lia aquelas palavras com prazer. O objeto era apreciado, folheado e, por fim, lido, mesmo sem entender o porquê aquilo me satisfazia.

Não estão em minhas lembranças o acesso a livros antes dos dez anos. A biblioteca da minha escola não está em minha memória, mas lembro das histórias que a professora contava, as quais deveriam estar escritas em algum lugar. Meus pais não eram leitores assíduos e não disponibilizavam materiais de leitura em casa, além da Bíblia. Mas acredito que já praticava a leitura, pois lembro de ser comparada ao meu avô, o qual gostava muito de ler.

Depois dos dez anos, comecei a ter acesso aos livros que minha irmã, três anos mais velha, trazia para casa. Foi nesse momento que desenvolvi o amor pela leitura. Frequentemente ia à biblioteca, mas hoje percebo a dificuldade de escolher algo para ler, pois tinha uma bancada que impedia o acesso aos livros. Pedia para a auxiliar da biblioteca que escolhesse um livro da série vagalume para mim ou apontava algum dos títulos que via na capa do livro a ser devolvido, ainda que a maioria não estivesse disponível. Tal dificuldade não facilitava a escolha, então a frequência à biblioteca foi diminuindo, dando lugar à interação social.

Devido à minha experiência, valorizo as obras obrigatórias das escolas. Há um discurso recorrente entre os adolescentes de que não gostam de ler. Ouvia isso

em casa, muitas vezes, da minha filha adolescente. No entanto, ouvia todas as histórias que ela lia, pois sentia prazer em compartilhar. Quando se interessava pelo livro, lia rapidamente. Dessa forma, mesmo com o discurso que não gostava de ler, percebo que a obrigatoriedade é benéfica, pois possibilita uma experiência estética de alguém que não teria a iniciativa de buscar um livro na biblioteca. E o que dizer do gosto que desenvolve durante a leitura?

Podemos também questionar se, de fato, os estudantes não gostam de ler ou possuem dificuldades na leitura, compreensão e interpretação do texto lido. Zilberman (1989) explica as concepções de Hans Robert Jauss e corrobora que só é possível gostar do que se entende. Dessa forma, os processos de fruição compreensiva e compreensão fruidora, os quais ocorrem simultaneamente, indicam que só gostamos de algo que compreendemos, e isso pode ser ensinado. E aí está a importância da metodologia para o ensino de Literatura. É possível formar leitores com base teórica e conhecimento metodológico. Se a escola oferecer oportunidades de leitura, disponibilizar livros e propiciar momentos de experimentações literárias, talvez, no futuro, muitos desses que dizem não gostar de ler, irão rememorar as coleções lidas na infância e as experiências literárias que tiveram.

Há um tempo não ouço mais discursos negativos em relação à leitura, por parte da minha filha. Os pedidos para comprar livros aumentaram. Finalmente uma leitora foi constituída e o processo se repete com o irmão mais novo.

Não jurei amor eterno aos livros. Não fiz uma amizade perpétua. Hoje me arrependo de não os ter levado para o Ensino Médio. Pouco frequentava a biblioteca, nem ao menos lembro do espaço. É uma lacuna em minha vida, o que me impulsiona mais a disponibilizar momentos de leitura aos meus filhos e alunos. Pois é certo que, para um dia se lembrarem com saudade das obras lidas, das capas brilhantes, dos enredos envolventes, é necessário viver tal experiência estética, de fruição e lazer.

Após o Ensino Médio, passei no vestibular para o curso de Letras. Foi então que (re)descobri a literatura. Foram cinco anos de uma experiência inigualável. Aproveitei muito as disciplinas de literatura brasileira e estrangeira. Percorri as serras com Eça de Queirós. Chorei com Luísa em *O primo Basílio*. Tive desejo de vingança contra o Padre Amaro. Assustei-me com o gato preto e outros contos de Edgar Allan Poe, encantei-me com Shakespeare, além de me horrorizar com *Um bonde chamado desejo*, de Tennessee Williams. Viajei com a linguagem de Érico Veríssimo, autor que

ainda me cativa. Reitero que foram cinco anos intensos. Não me lembro de todas as aventuras e personagens lidos, mas me lembro da sensação, do pulsar do coração, do sentimento que tive ao ler as obras.

Formei-me em 2003 e já no ano seguinte articulei uma mudança para Curitiba, pois sempre senti que a cidade de Telêmaco Borba era pequena demais para mim. Não digo isso de forma pretensiosa, apenas não aceitava a ideia de não ter uma livraria na cidade, entre tantas limitações que uma cidade de interior proporciona. Desde aquela época, atuei como professora de Língua Portuguesa e Inglesa, associando mais tarde com um concurso público do Estado do Paraná na área de Educação Especial, com a qual sempre me identifiquei.

Casei-me com Daniel Brandt Rosa em 2005, aos vinte e quatro anos. Dois anos mais tarde tive meu primeiro bebê, uma menina de pele bronzeada para fazer jus ao nome, Melanie, o qual significa morena. Cinco anos depois da Melanie, Deus continuou sendo bondoso com minha família, e este é o significado do nome do meu segundo filho, Yohan. Uma das minhas vontades, anteriormente, gordas, já estava minguando. Minha família estava completa e era hora de cuidar da segunda vontade.

Em 2015 realizei a minha segunda vontade, ser pesquisadora. De volta à sala de aula, agora como mestranda, iniciei um caminho sem volta. Estudar estava entre as minhas maiores paixões. Infelizmente o trabalho de 40 horas semanais não permitia utilizar a maior parte do meu tempo lendo e pesquisando, fazendo essa vontade crescer em demasia por alguns momentos, vindo a diminuir logo em seguida, pois me dividia entre os afazeres de professora e aluna.

Tive o privilégio de participar do grupo ELiTe (UFPR/CNPQ), coordenado pelo professor doutor Jean Carlos Gonçalves e professora doutora Michelle Bocchi Gonçalves. A experiência da pós-graduação foi intensa e de muita parceria. Estar entre mestrandos, doutorandos e alunos de iniciação científica abriu meu horizonte para a multiplicidade que só a Educação pode proporcionar. O respeito mútuo entre as pessoas, sua trajetória e suas características pessoais reafirmam a universidade pública como um lugar para todos.

No mestrado, me aproximei de Bakhtin por meio da Análise Dialógica do Discurso. Ele estava sempre nos meus discursos, como se fosse um amigo próximo. Aprendi muito sobre o autor e sua obra, enquanto eu mesma me constituía autora de uma dissertação. E foi com o Círculo que entendi sobre sentidos de aluno pela ótica

de professores da linguagem. Entendi que a escola tem avançado, embora não tão rápido quanto gostaríamos, mas já temos experiências com resultados positivos.

Durante essa fase, li muito sobre Dostoievsky, porém só pude lê-lo como experiência estética, após terminar o mestrado. Foi então que tive contato com os livros *O idiota*, *Crime e castigo*, *O jogador* e *O duplo*, fazendo com que minha vontade de pesquisar se voltasse para a literatura. Portanto, foi por meio dos meus estudos iniciais na pós-graduação que fui impulsionada para um aprofundamento intelectual acerca da leitura literária.

1.3 O FECHO

A bolsa amarela não tinha fecho. Já pensou? Resolvi que naquele dia mesmo eu ia arranjar um fecho pra ela. (...) O homem disse que o fecho era muito barato: ia enguiçar. Vibrei! Era isso mesmo que eu tava querendo: um fecho com vontade de enguiçar.

Lygia Bojunga (2020, p. 29)

Um fecho serve para dar acabamento, para finalizar uma ação, fechar algo que estava aberto. Mas o fecho da minha vida ainda está em andamento. E, em concomitância ao meu existir, apresento algumas concepções acerca da literatura, com o intuito de delimitar o problema de pesquisa desta tese, não de forma definitiva, mas como questionamentos que precisam ser respondidos no decorrer do trabalho, portanto “um fecho com vontade de enguiçar.” (BOJUNGA, 2020, p. 29).

Para delimitar o fecho teórico que circunda a minha vida de pesquisadora, cabe, neste momento, tratar sobre a escolha do título deste trabalho. Orlandi (2007a, p. 18) afirma que a interpretação é um “gesto” e se dá no nível do simbólico, o qual é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. Tem-se também a interpretação como um vestígio do possível, lugar próprio da ideologia e materializada pela história. Reitero que a noção de “gesto” ultrapassa a noção de “ato”, pois na perspectiva discursiva, a interpretação intervém no real do sentido.

Os gestos de leitura deste trabalho se abrem para diferentes formas de ler/interpretar, construindo sítios de significância, delimitando domínios e uma busca por perceber os sentidos no funcionamento do discurso.

Cabe, ainda, uma distinção do gesto de interpretação do analista, que se apoia em um dispositivo teórico; e do sujeito comum, que se dá em um dispositivo

ideológico. Na mediação do dispositivo teórico, o analista trabalha nas fronteiras das formações discursivas, o que não se trata de supor uma posição neutra em relação aos sentidos, mas torna possível o deslocamento da sua posição ao trabalhar a opacidade da língua. Em contrapartida, o gesto do sujeito comum se dá pelo seu efeito de evidência (ORLANDI, 2007a).

Visto a intenção deste trabalho tratar sobre gestos de leitura a partir de uma obra literária, compete-nos, então, responder a seguinte pergunta: o que é literatura? Tal indagação é necessária, porém ousada. Escritores bem-conceituados da área já se colocaram impossibilitados de respondê-la hermeticamente. É preciso compreender a infinita rede de relações que uma obra literária possibilita. As redes de ideias, as histórias de leitura e suas condições de realização, o papel do autor, os sentidos parafrásticos ou polissêmicos, as dubiedades e ambiguidades, as resistências nas interpretações. Isto posto, considera-se que a simples pergunta não obtenha uma resposta sucinta.

Compagnon (1999, p. 44 e 45) reitera que “a definição de um termo como literatura não oferecerá mais que o conjunto das circunstâncias em que os usuários de uma língua aceitam empregar esse termo”. O autor quer dizer que vale mais a função para o leitor, sua aplicação e pertinência, do que um conceito rígido e fechado em seu contexto de origem. Portanto, para o autor, “literatura é literatura” (COMPAGNON 1999, p. 46). Sua relevância é variável em cada contexto histórico, mas é impossível negar o seu valor.

Prosseguindo na descrição deste conceito, é possível falar em teoria da literatura, ou melhor, teorias, no plural. Compagnon (1999, p. 23) esclarece que há “teorias particulares, opostas, divergentes, conflitantes”, que a literatura é um campo polêmico, mas ele (o autor) se resguarda de seguir qualquer uma delas. Da mesma forma, este trabalho não se filia a uma única teoria da literatura¹ de forma seletiva, restrita e delineada. Preferi alinhar uma ideia de literatura de consumo, no qual o leitor serve-se dela e usufrui dos seus benefícios. Uma literatura que tem múltiplas funções, de acordo com as histórias de leitura do sujeito e, portanto, suas próprias necessidades. Dessa forma, trato aqui da literatura que é lida na escola, aquela que é lida nos ônibus, na praia, na biblioteca. Haja vista, uma literatura funcional.

¹ O autor distingue os termos teoria da literatura, que trata sobre as noções gerais, princípios e critérios da literatura e a teoria literária que se refere às críticas literárias e aproximação com o formalismo russo.

Ao abordar a palavra funcional, retorno aos clássicos, pois, há muito, a literatura já se apresentava com funções importantes para a constituição de um sujeito que, embora cambiante, poderia ir construindo seus pilares por meio da leitura literária. Assim, cito Aristóteles (2008), o primeiro pensador a tratar sobre as funções da literatura. O conhecido filósofo abordou 3 funções da literatura, a cognitiva, a estética e a catártica. Na atualidade, outros estudiosos acrescentaram a função político-social, assim como outras, as quais são colocadas em diversos contextos, como, por exemplo, a lúdica, a perenizadora e a terapêutica, levando-nos a compreender que a função da literatura é uma proposição pessoal e está condicionada a um leitor específico, em um momento histórico definido.

Para Aristóteles (2008), que baseia toda sua construção textual em torno da mimese, ou seja, a imitação, a função cognitiva transparece na relação entre a ação e o pensamento. Nesse sentido, o enredo de uma obra literária leva a pessoa, de forma cognitiva, por meio da palavra, a demonstrar alguma coisa ou exprimir uma opinião sobre a leitura.

A função estética é abordada quando o autor menciona que a música é o maior dos embelezamentos das partes de uma tragédia e que, pelo seu próprio entendimento, a linguagem embelezada é a que tem ritmo, harmonia e canto. Assim, contemplar o belo da linguagem produz um efeito estético no leitor.

Já a catarse se refere à purificação de emoções e, para que a função da tragédia seja cumprida, ela deve imitar fatos que causem temor e compaixão. O autor ainda salienta que tais sentimentos podem ser despertados pela leitura.

Para Eco (2011), qualquer obra literária lida mantém a impossibilidade de mudá-la. E assim, qualquer história contada, conta também a nossa própria história, pois a interpretamos e associamos de alguma forma com a nossa experiência. Em vista disso, a verdadeira função não se resume à transmissão de ideias morais ou à transformação do sentido do belo. A literatura assume uma série de funções para a nossa vida individual e para a nossa vida social, sendo que, a principal função é a “educação ao fado e à morte” (ECO, 2011, p. 22).

Cândido (2011) explana que ninguém é capaz de passar um dia sequer sem se entregar, por alguns momentos, ao universo fabulado. Dessa forma, parece tratar-se de uma necessidade universal do homem, portanto um direito. O autor cita que a função humanizadora da literatura, em outras palavras, “a capacidade que ela tem de

confirmar a humanidade do homem” (CÂNDIDO, 1999, p. 1) deve-se à complexidade de sua natureza e distingue três de suas faces: 1. a literatura é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado. Tal face trata sobre a maneira pela qual a mensagem é construída e remete à própria forma de organizar o mundo. “A organização da palavra se comunica ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar, em seguida, a organizar o mundo” (CÂNDIDO, 2011, p. 179). A face 2 aborda que a literatura é uma forma de expressão, ou seja, manifesta emoções e visão do mundo e a 3 retrata que a literatura é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

O autor trata o direito à literatura pelo mesmo grau de importância ao direito das necessidades mais básicas do sujeito e essencial para o equilíbrio social, confirmando o homem na sua humanidade. A literatura é um importante instrumento de instrução e educação, além disso, um instrumento consciente de desmascaramento e denúncia à negação de direitos, primordial em qualquer época, classe social ou gênero.

Levando em conta o processo de escolarização da literatura, por vezes, observamos que ele é tomado como pejorativo, como uma didatização equivocada de um elemento primordial para a constituição do sujeito, devido aos inúmeros benefícios já comprovados da leitura e, mais ainda, da leitura literária. No entanto, o processo de escolarização perpassa tudo o que adentra à esfera escolar, até mesmo por uma questão de adequação: o tempo dividido em horas e dias letivos, o espaço e toda a estrutura escolar, o conhecimento científico das disciplinas agrupado em currículo. Assim, a escolarização da literatura é um fator necessário, inclusive para a adequação junto ao currículo, tempo e espaço escolar. Resta-nos, então, pensar em uma escolarização adequada da literatura, visto sua relevância, inclusive (se não primordial), para o sujeito escolar.

Soares (2011, p. 20) afirma que o termo escolarização é tomado como pejorativo “quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais”, como em literatura escolarizada ou escolarização da literatura, porém, há conotação positiva em expressões como criança escolarizada. Segundo a autora,

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários,

natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. (SOARES, 2011, p. 21, grifos da autora).

Assim, a escolarização da literatura não deve ser tomada em sentido negativo, porém, há formas melhores de escolarização. Soares (2011) avança na ideia ao mostrar que são três as instâncias de escolarização da literatura: a biblioteca escolar, a leitura e estudo de livros de literatura determinada e orientada pelos professores de português e a leitura e estudo de textos fragmentados e/ou descaracterizados.

A escolarização da literatura é inevitável. Ela reflete a apropriação que a escola faz desta para atender a seus fins formadores e educativos. Porém, pode-se distinguir uma escolarização adequada, quando se conduz de forma eficaz as práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores próprios do leitor que se quer formar, da escolarização inadequada, aquela que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando o leitor pela aversão e resistência, em vez de aproximá-lo (SOARES, 2011).

Boto (2019, p. 8-9) corrobora que:

a ideia de leitura corrente passa pela noção de leitura instrutiva. Trata-se de aprender a ler, mas não se deverá ler qualquer coisa. O aprendizado escolar da leitura deve ser o aprendizado dos bons conteúdos impressos nos bons livros. Afinal, o que a escola ensina é o ler, o escrever, o contar, mas também o bom comportamento. Sendo assim, a tarefa do ato de ler pressupõe um movimento anterior de edição, recorte de seleção do que pudesse ser considerado leitura proveitosa. Por isso a escola tende a extrair da literatura os trechos seletos. Por isso o livro de leitura tende a recortar a leitura em pedaços. Por isso a leitura escolar frequentemente torna-se enfadonha.

De acordo com a autora, não se trata apenas de escolarizar a literatura, pois isso já vimos que é inevitável, mas de torná-la fragmentada, sem sentido e enfadonha para o aluno-leitor. Utilizar a literatura com fragmentos moralizantes, geralmente nos livros didáticos, desvia-se completamente das funções originais e objetiva, nada além do que, ensinar “normas, regras, prescrições e procedimentos para orientar a conduta do aluno, com o fito de desenvolver atitudes e referências morais.” (BOTO, 2019, p. 9).

Quando se fala em escolarização é importante pensar no processo discursivo que se estabelece no espaço escolar, o discurso pedagógico. Para isso, recorro à explicação de Orlandi (2003a) sobre as três formas de discursos que tomam como base o objeto do discurso e os interlocutores, considerando os processos parafrástico e o polissêmico. São eles, o discurso autoritário, o discurso lúdico e o discurso polêmico.

No discurso autoritário temos a polarização da paráfrase. O objeto discursivo está ausente, oculto pelo dizer. Não há troca de papéis entre locutor e interlocutor. No discurso lúdico, ao contrário, temos o objeto presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, havendo troca entre eles por isso a polissemia é aberta. Já o discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes procuram dominar o referente discursivo, dando-lhe uma direção. A autora defende que o tipo de discurso que deveria predominar na prática pedagógica é o polêmico, embora, geralmente, tenda ao autoritário (ORLANDI, 2003a).

Há, portanto, na escola, um discurso pedagógico que rege os discursos das disciplinas, inclusive no que tange à literatura. Em vista disso, Moreira (2012) discute sobre o discurso pedagógico literário e a eficiência dos livros didáticos como recurso pedagógico para o ensino de literatura e questiona se “o discurso pedagógico literário adotado pelos livros didáticos é um discurso de sedução, que leva nossos alunos a observar a literatura como fonte de prazer” (MOREIRA, 2012, p. 5).

Para Moreira (2012), o prazer que a literatura proporciona não está apenas relacionado ao gosto pela leitura e desfrute dos textos, mas defende que se deve, por meio dos textos literários, refletir acerca dos saberes de nossa sociedade. Em sua análise, o Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: PNLEM/2005, construído pelo MEC, retrata em sua constituição ideológica, um pensamento tecnicista da educação. Aponta a “priorização em fazer da escola lugar para se produzir antes que para se pensar” (MOREIRA, 2012, p. 18). Além disso, o discurso sedutor, que objetiva levar o aluno a sentir prazer na leitura, não é nem cogitado pelos manuais. Dessa forma, o discurso autoritário predomina, pois não oportuniza ao aluno o experimentar literário. A opção pelo termo experimentar se dá pelo sentir ou conhecer por experiência. Retrata uma experiência que perpassa os sentidos. Parece, a meu ver, uma palavra mais condizente com a prática da leitura literária.

Levando em conta as observações desses autores, penso na possibilidade de equilíbrio entre o discurso pedagógico e o discurso estético-literário. As relações dentro da escola orientam os discursos em um jogo de poder que sempre arrebenta no elo mais fraco, geralmente os estudantes. Portanto, apesar das normatizações, dos catálogos didáticos e paradidáticos nem sempre tenderem para o estético e para a valorização da literatura enquanto arte, é plausível promover ações didáticas que se direcionem para um discurso sedutor, que estimulem para a fruição literária, que tratem o texto literário não apenas com função pedagógica, mas compreenda sua complexidade e possibilidades de produção de sentidos e formas de ver o mundo.

Para tanto, um dos elementos de relevância é a consideração, por parte do professor, sobre o sujeito-leitor e suas histórias de leitura (ORLANDI, 2012a). Segundo a autora, em geral, a escola além de excluir a relação do aluno com diferentes linguagens, também desconsidera sua prática de leitura não escolar. A formação de um aluno-leitor não começa do nada, mas ao adentrar à esfera escolar, o sujeito já traz consigo experiências com a linguagem verbal e com outras linguagens, como a música, a pintura, o cinema, a computação. A escola não se serve do conhecimento prévio do aluno, ao contrário, desqualifica-o.

Hoje, não se pode obliterar a importância da computação enquanto linguagem, pois está difundida entre os jovens leitores, independentemente da situação econômica ou região do país. São experiências que fazem parte das histórias de leitura do aluno e não são exploradas pela escola.

Mais adiante retornarei a temática da formação do sujeito-leitor e como ele se constitui historicamente na sua relação com a linguagem/leitura, considerando que, ideologicamente, se apresenta como um sujeito capaz de produzir sentidos, ao mesmo tempo que é um sujeito submetido às regras da instituição (ORLANDI, 2012a).

Assim, é oportuno ressaltar que todo sujeito-leitor está assujeitado e regido pela instituição, por meio da ideologia, a qual é concebida como a representação da relação imaginária do sujeito com o mundo.

Por meio de aparatos ideológicos que se relacionam à linguagem, temos que a leitura é “produzida em condições determinadas, ou seja, em condições sócio-históricas que devem ser levadas em conta”, pois “toda leitura tem sua história.” (ORLANDI, 2012a, p. 54).

Ao tratar sobre a história de leitura do aluno-leitor, saliento que há várias leituras possíveis de um texto, que podem variar dependendo da época em que foi lido. Orlandi (2012a) aborda que podemos observar em nós mesmos, que lemos de forma dessemelhante um mesmo texto, em épocas (condições) diferentes. Além disso, antigos textos sânscritos sagrados podem passar a ser lidos como literatura, assim como, histórias em quadrinhos podem passar a ser lidos como documentos.

Com isso, temos que na escola, comumente, o livro didático dita as regras acerca da história de leitura do aluno-leitor, a qual se desenvolverá paralelamente com a sua história de leitura não escolar, seja ela anterior, concomitante ou posterior ao que se é produzido na escola. Não se leva em conta que leituras já feitas podem “alargar ou restringir” a compreensão de um texto (ORLANDI, 2012a, p. 57), e que essas compõem a história de leitura em seu aspecto previsível.

Também devemos levar em consideração o aspecto imprevisível da história de leitura de um sujeito-leitor, que trata sobre a pluralidade possível das leituras, ou seja, há uma leitura prevista, no entanto, diversas outras leituras podem ser suscitadas, a depender da relação do leitor com o texto. Há um limite difícil de ser traçado sobre o que vem a ser uma leitura possível e razoável, pois o texto não é um objeto fechado em si mesmo e autossuficiente. Portanto, a possibilidade e razoabilidade de leitura de um texto depende da forma de interação que o leitor estabelece, no processo de leitura (ORLANDI, 2012a).

É próprio da natureza da linguagem a possibilidade de múltiplos sentidos, ou seja, a polissemia (ORLANDI, 2012a). Essa multiplicidade remete à afirmação de que “o texto é atravessado por várias posições do sujeito” (ORLANDI, 2012a, p. 70). Dessa forma, percebe-se o porquê um mesmo texto muda seu efeito no leitor, quando lido em diferentes épocas. Sendo assim, não há sentidos dados, pois esses são construídos por sujeitos inscritos em uma história e regidos pela ideologia.

A produção de sentidos, ou melhor, a interpretação se deve ao fato de o sujeito estar inscrito no interdiscurso. Mesmo assim, o sujeito-leitor não é totalmente determinado por essa inscrição, ele pode deslocar sentidos, significar outras coisas. E é nesse jogo tenso entre o já-dito e as novas formulações, entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia, que os sujeitos e os sentidos se constituem e que a história se reproduz e (ou) se transforma (ORLANDI, 2012a). Por esse viés,

os sentidos são produzidos em certa determinação pelas filiações discursivas, porém deslocamentos são possíveis.

Visto o delineamento até aqui explicitado, a minha tese se configura na premissa que o discurso pedagógico, as histórias de leitura e outros discursos que envolvem o sujeito leitor participam da produção de sentidos quando se lê uma obra literária. Portanto, o objetivo geral desta pesquisa centra-se em **Analisar, junto a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, como os diferentes discursos que perpassam esses sujeitos e suas histórias de leitura participam da produção de sentidos quando leem a obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga.**

Como objetivos específicos têm-se:

- a. investigar os sentidos produzidos por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental ao participarem de uma oficina literária sobre a obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga;
- b. relacionar as histórias de leitura aos sentidos produzidos durante a oficina literária;
- c. discutir relações/implicações entre o processo de escolarização da leitura literária à constituição do sujeito-leitor.

Este trabalho se justifica pela importância de se levantar questões e possibilidades acerca da escolarização da literatura, assim como a relação dos estudantes com a leitura, a qual não se inicia na escola.

Para tanto, o percurso metodológico segue uma sequência a que chamo de organização literária. Optei em trilhar o mesmo caminho da personagem principal, Raquel, que vai solucionando os seus conflitos de infância, nos desdobramentos do seu próprio jogo simbólico. Sendo assim, os capítulos e assuntos da obra *A bolsa amarela* percorrem todo o trajeto de pesquisa para, por fim, surgirem as respostas às minhas indagações teóricas.

Como prólogo, apresentei um gesto de interpretação da obra em forma de orelha do livro, para que o leitor entre em contato com uma leitura possível.

No primeiro capítulo, aqui já exposto, organizei minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica em três momentos: uma visão externa dos fatos decorrentes, a minha trajetória psicológica e o fecho, que trata sobre o meu objeto de pesquisa, o qual se apresenta como uma conclusão parcial de tudo o que já vivenciei até aqui.

No segundo capítulo “O galo rei: análise de discurso como fio condutor”, apresento a Análise de Discurso de linha Francesa (AD), uma disciplina que orienta este trabalho e que tem suas origens no materialismo histórico. Nessa etapa, resgato a ideia de que a forma de organização econômica ou modo de produção exerce influência direta na maioria dos outros fenômenos sociais. Isso posto, as contradições sociais surgem como lutas de classe, em oposição ao sistema capitalista. Ainda nesse capítulo, apresento a perspectiva discursiva de leitura, constituição do sujeito-leitor e processos de interpretação, pois é a perspectiva que assumo neste trabalho.

Por conseguinte, em “O almoço: apresentando a mágica da leitura literária”, o qual é tomado como terceiro capítulo, construo um panorama geral sobre a literatura e sua escolarização. Verifico o que os documentos oficiais trazem sobre a leitura literária e reitero que a literatura não pode ser utilizada como pretexto, mas de forma contextualizada.

No quarto capítulo, “A história do alfinete de fraldas, de um galo de briga e de um carretel de linha forte: o movimento dos sentidos”, apresento a história de leitura dos sujeitos pesquisados, traço o percurso metodológico e analiso os discursos sobre a obra em busca dos sentidos produzidos.

Nas “Considerações finais: a casa dos consertos”, retomo as principais ideias e concentro os resultados da pesquisa.

E, finalmente, em “Epílogo: na praia”, anuncio os próximos estudos, pois um pesquisador legítimo fortalece o seu cotidiano profissional com ciência e pesquisa.

Espera-se que os gestos de leitura dessa tese apresentem aspectos importantes acerca da leitura literária em sala de aula, bem como sobre os diferentes discursos que permeiam a prática, além disso, que auxiliem à reflexão que propicia novas perspectivas de ensino.

2 O GALO REI: ANÁLISE DE DISCURSO COMO FIO CONDUTOR

Este trabalho se apoia na Análise de Discurso de Linha Francesa, doravante AD, em sua capacidade teórica e metodológica ao tratar sobre a leitura, a constituição do sujeito-leitor e os processos de interpretação. Apesar da possibilidade de rigor científico dentro das especificidades de uma pesquisa qualitativa em Educação, a AD não é uma ciência prescritiva, com métodos e normas de análise, pois pode ser considerada um campo do saber dos entremeios, o qual propõe uma análise reflexiva dos discursos. Para adentrar nesse assunto, trago algumas noções que permeiam este trabalho.

Desde muito cedo somos expostos a diferentes manifestações da linguagem e é por meio dela que interagimos. Somos sujeitos de/em/pela linguagem, e há muitas maneiras de tratar sobre isso, seja concentrando-se na língua enquanto sistemas de signos, ou sob as regras formais da linguística ou as normas da gramática normativa. Seja como for a maneira de apropriação do estudo da linguagem, podemos visualizar que há distintas percepções acerca dela, ou seja, diferentes formas de significar (ORLANDI, 2020).

Por esse viés, a AD é uma disciplina que se serve de elementos teóricos do materialismo histórico, da linguística e da psicanálise, sem se limitar em um campo apenas. Não trata acerca do sistema formal da língua, mas a língua falada em casa, na rua e no mundo; a língua que significa, que produz sentidos. Por esse ínterim, os sentidos não estão fixos nas palavras, pois não são únicos e estabelecidos, mas são efeitos de sentido que afetam os sujeitos diferentemente. O que chamamos de sentidos são efeitos da nossa interação com os discursos proferidos, ou seja, efeitos de sentido provenientes da (falta de) “transparência” da linguagem, pois pela sua opacidade, diferentes significações podem ocorrer a partir de um mesmo discurso. Dito de outro modo, a AD serve-se de uma língua em movimento, a qual não é óbvia e, por muitas vezes, somos mal interpretados pelas condições em que nosso interlocutor está inserido (ORLANDI, 2020).

As condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 2020, p. 28). Em outras palavras, o contexto que envolve os sujeitos em linguagem, que abrange a historicidade e ideologia, são as condições para a produção de sentidos, ou melhor, é o contexto de produção do discurso. O contexto

mais restrito trata sobre o momento exato em que aconteceu o discurso e o contexto mais amplo trata sobre os elementos sócio-históricos da produção do discurso.

Outro elemento importante que compõe as condições de produção é a memória discursiva, tratada como interdiscurso, ou seja, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2020, p. 29). Trata de saberes historicamente sedimentados que irrompem e também se transformam. Não estamos falando de uma memória cognitiva que armazena e recupera informações do passado, mas uma memória que recompõe fatos que ressoarão em outras situações enunciativas. Sentidos ditos por outras pessoas, em outros lugares, outras épocas, os quais têm um efeito em discursos proferidos hoje. São sentidos convocados por diferentes formulações.

A memória discursiva encontra no esquecimento seu correlato, dentre os quais podemos distinguir duas formas: o esquecimento ideológico e o esquecimento da ordem de enunciação. O esquecimento número um, chamado de ideológico, é da instância do inconsciente e resulta pelo modo como somos afetados pela ideologia. Assim, temos a ilusão de ser a origem das nossas palavras proferidas, do nosso dizer, contudo, retomamos sentidos preexistentes. Apesar da falsa ilusão de sermos os primeiros a dizer algo, quando nascemos, os sentidos já estão em processo e nós adentramos coparticipantes desse processo. A ilusão não é defeito, mas uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos (ORLANDI, 2020).

O esquecimento número dois, esquecimento enunciativo, refere-se às diferentes famílias parafrásticas que formamos, as quais poderiam ser outras. Esse esquecimento é a condição de existência do intradiscurso, o qual refere-se à formulação do enunciado, o que estamos dizendo em um momento dado, em condições específicas. Nessa circunstância, temos uma impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, dita ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação natural entre palavra e coisa e pensamos que só poderíamos falar daquela forma, no entanto, é um esquecimento parcial, pois muitas vezes precisamos reorganizar nosso dizer para sermos mais bem compreendidos (ORLANDI, 2020).

Nessa perspectiva, todo funcionamento da linguagem dispõe-se em movimentos parafrásticos e polissêmicos. A paráfrase centra-se na noção de que em

todo dizer, há sempre algo que se repete, a memória. Portanto, ela representa as diferentes formulações do mesmo dizer. Por outro lado, na polissemia tem-se o deslocamento, jogando com o equívoco. No jogo entre paráfrase e polissemia, confronta-se o simbólico e o político, pois todo dizer é ideologicamente marcado. A ideologia se materializa na língua, nas palavras dos sujeitos (ORLANDI, 2020).

Há tensão entre essas duas forças que trabalham o dizer: a estabilização e o deslocamento, o mesmo e o diferente, o já dito e o a se dizer. Nessa tensão que os sujeitos e os sentidos se movimentam e significam, sob certas condições. Por esse viés, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outro que o sustenta, assim como para dizeres futuros. Portanto não há um início absoluto e nem um ponto final (ORLANDI, 2020).

Nessa mesma perspectiva, lembramos acerca do mecanismo de antecipação em que os sujeitos antecipam sentidos que seu interlocutor quer ouvir. Essa antecipação regula a argumentação, pois ao colocar-se no lugar do outro enquanto ouvinte fará com que seu dizer seja produzido de forma diferente (ORLANDI, 2020).

Nessa rede de noções, ainda temos a chamada relação de forças, a qual pode-se dizer que os sujeitos falam a partir de diferentes lugares. Um professor fala de uma posição diferente da posição de aluno. Não se trata de sujeitos físicos, nem lugares empíricos como estão inscritos na sociedade, mas de suas imagens, as quais resultam de projeções que se faz de si próprio e do outro (ORLANDI, 2020).

Assim, condições de produção de um discurso envolvem o material (a língua sujeita a equívoco e historicidade), o institucional (formação social) e o mecanismo imaginário. Tal mecanismo produz imagens dos sujeitos e do objeto do discurso. Temos a imagem da posição sujeito locutor (Quem sou eu para lhe falar assim?), da posição interlocutor (quem é ele para me falar assim?) e do objeto do discurso (do que lhe estou falando, do que ele me fala?). Na relação discursiva, são essas imagens que constituem as diferentes posições (ORLANDI, 2020).

Ainda em Orlandi (2020), pensando as relações de força e de sentidos sob o modo de funcionamento das formações imaginárias, podemos ter diferentes possibilidades regidas pela maneira como a formação social está na história. Se pensarmos, por exemplo a escola em questão nessa pesquisa, uma escola privada e religiosa, podemos ter algumas imagens que não se teria se ela fosse pública e laica.

Para a AD, o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem, pois ele diz respeito ao modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. Logo, não é no dizer em si que faz o sentido ser um ou outro, mas suas condições de produção em relação à memória e à formação discursiva na qual os sujeitos se inscrevem. Deste modo, as palavras mudam de sentido segundo as posições de quem as emprega (ORLANDI, 2020).

Por formação discursiva entende-se que, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, há a determinação do que pode e deve ser dito. Portanto, tudo o que dizemos possui o traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E assim, no discurso a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. Podemos dizer que as formações discursivas são como regionalizações do interdiscurso. O interdiscurso disponibiliza os dizeres, determinando pelo já-dito o que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Os sentidos não estão predeterminados por propriedades da língua, dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. No entanto, as formações discursivas não são blocos homogêneos, sendo constituídos pela contradição e constante reconfiguração (ORLANDI, 2020).

Nessa etapa cabe falar da noção de metáfora, que é a tomada de uma palavra por outra, visto as palavras não terem um sentido próprio, preso à sua literalidade. Dessa forma, todo enunciado é suscetível a tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar um outro, a transferência (PÊCHEUX, 1997).

Dentro de uma formação discursiva, há regulações do que se pode ou não dizer e até mesmo fazer, embora haja deslocamentos entre diferentes formações. É possível uma mudança de formação discursiva, pois tal fato se dá por meio das relações que a linguagem proporciona. Assim como construímos nossa identidade por meio da linguagem, adequamos nossos discursos em relação aos sujeitos que interagimos. Possuímos, então, não apenas uma identidade, mas identidades. E como nos constituímos na relação interpessoal, a nossa subjetividade vai se completando, na história, com a alteridade. Isso explica a AD trabalhar com uma língua em movimento.

Fazemos parte de campos semânticos de discursos machistas, feministas, marxistas, de direita ou de esquerda. Também incluímos em um campo semântico os discursos de autoria pedagógica, paternal/maternal, religiosa dentre outras formações. Como “sujeitos intercambiáveis” (ORLANDI, 2020, p. 47) nos deslocamos entre diferentes formações discursivas, pois não falamos de uma única posição.

Adquirimos nossas ideias e vamos construindo nossas identidades por meio da linguagem. Dessa forma, nesse constante movimento, nos inserimos em ideologias, que são sociais. A respeito da ideologia, a AD ressignifica o conceito, não sendo concebido apenas por um “conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade” (ORLANDI, 2020, p. 46). Ao propor uma teoria materialista dos processos discursivos, Pêcheux se utiliza das ideias de Althusser acerca da ideologia. Althusser redefiniu o conceito de ideologia como uma prática que tem como efeito materializar a representação da relação imaginária dos sujeitos individuais com suas condições reais de existência. E, ao tratar a ideologia como uma estrutura, não a limitou a circunstâncias históricas ou a ideologias particulares.

Althusser (1996) divide o conceito de ideologia em dois. A primeira trata-se da ideologia geral que o indivíduo está engendrado por meio do funcionamento da cultura, que funciona como uma espécie de estrutura e representação de uma condição imaginária necessária. A relação do sujeito com as condições reais da sua existência (ideologia geral) é uma relação imaginária e precisa ser representada pela ideologia. A ideologia não obscurece a realidade, mas é uma maneira de se relacionar com ela. Está, portanto, ligada à linguagem, ao inconsciente e a fatores sócio-históricos (ALTHUSSER, 1996).

Por conseguinte, a ideologia possui uma prática que são os aparelhos ideológicos do estado, porém quando interpelado pelas ideologias particulares, o indivíduo se torna sujeito (ALTHUSSER, 1996). Por meio da interpelação de diferentes ideologias particulares (instituições) como a cristã, familiar, escolar, entre outras, o sujeito vai se identificando e agindo conforme os moldes dessa ideologia. Apesar disso, existem falhas e equívocos que proporcionam uma contra identificação.

No pensamento materialista, todas as relações, estruturas e formas de pensar podem ser explicadas pela atividade econômica. Visto por essa ótica, Pêcheux (1990) traz para o plano discursivo as características da prática produtiva e das condições

históricas de produção, propondo em sua teoria, um sujeito histórico em suas condições materiais.

Segundo Althusser (1996), há um modelo econômico que reproduzimos continuamente. A realidade das condições de produção perpassa nossa existência, em todas as instâncias. A escola também reproduz a sociedade em classes, o sistema detém o poder e o professor reproduz o modelo na sala de aula.

Por esse viés, Orlandi (1994, p. 54) afirma que “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (sempre já-lá)”. E assim, história, sujeito, linguagem e ideologia se relacionam produzindo sentidos.

Visto que esta pesquisa pretende abordar a escolarização da leitura literária, vale a pena detalhar o discurso pedagógico.

2.1 SOBRE O DISCURSO PEDAGÓGICO

Como defendido aqui, linguagem é uma ação que transforma o sujeito, ou seja, um trabalho. Destaco agora, de forma específica, o discurso pedagógico, que assim se caracteriza pelo fato de estar vinculado à escola e possuir caráter circular, visto originar-se na instituição escolar e para ela voltar-se.

Ademais, de acordo com Orlandi (2003a), como distinção dos tipos de discurso, toma-se como base o referente (objeto do discurso) e os participantes do discurso (interlocutores). O discurso apresenta dois processos fundamentais na linguagem: a polissemia e a paráfrase. A polissemia é uma multiplicidade de sentidos, já a paráfrase são formulações diferentes para o mesmo sentido. A autora estabeleceu um jogo entre o mesmo e o diferente na linguagem, que está na base da tipologia discursiva.

Por conseguinte, Orlandi (2003a) caracteriza os três tipos de discurso da seguinte forma:

o discurso lúdico é o polo da polissemia (a multiplicidade de sentidos), o autoritário é o da paráfrase (a permanência do sentido único ainda que nas diferentes formas) e o polêmico é aquele em que melhor se observa o jogo entre o mesmo e o diferente, entre um e outro sentido, entre paráfrase e polissemia. Dada a tensão, o jogo, entre o processo parafrástico e o polissêmico, que estabelece uma referência para a constituição da tipologia, cada tipo não se define em sua *essência* mas como *tendência*, isto é, o lúdico tende para a polissemia, o autoritário tende para a paráfrase, o polêmico

tende para o equilíbrio entre polissemia e paráfrase. (ORLANDI, 2003, p. 155, grifos da autora).

Tal tipologia de discurso lúdico, polêmico e autoritário não apresenta uma distinção rígida, havendo uma gradação entre um tipo e outro. A relação entre eles não é de exclusão, mas de dominância (ORLANDI, 2003a). Os discursos tendem ora para um tipo, ora para outro, variando conforme os diferentes contextos de linguagem, pois há uma dinamicidade nas formas de dizer, com regulação em determinadas situações, e em diferentes graus.

O discurso pedagógico está em constante movimento e há a alternância de tipo discursivo, porém, sua dominância, é o autoritário. Isso porque, segundo Orlandi (2003a), pouco se dá a palavra ao aluno, o dizer recobre o ser, tornando-o ínfimo. Na escola, o professor se coloca como detentor do saber, está no lugar do cientista, é seu representante e incorpora a sua voz. O aluno, no contato com o professor, deve inculcar o saber escolar, independentemente de ter ou não a motivação do aprender. Dessa forma, a função da escola se mantém: a da reprodução do conhecimento.

Professor e aluno estão vinculados em imagens sociais: a do aluno, como aquele que não tem conhecimento e está na escola para aprender, e a imagem do professor, que é detentor do saber e está na escola para transmiti-lo. A transmissão de informações apresenta-se como objetivo do discurso pedagógico.

De acordo com Orlandi (2003a, p. 28), “a escola se institui por regulamentos”. Possui um discurso próprio, que se garante pela instituição. Por definição, seria um discurso neutro que transmite informação sem problemas de enunciação, porém é uma neutralidade mascarada. Não haveria tensão entre emissor e receptor, devido ao distanciamento existente entre o que é dotado de saber e aquele que, inculcado de teorias/ciência, precisa reproduzi-los.

O discurso pedagógico, tendendo ao tipo autoritário, aparece como discurso do poder, o qual cria noção de erro e apresenta-se como voz segura, com entonação diferenciada, expressando sentidos de hierarquização. É um discurso individualizado, que pretende a homogeneização, ainda que o sujeito que é um ser de linguagem seja, constitutivamente, um sujeito heterogêneo.

Em busca da homogeneidade, alunos e professores devem se moldar ao currículo vigente. Ocorrem as divisões dos saberes, sobressaindo uma metalinguagem do saber institucionalizado. Não há espaço para pergunta como “por

que é assim?”, nem há razões explícitas para o objeto de estudo, com isso, aos poucos as perguntas desaparecem, gerando um silenciamento.

Sabemos que a escola opera por meio da convenção, costumes válidos diante de um grupo específico. São regulamentos, sentimento de dever, ações que são modelos de conduta, algo que deve ser, tendo o prestígio da legitimidade (ORLANDI, 2003a). Mas diante de tal legitimidade, como romper com o discurso autoritário dominante? É possível o rompimento ou, ao menos uma alternância de discursos, uma possibilidade de murmúrios, diante dos silenciamentos?

O discurso pedagógico é um dizer institucionalizado e o professor, autorizado pelo sistema, utiliza-se, frequentemente, do discurso autoritário. Usa-se de diversas justificativas: indisciplina, excesso de alunos por turma, ambientes violentos, formação deficitária, réplica do modelo de ensino da escola vivenciada, e assim a reprodução de um modelo de discurso mantém o ciclo já existente.

Muitas vezes o discurso autoritário se dá de forma sutil, na negação de uma boa aula ou de um bom plano de estudo, com o argumento de que é inviável avançar devido à falta de interesse ou de condições de aprender dos estudantes. Como exemplo de discurso autoritário podemos ter, em uma aula de leitura, um professor que prepara um material para trabalhar com os alunos, mas assume a sua interpretação como única e a repassa, impedindo as várias leituras possíveis daquele texto. Neste caso, o discurso pedagógico possui o poder de sufocar os sentidos polissêmicos.

O discurso pedagógico qualifica-se por interesses, informatividade e poder, além da legitimidade do conhecimento escolar. Orlandi (2003a) complementa:

Enquanto ele for aluno ‘alguém’ resolve por ele, ele ainda não sabe o que *verdadeiramente* lhe interessa, etc. Isso é a inculcação. As mediações, nesse jogo ideológico, se transformam em fins em si mesmas e as imagens que o aluno vai fazer de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto de conhecimento vão estar dominadas pela imagem que ele deve fazer do lugar do professor. (ORLANDI, 2003a, p. 31, grifos da autora).

O aluno aceita, pois há um consenso socialmente difundido de que o professor é quem dita as regras. É ele que possui o conhecimento e é ele que sabe como direcioná-lo.

Pelo lado do aluno (nessa caracterização do DP), há aceitação e exploração dessas representações que fixam o professor como autoridade e a imagem

do aluno que se representa o papel de tutelado. Desenvolvem-se aí tipos de comportamento que podem variar desde o autoritarismo mais exacerbado ao paternalismo mais doce. (ORLANDI, 2003a, p. 31).

A autora ainda nos apresenta a possibilidade de tensionar esse discurso autoritário em discurso polêmico: questionando os implícitos, o caráter informativo, a unidade do discurso pedagógico. Para isso, o professor deve saber ouvir e o aluno questionar o valor social dos discursos, a legitimidade dos textos e os lugares de locutor/interlocutor, ousando a troca de papéis, por entender a palavra (linguagem) como ação que transforma os grupos sociais. Há, então, a possibilidade de questionamento das condições de produção deste discurso.

2.2 DISCURSO E LEITURA

A Leitura do mundo precede a leitura da palavra (...)

Paulo Freire (1989, p. 9)

A compreensão acerca da leitura implica os diferentes sentidos do termo. Trata-se de uma palavra polissêmica que, além das diferentes concepções, apresenta variadas funções - sociais e pessoais. Inclusive a função pessoal que a leitura assume para um determinado sujeito em determinadas condições de produção pode se modificar a depender da trajetória percorrida, ocasionada pela sua natureza cambiável.

Leitura refere-se tanto à compreensão das instruções de um responsável para um adolescente como para o construto teórico-metodológico sobre a Educação. A leitura de mundo, leitura acadêmica, leitura que decifra o código escrito e o letramento como uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais, são todos parte dos sentidos disponíveis para esse objeto de estudo e análise.

Para a leitura em uma perspectiva discursiva, os textos são materialidades discursivas, produzidos historicamente e circulam socialmente. O que está inserido no texto é fruto de relações sociais historicamente produzidas e implicam relações desiguais, de força e de poder, marcadas por questões ideológicas. Para a leitura e seu processo de interpretação é necessário entender as condições de constituição, formulação e circulação do texto, pois ele possui uma existência concreta na sociedade (ZOPPI FONTANA et al., 2017). Portanto, este trabalho assume essa

perspectiva, a qual resume a interpretação e compreensão de um texto literário, que é o ponto de partida.

Sobre leitura, é importante registrar que língua, sujeito e ideologia se constituem ao mesmo tempo. O sujeito só compreende as relações por meio da língua, que também se constitui nessa relação. E assim, nessa relação constitutiva, depreendemos que língua não é apenas codificação e leitura não é apenas decodificação, pois isso seria reducionismo, inclusive pela própria participação de um sujeito ideológico na relação. Portanto, a leitura é uma tomada de palavra daquilo que o sujeito se expõe a ler e por meio dela, gestos de interpretação são produzidos.

Orlandi (2012a) apresenta alguns fatos importantes quando se assume uma perspectiva discursiva acerca da leitura:

- Pensar que é possível trabalhar (e ensinar) a produção da leitura;
- A leitura e a escrita instauram sentido(s);
- O sujeito-leitor tem uma história;
- Sujeito e sentidos são determinados historicamente e ideologicamente;
- Há diversos modos de leitura;
- A intelectualidade particular se relaciona aos modos e efeitos da leitura de cada época e segmento social.

A autora também trata sobre a legibilidade de um texto. A seu ver, considerar um texto legível ou não, passa a ser questão de julgamento, o que não se refere exatamente ao texto, mas sobre quem o proferiu. Nesse sentido, é possível repensar sobre um texto escrito por um aluno do Ensino Fundamental, dos anos iniciais, o qual apresenta complicações ortográficas e coesivas. Diante da dificuldade de uma compreensão do texto escrito, o estudante é chamado pelo professor e reconta-o com suas palavras. O texto apresenta uma historicidade e, com a explicação do aluno, foi possível sua leitura. A história educacional associada à leitura e escrita daquele aluno se apresenta em seu texto. Questões de natureza, condições, modos de relação, trabalho e produção de sentidos se relacionam com a leitura/escrita de um texto. Sobre isso, cabe ressaltar que leitura e escrita se relacionam mutuamente (ORLANDI, 2012a).

Diante do exposto, observemos que a interação leitor/autor se dá por meio de um jogo entre o real e o pretendido. Todo texto possui um destinatário. A ele foi direcionado aquele trabalho, o qual pode ser uma obra, manual, palestra etc. O leitor

pretendido, ou virtual como nomeia Orlandi (2012a), se apresenta no texto em confronto com o leitor real. É certo que não há uma luta visível, mas a desistência da leitura de uma história pelo enfado, a impaciência diante de uma história que dá voltas e não chega no clímax ou até mesmo a empatia (ou falta dela) pelo protagonista, são alguns sinais deste confronto. Sim, o “leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor etc)” (ORLANDI, 2012a, p. 10). São relações entre sujeitos históricos, mediados pelo texto.

No processo de leitura, sujeitos e sentidos se constituem. Esse processo não é único ou estático, mas se faz de formas diferentes. A dinâmica da leitura depende da relação entre os interlocutores, do contexto e situação e até mesmo os modos de leitura - possíveis, propostos ou pressupostos (ORLANDI, 2012a).

A leitura não se restringe ao ambiente escolar, porém a esse se relaciona, visto o processo de alfabetização se iniciar, geralmente, em uma sala de aula. A escola é o lugar autorizado, enquanto instituição, a ensinar a ler e a escrever, no entanto pode-se observar que os resultados não são tão satisfatórios em formar alunos leitores. A leitura mecânica, geralmente trabalhada na escola, foca nas questões linguísticas do texto, não trabalhando a relação língua e discurso. Dessa forma, os estudantes ficam impedidos de aprender a se posicionar criticamente diante da realidade política. Também é um trabalho que ignora os conhecimentos discentes acumulados socio-historicamente (CAVALCANTE, 2021). Este estudo preza pela leitura na perspectiva discursiva e concebe o texto literário como uma unidade aberta a novas significações, a interpretações.

Embora a interpretação esteja presente em todas as manifestações de linguagem, seja em um texto científico ou em uma conversa com um amigo, os diferentes gestos de interpretação “significam de modos distintos” (ORLANDI, 2007a, p. 9). Os sentidos não são predeterminados, não são fechados, eles possuem lacunas, as quais são preenchidas pelo sujeito que interpreta. A vida é uma constante interpretação. Tenta-se entender o olhar questionador do professor, o balançar de ombros desafiador de um aluno, os parágrafos delirantes de um livro. Tudo está em função da significação e dos gestos de interpretação.

Pensando dessa forma, a materialidade do texto é um “bólide de sentidos. Ele parte em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes” (ORLANDI, 2007a, p. 14). Vários são os textos possíveis em um mesmo texto, porém há certas regras que

ele segue, pois nem tudo é permitido. E tudo isso está relacionado à ligação do texto com sua exterioridade (diferentes posições do sujeito, gestos de interpretação, formações discursivas, recortes de memória entre outras diferenças, ou seja, elementos que estão fora do texto, mas interferem nos sentidos produzidos (ORLANDI, 2007a).

Para que minhas palavras façam sentido, elas precisam já ter sido proferidas por um sujeito específico em um momento particular e ter sido esquecidas. São palavras sem nome que vão se filiando a redes de sentidos, por meio do inconsciente. Orlandi (2020) argumenta que somos afetados por alguns sentidos e não outros devido à história e ao acaso, ao jogo da língua e ao equívoco que constitui nossa relação com eles. Corroboro com a autora no que tange à minha filiação em algumas formações discursivas, pois se tivesse nascido em outra cidade ou país, com outras pessoas no meu contexto familiar, concluído um curso universitário diferente, tantos acasos me levariam a outras condições de produção e senso de pertencimento e significação. O meu discurso seria outro, devido à minha exterioridade. De certa forma, há mesmo coerência em se falar de acaso.

Assim, sentidos e sujeitos estão sempre em movimento. Dizemos sempre as mesmas coisas, mas ao mesmo tempo, sempre outras. Sentidos e sujeitos sempre podem ser outros, por isso é primordial entender que a incompletude é a condição da linguagem. Portanto, a AD não se trata de desvelar sentidos, mas compreender os diferentes processos de significação, a partir de uma materialidade linguística.

2.3 AS HISTÓRIAS DAS LEITURAS

Como mencionado anteriormente, ao me tornar mestranda, deparei-me com a Análise Dialógica do Discurso e a forma como Bakhtin trata a linguagem servindo-se de exemplos literários de Fiódor Dostoiévski, considerado um dos maiores romancistas e pensadores da história. A partir disso, houve um grande interesse de minha parte em ler os livros comentados, sem a intenção de estudá-los, mas apenas com fins catárticos. Após o fim do mestrado, com mais tempo disponível e, mesmo sem necessidade de revisitar aquelas questões de estudo da Pós-Graduação, me aventurei em algumas leituras do referido autor. Esse simples exemplo denota que toda leitura tem a sua história e que faz parte das condições de produção.

Diante do exposto, indubitavelmente, a exterioridade afetou os sentidos produzidos por mim ao ler *Crime e castigo*, *O jogador*, *O duplo* e *O idiota*, de Dostoiévski. As relações estabelecidas entre as falas registradas durante as disciplinas, as leituras de Bakhtin e meus próprios interesses pessoais acerca do tema, formaram uma rede de sentidos não possível de se formar em outras condições de produção.

Orlandi (2012a, p. 54) assevera que “toda leitura tem sua história.” É nessa afirmação que ressalto que para um mesmo texto, novas leituras serão possíveis em outras épocas/condições. Há ainda a consideração de outras formas de variação, ao ler diferentes tipos de textos. Textos sânscritos sagrados que hoje passaram a ser lidos como literatura, ou ler história em quadrinhos de forma diferente da proposta. Também é possível retratar outra questão que pode entrar no termo variação, no que se refere à leitura de sala de aula, ou seja, há um modo de leitura estabelecido e propagado (dominante) na escola (ORLANDI, 2012a).

Em continuidade ao tema, há leituras previstas para um texto, apesar de que novas leituras são sempre possíveis. Dentre alguns dos elementos que podem determinar a previsibilidade do texto, Orlandi (2012a) aborda a questão de que os sentidos têm sua história, segundo as condições de produção e um texto tem relação com outros textos (intertextualidade). Ainda afirma que a legitimação do processo histórico de leitura se faz de formas variadas nas diferentes instituições: na igreja, o teólogo; no direito, o jurista; na escola, o professor que avalia a importância e fixa um sentido desejado para o texto.

Nessa questão de leitura prestigiada, o professor assume, em seu trabalho pedagógico, os sentidos dispostos no livro didático ou trabalhos divulgados, pois, de fácil acesso, já estão prontos. Então a leitura de um crítico é colocada como leitura ideal, não levando em consideração que todo leitor tem sua história de leitura e que a compreensibilidade de um texto depende do conjunto de leituras prévias de cada leitor específico (ORLANDI, 2012a).

E, assim, as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor fazem parte do aspecto previsível da história de leitura. Além disso, a imprevisibilidade das leituras depende do contexto histórico-social. Por isso, é possível pluralizar a afirmação de Orlandi (2012a, p. 57) para: “as leituras têm suas histórias.”

O que dita ser possível ou não uma determinada leitura é a história, pois o texto não é um objeto fechado em si mesmo e autossuficiente. Mudanças podem ser feitas nas condições de produção da leitura de um texto. Na escola, por exemplo, o professor pode propiciar oportunidades para que um estudante construa sua história de leituras, estabelecendo relações de intertextualidade, resgatando a história dos sentidos (ORLANDI, 2012a).

Mas se há leituras previstas, é possível ensinar leitura na escola? Primeiramente, a sugestão da autora é uma organização curricular que auxilie o aluno a trabalhar sua história de leitura. Propiciar a ele, desafios de compreensibilidade, mas também oferecer as condições para cumprir os desafios. A minha proposta complementa a primeira, apresentando uma abordagem de trabalho de leitura literária, composta por abordagens planejadas, desafios, além de oportunizar as possibilidades de realizá-los.

2.4 NOÇÃO DE SUJEITO-LEITOR

Para a AD, o indivíduo é constituído pelo discurso e interpelado em sujeito pela ideologia. Esse não percebe seu assujeitamento ideológico, ou seja, que “está sujeito à (língua) para ser sujeito da (língua)” (ORLANDI, 2007b, não p.). Diante disso, direcionamo-nos à posição de leitor que, ao ser colocado diante de um determinado discurso, é incitado a interpretar, um processo de leitura que está vinculado a fatores sócio-históricos que o envolvem.

Pensar sobre o sujeito-leitor, bem como outras posições que o sujeito assume, nos direciona a tentar compreender em que posições discursivas ele é interpelado. Também nos leva a refletir sobre as condições de produção desta(s) posição(ões) em que precisa se inserir. Há certas representações imaginárias que alunos e professores fazem acerca de ser um bom leitor, características que não se enquadram com o leitor de horóscopos, revistas de fofoca, ou por quem não frequenta a biblioteca (PFEIFFER, 2003).

A leitura é produzida e é um momento privilegiado do processo de interação verbal, no qual se desencadeia o processo de significação. Portanto, é na interação que os interlocutores, ou seja, participantes do discurso, se instauram na discursividade. Autor e leitor definem-se em suas condições de produção (ORLANDI,

2003a). Assim, não há como separar o gesto de autoria do gesto de leitura. O processo de autoria pressupõe um leitor virtual, que coincide ou não com o leitor real. E essa é uma relação que também será enfrentada durante a leitura, devido à posição que o leitor assume diante daquele texto.

Dessa forma, na produção discursiva há a presença do outro. Com essa proposição, pensemos na função-autor e efeito-leitor. Não se fala do lugar do outro, mas o sujeito-autor se projeta no lugar do outro, de forma imaginária, e constitui um leitor virtual que lhe corresponde (ORLANDI, 2012b).

A função-autor se dá em relação ao efeito-leitor. Trata-se de uma função, pois pode ser ocupada por diversos indivíduos e se refere a uma posição que o autor toma e às diferentes formas de texto que produz, ao projetar o efeito-leitor que o texto abre para o seu destinatário (ZOPPI FONTANA et al., 2017).

[...] a função-autor tem seu duplo no efeito-leitor. E isto está construído na materialidade do texto. Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo de antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro espera com sua escuta e, assim, “guiado” por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde. (ORLANDI, 2012b, p. 61, grifo do autor).

Ao considerar a leitura como interação, temos alguns elementos constitutivos das condições de produção de todo discurso: 1) tipo; 2) contexto e sujeito; 3) leitura parafrástica e polissêmica. As noções de tipo se referem ao funcionamento discursivo (processo) que se cristaliza historicamente, dada a dinâmica das condições de produção. A noção de contexto e sujeito se resume em três: o sujeito do enunciado, o sujeito da enunciação e o sujeito textual. E, finalmente, os diferentes tipos de discurso e diferentes níveis de sujeitos determinam, entre outras coisas, o grau de relação de leitura parafrástica (sentido do autor) e leitura polissêmica (múltiplos sentidos do texto).

Assim, não é só ao falar e escrever que um sujeito significa, mas também ao ouvir ou ler, com condições sócio-históricas determinadas. E complementando, não existe um sentido único e transparente em um texto, que o leitor visualize de forma simples e clara. O leitor é que atribui sentidos ao texto, assim como não existe sujeito-leitor antes da leitura, mas tão somente imagens de sujeitos inscritas no próprio texto (PRADO, 2008).

Por conseguinte, o texto deve ser tomado como objeto teórico, inacabado e incompleto. Esse caráter de incompletude do texto é desenvolvido pela análise de discurso, ao reinstalar, nos domínios do texto empírico, as suas condições de produção, as quais dizem respeito à situação, ao contexto histórico-social, aos interlocutores, e constituem a base do processo de significação, que se dá na produção e na recepção do discurso, simultaneamente. Desse processo de produção significativa, participam sujeitos que interagem via texto “o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto) mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc)” (ORLANDI, 2012a, p. 10).

Dessa forma, temos a interpretação por injunção. Diante de qualquer forma de linguagem, o sujeito-leitor encontra a necessidade de atribuir sentido, ou seja, construir sítios de significância (delimitar domínios), possibilitar gestos de interpretação. Portanto, resta-nos perceber que o leitor interpreta (lê) o tempo todo, mesmo quando fala, está em plena atividade de interpretação, atribuindo sentido às próprias palavras.

“A leitura é uma questão linguística, pedagógica e social” (ORLANDI, 2012a, p. 45). Essa sentença resulta em três afirmações: 1) não se deve restringir a reflexão da leitura em seu caráter mais técnico, reduzindo o ensino da leitura em pedagogismo; 2) valorização de saberes de determinadas classes sociais, gerando o 2º reducionismo, o da classe média; 3) tomar a leitura como decodificação e inferir que o texto apresenta apenas um sentido, gerando o reducionismo linguístico.

O aluno convive com diferentes formas de linguagem e a relação com o universo simbólico não se dá apenas pela via verbal, operando em todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. A linguagem mediadora e não apenas transmissora de informação deve ser considerada não como mera decodificação, mas como compreensão, visto o aluno trazer para a leitura, sua experiência discursiva e sua relação com todas as formas de linguagem (ORLANDI, 2012a).

Considerando as reflexões de Orlandi (2012a) sobre a história da leitura do leitor e história da leitura do texto, na constituição do sujeito-leitor, podemos dizer que a escola tem excluído a relação do estudante com diferentes linguagens além da verbal (música, pintura, cinema, computação etc.), além da prática de leitura não escolar. Como professora da área de linguagem e regente de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental procuro estimular o acesso dos alunos à biblioteca.

Além do acesso aos livros, o próprio ensino híbrido oportunizou um avanço às abordagens de diferentes linguagens no cotidiano escolar. Diferentes recursos estão sendo utilizados e divulgados. Muitos alunos têm participado dessas atividades. Infelizmente no ensino público é diferente. Falo com propriedade desse assunto, pois atuo nos dois segmentos: público e privado. A falta de equipamentos tecnológicos e, como resultado, inabilidade em servir-se dessas novas metodologias, dificulta as abordagens já comumente utilizadas com os alunos das escolas privadas. É a desigualdade social atravessando a escola, como habitualmente acontece.

Diante da dificuldade em trabalhar com diferentes manifestações de linguagem, fica a pergunta: qual a imagem de leitor que a escola produz? Orlandi (2012a) responde sobre a imagem de um aluno-leitor que: exclui-se a sua relação com outras linguagens e exclui-se a prática de leitura não escolar.

O aluno não é uma tábula rasa, não possuindo um gráfico de 0 a 10 para representar sua história de leitura anterior à escola. A escola, porém, supõe um grau 0 e parte desse princípio, suprimindo/recusando seu conhecimento prévio. Entretanto, quando falamos em escola, o sujeito que executa o processo de ensino-aprendizagem somos nós, professores, portanto, sujeitos cambiáveis e passíveis de mudança. Conviver com diferentes manifestações de linguagem e a inserção no universo simbólico é primordial para explorar a compreensão e possibilitar a formação de alunos leitores, pois a linguagem verbal já não ocupa mais o centro de suas experiências leitoras.

3 O ALMOÇO: APRESENTANDO A MÁGICA DA LEITURA LITERÁRIA

Nesta seção apresento elementos relativos a uma das faces deste trabalho - a literatura, tratando sobre as pesquisas atuais relacionadas ao tema, sua escolarização e o que os documentos oficiais abordam sobre o trabalho de leitura literária na sala de aula.

3.1 SENTIDOS DE LEITURA LITERÁRIA: BUSCA SISTEMATIZADA

Para uma compreensão mais ampla acerca das pesquisas relacionadas ao tema em questão, foi realizada uma busca sistematizada, utilizando alguns passos do método da revisão sistemática (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Em vista disso, as etapas utilizadas foram a definição da questão de pesquisa, a escolha das fontes de dados, delimitação das palavras-chave, seleção primária de artigos, dissertações e teses pela leitura do título e resumo, seleção secundária pela leitura integral dos trabalhos, avaliação dos trabalhos e interpretação dos dados.

A busca realizada centra-se na seguinte questão norteadora: **como os diferentes discursos e a história de leitura participam na produção de sentidos dos estudantes ao lerem literatura?** Com a pergunta estabelecida, as fontes escolhidas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, a qual integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa; a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFPR, pela valorização dos trabalhos científicos da mesma instituição a qual estou filiada; o Portal de Periódicos da CAPES; assim como no Scientific Electronic Library Online - SCIELO, a qual é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A busca foi realizada em março e abril do ano de 2020 e compreendeu apenas trabalhos entre os anos 2015 a 2019.

A seguir, foi realizada a delimitação das palavras-chave, a qual representa uma das etapas fundamentais que antecede a busca de dissertações, teses e artigos nos bancos eletrônicos, pois elas, juntamente com os filtros escolhidos, ou outra nomenclatura de cada fonte, é que irão determinar o resultado nas pesquisas. É interessante analisar se as palavras-chave escolhidas são, também, descritores. O que distingue um descritor de uma palavra-chave é que um descritor é a unificação

de um fenômeno pesquisado, tratando esse conceito por meio de uma palavra (ou mais). Assim os pesquisadores de uma temática, utilizam o mesmo conceito para representar seu fenômeno estudado.

Em vista disso, após a escolha das palavras-chave, uma pesquisa no site ERIC Thesaurus foi realizada por contemplar uma lista de termos que representam tópicos de pesquisa no campo da educação. Na primeira busca, foram encontrados os termos *reading* e *literature* como sendo descritores. Em continuidade foi buscado o termo *discourse analysis*.

A primeira base de dados consultada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD/IBICT, sendo utilizados os seguintes filtros/operadores: busca avançada; busca por: Leitura literária, discurso pedagógico e sentidos, em todos os campos; correspondência da busca: Todos os termos; idioma: português; tipo de documento: dissertação; ilustrado: sem preferência; ano de defesa: 2015 a 2019. Os resultados apresentados foram 10 dissertações. Trocando o tipo de documento por tese, foram encontrados 5 trabalhos. Neste mesmo banco de dados, foram realizadas mais duas buscas. Na segunda, manteve-se os mesmos filtros/operadores, mudando apenas a busca pela combinação: Leitura literária, análise de discurso, sentidos, ensino fundamental. Como resultado apresentaram-se 18 dissertações, compreendendo algumas dissertações da primeira busca, totalizando 23 dissertações para a análise do título e resumo. Com a mudança do tipo de documento para teses, foram encontrados 3 documentos, totalizando 7 trabalhos para a leitura do título e resumo. Das 23 dissertações e 7 teses encontradas nesse banco de dados, após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados para leitura 7 dissertações e 1 tese.

A próxima pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPR. Utilizamos as mesmas palavras-chave e sequência já mencionadas, que foram leitura literária, discurso pedagógico e sentidos com 27 resultados para os filtros: Assunto: Educação; Data de publicação: 2015 a 2019; Tipo: Dissertação. Os mesmos filtros e palavras-chave resultaram em 15 teses encontradas. Após a leitura dos títulos e resumos, apenas 1 dissertação e nenhuma tese estava relacionada à questão norteadora, sendo, portanto, 41 trabalhos descartados. Essa biblioteca seleciona os documentos pela aparição de uma ou todas as palavras-chave selecionadas, o que agrupou muitos trabalhos não relacionados ao tema. Em uma

segunda busca com os mesmos filtros, porém mudando as palavras-chave para leitura literária, análise de discurso, sentidos, ensino fundamental. Foram encontradas 127 dissertações e 91 teses, no entanto apenas uma dissertação referia-se à questão norteadora.

A próxima pesquisa concentrou-se no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Pela quantidade abrangente de trabalhos, optou-se pelos seguintes filtros: Tipo: Dissertação; Ano: 2019; Grande área do conhecimento: Ciências humanas; Área do conhecimento: Educação e Letras; Área avaliação: Educação; Área de concentração: Educação e Letras; Nome do Programa: Educação e Letras. As palavras-chave selecionadas foram leitura literária, análise de discurso e sentidos. Foram encontradas 926 dissertações. Ao trocar o tipo de documento por teses, mais 509 trabalhos foram agrupados ao todo da pesquisa. No entanto, após a leitura de títulos e resumos, apenas 4 dissertações e 4 teses corresponderam aos interesses da presente pesquisa.

Por conseguinte, parti para os periódicos. A primeira busca foi feita nos Periódico Capes. Os filtros selecionados foram: Buscar assunto; Busca avançada; Data de publicação: Últimos 5 anos; Tipo de material: Artigo; Idioma: Qualquer idioma. A busca pelas palavras-chave literatura e sentidos tiveram apenas 3 resultados irrelevantes. Uma segunda busca por leitura literária e sentidos obteve 0 resultado. As palavras-chave leitura e sentidos obteve apenas 1 resultado cujo tema não era de interesse. A melhor opção de palavras-chave para esse banco de dados foi leitura e literatura com 94 trabalhos encontrados, sendo 14 os artigos relevantes ao tema da pesquisa.

A última busca por artigos deu-se na biblioteca on-line da Scielo com diferentes combinações de palavras-chave. Os filtros/operadores selecionados foram: Coleções: Todos; Periódico: Todos; Idioma: Todos; Ano de publicação: 2015 a 2019; Áreas temáticas: Todos; Citáveis e não citáveis: Citável; Tipo de literatura: Artigo. A primeira combinação buscada foi Leitura literária, Análise de discurso e sentidos. Foi encontrado apenas 1 artigo. A segunda combinação foi Leitura literária, discurso pedagógico e sentidos, porém não foi encontrado nenhum trabalho. A terceira combinação foi leitura, discurso pedagógico e sentidos com 1 resultado encontrado. A quarta combinação foi leitura, análise de discurso e sentidos com 11 artigos encontrados. A última combinação de busca foi realizada com os descritores reading,

literature, discourse analysis e foram encontrados 12 itens, perfazendo um total de 25 artigos, porém apenas 4 foram selecionados de acordo com o tema em questão.

Para melhor visualização dos trabalhos selecionados, segue detalhamento nos Quadros 1 e 2, conforme cada banco de dados pesquisado.

QUADRO 1 - BUSCA SISTEMATIZADA

FONTE DE DADOS	RESULTADOS OBTIDOS	ESCOLHIDOS APÓS AVALIAÇÃO
Banco de dados de Teses e Dissertações - IBICT	23 Dissertações 7 Teses	7 Dissertações 1 Tese
Biblioteca digital de Teses e Dissertações - UFPR	127 Dissertações 91 Teses	1 Dissertação
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	926 Dissertações 509 Teses	4 Dissertações 4 Teses
Periódicos Capes	94 Artigos	14 artigos
Scielo	25 Artigos	4 artigos
	TOTAL: 1802	TOTAL: 35

FONTE: A autora (2020).

QUADRO 2 - BUSCA SISTEMATIZADA APÓS AVALIAÇÃO

FONTE DE DADOS	ESCOLHIDOS APÓS AVALIAÇÃO
Banco de dados de Teses e Dissertações - IBICT	7 Dissertações 1. A constituição histórica da leitura como objeto de ensino: o discurso oficial e o didático (1930-1950). Autor: BARBOSA, A. P. Ano de defesa: 2017 2. Leitura recepcional do texto literário em <i>webquest</i>. Autor: ALBUQUERQUE, A. M. Ano de defesa: 2015 3. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades a partir da análise do discurso. Autor: SOUZA, A. S. F Ano de defesa: 2015 4. Práticas de letramento na interação em sala de aula: a constituição de uma comunidade de leitores no 5º ano do Ensino Fundamental. Autor: BRYAN, K. N. B. Ano de defesa: 2015 5. Narrativas mitológicas e formação de leitores. Autor: MOURA, M. L. Ano de defesa: 2019 6. O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura.

	Autor: GONÇALVES, S. A. B. V. Ano de defesa: 2017 7. Relações entre práticas de oralidade e letramento literário: o leitor no exercício de sua potência. Autor: SANTOS, S. R. J. C. Ano de defesa: 2015 1 Tese 1. Leitura e oralidade: prática dialógica de um professor leitor na formação de leitores literários. Autor: BRITO, C.M.C. Ano de defesa: 2015
Biblioteca digital de Teses e Dissertações - UFPR	1 Dissertação 1. O professor e os discursos sobre leitura. Autor: LIMA, S.C. Ano de defesa: 2015
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	4 Dissertações 1. Clube de leitura e formação de leitores literários: entre mediações e interações na educação escolar. Autor: MARACAHIPÉ, A. L. C. R. Ano de defesa: 2019 2. Literatura juvenil premiada: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores. Autor: SOUZA, D. F. S. Ano de defesa: 2019 3. Mediação de leitura do literário no ensino médio pela via fruitiva. Autor: VETTER, L. P. Ano de defesa: 2019 4. Letramento literário de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas. Autor: FELIPE, V. L. M. Ano de defesa: 2019 4 Teses 1. O leitor encarnado e a leitura do literário como experiência. Autor: NHOQUE, J. R. Ano de defesa: 2019 2. O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. Autor: SILVA, K. A. A. M. Ano de defesa: 2019 3. 'Conecto-me; logo, existo': narrativas e práticas de leitura de jovens leitores inseridos na cultura digital. Autor: MACHADO, P. A. Ano de defesa: 2019 4. Tornar-se: literatura infantil e educação antirracista. Autor: VINCO, S. R. Ano de defesa: 2019
Periódicos Capes	14 artigos 1. A literatura necessária: leitura e formação social. Autor: MENDONÇA, P. Data de publicação: 09 jul. 2016 2. A mediação da leitura literária em sala de aula: um Instrumento de empoderamento. Autor: DORNELLES, K. M. S. Data de publicação: ago./dez. 2015 3. Do monumento dos museus aos monumentos das ruas: o texto literário transmidiado em sala de aula. Autor: ALBANESE, B. C. Data de publicação: jul./set. 2018

	4. Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Autor: BENTO, I.; BALÇA, A. Data de publicação: 09 jul. 2016 5. Experiências de leitura do texto literário em A menina que roubava livros: abertura, escuta e inquietude. Autor: SILVA, C. P. P. G.; RIBEIRO, M. A. H. W. Data de publicação: jul. 2015 6. Projeto “gincana literária”: estimulando o aluno ao gosto pela leitura de obras literárias. Autor: SOUZA, T. E. M. Data de publicação: jul./set. 2018 7. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea Autor: KIRCHOF, E. Roberto R.; BONIN, I. T. Data de publicação: maio/ago. 2016 8. Livros literários em sala de aula: possibilidades de leitura e conversa literária. Autor: SILVEIRA, R. M. H.; FREITAS, L. F. R. Data de publicação: set./dez. 2018 9. Memória literária, leitura e ensino. Autor: MICHELETTI, G.; GEBARA, A. E. L. Data de publicação: jun. 2016 10. O ensino de literatura na educação básica e a formação do leitor. Autor: LIMA, L.; REIS, M. G. M. Data de publicação: 2016 11. Relógio de ouro, de Machado de Assis: uma proposta de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental. Autor: CELESTINO, E. M.; VIEIRA, P. A.; PENHA, G. M. L. B. Data de publicação: jul./set. 2018 12. O texto além das palavras: uma visão ampliada da apropriação da informação por meio de textos literários. Autor: BORGES, E. V. E. Data de publicação: 03 mar. 2016 13. Políticas públicas para a leitura e a literatura: o legado autoritário e a influência do mercado. Autor: PEREIRA, V. H. A.; MEDEIROS, M. A. Data de publicação: jan./abr. 2017 14. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC. Autor: JUNIOR, J. Z. Data de publicação: jan.-mar. 2017
Scielo	4 artigos 1. Literatura infantil na sociedade multimidiática Autor: GUIMARÃES, G.; RIBAS, M. C. C. Data de publicação: jan./jun. 2016. 2. O Ensino da leitura no discurso pedagógico contemporâneo. Autor: BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. C. Data de publicação: abr./jun. 2015 3. Compreensão de textos literários por alunos da educação infantil Autor: OLIVEIRA, K. R. S.; FERREIRA, S. P. A. Data de publicação: 04 nov. 2019 4. Avaliação das capacidades de leitura Autor: GOMES, S. S. Data de publicação: jan./mar. 2017

FONTE: A autora (2020).

Os resultados dessa busca foram relacionados à metodologia utilizada, sujeitos pesquisados, tipo de análise, significância dos resultados, conclusão e, por conseguinte, à resposta ao questionamento norteador desta tese.

Em relação à metodologia de pesquisa das dissertações e teses selecionadas, foram caracterizadas pelos autores como: 2 pesquisas etnográficas, 1 estudo de caso, 1 trabalho fenomenológico e 4 pesquisas-ação. Em relação à análise, temos: 3 trabalhos com análise de conteúdo, 1 análise progressiva da narrativa, 1 trabalho organizado pelo viés dos Estudos Culturais, 12 pela ótica da análise de discurso sob diferentes linhas, 4 trabalhos utilizaram análise documental e 10 citaram apenas a utilização de questionários e/ou entrevistas, sendo que 2 dentre esses, serviram-se, também de análise de documentos.

Os participantes envolvidos em 11 trabalhos foram apenas alunos, dentre os quais bebês de berçários, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, alunos e egressos de licenciatura. 1 trabalho envolveu alunos e professores, além de outro envolver alunos e equipe pedagógica. 4 trabalhos não tiveram participantes na pesquisa, por ter caráter bibliográfico.

Nas conclusões das pesquisas, todas apresentaram resultados concretos, pertinentes e de extrema significância à área. Em vista disso, as conclusões são importantes de serem mencionadas e se baseiam, primordialmente, em:

1. A representação de leitura literária está relacionada à filiação retórica. Os alunos reproduzem os sentidos indicados pelo autor dos manuais didáticos e/ou atividades acerca de fragmentos literários. A interpretação dos textos literários é, em sua maioria, acompanhada de exercícios.

2. Através das atividades de pesquisa os alunos passam a ver a leitura como essencial na constituição da personalidade, criatividade, imaginação e sensibilidade. Passam a perceber que a literatura é importante para compreender o mundo, escrita e cidadania.

3. A cultura digital está imbricada com a literatura, envolvendo cinema, música, quadrinhos e muitas outras linguagens familiares aos estudantes.

4. Os diálogos e mediação entre os professores de Literatura ou pesquisadores da área com os estudantes contribuem para a formação de práticas de leitura literária e formação do leitor. Diferentes estratégias e temas são importantes para a disseminação da literatura e envolvimento dos sujeitos.

5. Os documentos oficiais trazem a importância do trabalho com textos literários e fruição da literatura, porém o percurso escolar e formação acadêmica, muitas vezes, não forma um sujeito-leitor, o que ocasiona a repetição da pedagogização da literatura.

Tais conclusões reiteram o que já é de conhecimento dos envolvidos na área educacional, no entanto, reforça a necessidade de pesquisas que acarretem um impacto, seja entre os envolvidos, como em proporção maior, quando difundida em encontros, debates, cursos de formação, revistas científicas etc.

Por fim, teço algumas considerações para a discussão proposta neste estudo, por confirmarem tal interferência.

Barbosa (2017) afirma que, embora haja deslocamentos de sentidos entre as décadas 30, 40 e 50, a representação de sujeito-leitor se estabiliza em reprodutor da leitura literária e uma subordinação aos sentidos do autor do manual didático que fornece a interpretação dos textos. Além disso, as estratégias de leitura são sempre voltadas ao professor e sua interpretação, as quais são reiteradas, ao longo do período, pelo trabalho com o vocabulário, oralidade e exercícios de reprodução. Os deslocamentos de sentidos para leitura/leitor/modos de ensinar observados de uma década para outra, entre os discursos pedagógicos analisados consistem, inicialmente, nos gestos de interpretação do Estado quando indicam os autores estudados em cada década para cada série: essa indicação vai se modificando de um período para outro, sugerindo que a leitura e o arquivo não são os mesmos sempre nas diferentes décadas analisadas.

Para Albuquerque (2015), o discurso pedagógico interfere na mobilização dos sentidos. A autora destaca a importância do trabalho com o texto literário a partir do leitor e enfatiza a possibilidade de trabalho cooperativo com instrumento tecnológico, como o webquest.

Em continuidade aos elementos importantes dos trabalhos lidos, Souza (2019) aborda a existência de outros discursos constitutivos às falas dos alunos, entre eles, o discurso pedagógico. O autor também retrata que a literatura pode ensinar algo, tem uma lição ou um comportamento a ser imitado e discute sobre alguns efeitos da escolarização da literatura. Pelo mesmo viés, Vetter (2019) compartilha como resultado das mediações desenvolvidas em sua pesquisa que observou a ampliação

do senso de autonomia e de comprometimento, conforme os alunos sentiram-se parte da construção de sentidos do texto.

Moura (2019) apresenta que os conhecimentos prévios sobre as especificidades da linguagem literária também são essenciais antes da leitura, pois entender o processo de construção do texto e da linguagem auxilia na compreensão/interpretação, registro e compartilhamento dos sentidos construídos coletivamente. Isso me leva a refletir sobre a importância do papel do professor de literatura na escola. Brito (2015) também aponta o professor como um multiplicador, mais do que um facilitador da leitura.

E ainda, Nhoque (2019) discute que o leitor se dá a partir de encontros, o que permite fazer experiências com o texto literário em um jogo de busca de sentidos. Esses encontros, inclusive com professores, livros didáticos, representações da literatura de diferentes sujeitos também integram a história de leitura dos estudantes, suscitando diferentes sentidos.

Tais estudos são pertinentes e contribuem para o diálogo com o tema aqui proposto. Passo agora aos 14 artigos selecionados no Banco de dados da Capes e 4 na Scielo. Deste total, 10 são de caráter bibliográfico e 8 artigos sintetizam pesquisas empíricas. Apresento alguns pontos convergentes com a presente pesquisa.

Segundo Mendonça (2016), ao trabalharmos com literatura, é importante que o professor admita que todos estão aprendendo, inclusive ele. Entretanto, a responsabilidade de formar leitores não deve incidir apenas sobre o professor de Língua e Literatura. Somente com medidas de outra ordem será possível que bens culturais como os livros cheguem aos estudantes que ainda não compreendem a riqueza relacionada a esse acesso.

Dornelles (2015) afirma que é o empoderamento demonstrado pela leitura que levará o aluno à palavra que o liberta. No entanto, é necessária uma mediação no processo de leitura, ao que Gomes (2017) afirma que as mudanças almejadas no campo da leitura demandam nova visão no ensino e nas práticas de leitura, sem as quais não há construção e cidadania. Tal questão é relevante e por isso o autor defende que o aprendizado da leitura e o acesso a uma formação que dê ao aluno possibilidades de praticar na escola e na vida o que é próprio do ser humano: a atitude responsiva ativa.

Bento e Balça (2016) também consideram a importância do professor, pois sua ação é essencial na promoção da educação literária, já que é ele o elemento que medeia todo o processo; é ele quem seleciona os livros, é ele o primeiro leitor e é ele que, após um profundo conhecimento do grupo, planifica atividades e recorre às estratégias que melhor servem ao grupo. É o agente educativo, que por meio das atividades planejadas, medeia os diálogos ao redor do livro literário e que fomenta e desenvolve nas crianças o espírito crítico e a capacidade reflexiva. Em suma, é por meio da seleção dos livros, das atividades e estratégias preparadas e da forma como essas se executam, que se promove a educação literária e que, conseqüentemente, se formam leitores de literatura.

Além disso, Hessel Silveira e Fonseca Richthofen de Freitas (2018), bem como Celestino, Vieira e de Lima Braga Penha (2018) destacam que para fazer uma mediação adequada é preciso planejamento. Micheletti e Gebara (2016) acrescentam que o professor, enquanto mediador, fará suas escolhas e aprofundará as observações de acordo com seus objetivos e com a recepção de seus alunos.

Silva e Ribeiro (2015) percebem que a leitura, a cada dia, se distancia mais da relação com o viver. As leituras são numerosas, mas instáveis. As autoras afirmam que recebemos textos já comentados, não necessitando de reflexão, destacam, também, acerca do ensinar/aprender a leitura sem imperativos, ou seja, proporcionando na escola condições para leitura vivas, criativas, com condições de escuta, abertura, disponibilidade. Dessa forma, é preciso valorizar as experiências de leitura e dar voz especial à atividade de ler e ao leitor na escola, pois na mesma linguagem em que os homens cristalizam seu olhar para o mundo está a possibilidade de subversão do que está pré-estabelecido.

Souza (2018) chama o professor a assumir seu papel de mediador no ensino da leitura, recusando os discursos pré-estabelecidos. Dessa forma, é possível abrir espaço para outras dimensões de conhecimento, inserindo o discente na esfera social do ato de ler. A autora acrescenta que criar estratégias de trabalho como projetos de leitura é uma das formas de desconstruir a ideia de que a escola trabalha a leitura somente para fins didáticos e de propiciar oportunidades de interação professor-aluno/leitor-texto-mundo.

Pereira e Medeiros (2017) ressaltam a importância das feiras literárias, do eventual contato com a leitura em voz alta de um texto, ou seja, cercar a recepção da

leitura de condições ambientais agradáveis pode condicionar o leitor a buscar novamente essa experiência, até que se consolide um hábito.

Cuter Albanese (2018) aborda a questão da transmediação do texto literário dentro da sala de aula, retratando que as vitrines que o protegiam e o congelavam com um conjunto de interpretações de seus significados históricos e o transformavam em um monumento dos museus somente para ser visto, são rompidas. “As obras literárias se tornam monumentos das ruas, abertas para as dinâmicas da contemporaneidade e ressignificadas a partir das coleções com as quais interagem” (CUTER ALBANESE, 2018, p. 1781). O autor acrescenta que, na escola, hoje, os alunos trazem coleções repletas de filmes e programas televisivos e que, nas aulas de Literatura do futuro, essas coleções deverão ser mais digitais. Além disso, o que mais importa é que a escola permita que a literatura seja sempre significativa para o aluno e seja sempre possível de ser recolecionada. Ele conclui o artigo defendendo que os textos literários sejam monumentos das ruas.

Em continuidade à ideia de textos digitais, Guimaraes e Ribas (2016, p. 197) salientam que os “leitores/autores contemporâneos expressam-se, comunicam-se e fruem em diversas mídias – valendo ressaltar: fruição mais do que estética”. Portanto, é importante interagir com diferentes modalidades perceptivas e tipos de suportes do livro literário.

Sobre o discurso pedagógico, Barreto e Guimarães (2015) abordam que para afastar o discurso autoritário exige-se a ruptura com a suposição de uma única leitura correta, assim como requer a análise das condições de produção históricas e situacionais das práticas de leitura. As autoras destacam que não há uma fórmula aplicável a qualquer situação, precisa-se analisar a concretude de cada uma delas, que permitirá inscrevê-la no tempo-espço e forjar novas possibilidades.

Lima e Reis (2017) concluem que é importante, por parte do professor, ceder o local de fala aos educandos. Essa prática forma pessoas críticas, pessoas que sabem colocar sua opinião diante de um tema e discuti-lo.

Para finalizar as considerações desta busca, Valotta Elias Borges (2016, p. 24) expõe a questão da exterioridade ao dizer que “não há como compreender um texto fora de todo um contexto social”. A autora ainda menciona que o contexto social se transforma a cada instante, causando uma desordem que precisa ser ordenada

para a reformulação do pensamento, favorecendo uma ação reflexiva. Portanto, é preciso uma desordem para começar uma nova ordem, um novo pensamento.

Ao seguir refletindo sobre os trabalhos da busca sistematizada, retomo a ideia de Moura (2019) sobre a importância de conhecimentos prévios para a leitura de um texto literário. A perspectiva discursiva pensa além da mera ativação dos conhecimentos prévios. Conforme Santos (2012), acrescenta-se a isso a relação entre sujeitos (autor e leitor) e a relação do inconsciente com a ideologia. O processo de leitura leva, ainda, em conta os diferentes tipos de discurso, a história de leitura de textos e a história de leitura do leitor.

Dornelles (2015) exclama que o empoderamento demonstrado pela leitura levará o aluno à palavra que o liberta e reitera que a fala é mecanismo de poder, pois expõe o posicionamento do indivíduo em relação ao mundo. Assim, volto o olhar às tomadas de posição do sujeito-leitor, pela ótica da AD. Partindo da noção de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história, podemos dizer que, pelas relações de força, ele fala de um lugar social, o qual é parte constitutiva do processo de significação (ORLANDI 2012a). Assim, observamos que os sujeitos são intercambiáveis. Quando o sujeito-leitor se coloca em uma determinada posição, em uma determinada situação, há um sentido relativo à formação discursiva em que ele se inscreve, ou seja, não é uma forma de subjetividade, mas um lugar que ocupa para ser sujeito do que diz. Dessa forma, nem sujeitos nem sentidos estão completos, assumem-se como diferentes sujeitos em diferentes formações discursivas (ORLANDI, 2020).

Bento e Balça (2016), Hessel Silveira e Fonseca Richthofen de Freitas (2018), Celestino, Vieira e de Lima Braga Penha (2018), Micheletti e Gebara (2016), Silva e Ribeiro (2015), assim como Souza (2018) explanam sobre a importância do professor, pois é ele que medeia o processo de leitura no planejamento, na seleção das obras, assim como, durante todo o trabalho.

Orlandi (2012a) salienta que o aluno convive, em seu cotidiano, com diferentes formas de linguagem, além da verbal: música, pintura, cinema, computação etc. Portanto, o aluno não chega à escola no grau 0 em relação à leitura, mas traz consigo uma prática de leitura não escolar e, muitas vezes, não legitimada pela escola. Essas leituras não autorizadas pertencem a diferentes formas de saber e com funções sociais distintas. Segundo a autora, há formas de saber legítimos e não legítimos (que

precisam se legitimar). Em vista disso, é importante criar espaços para a elaboração de diferentes formas de conhecimento que priorizem o aprendiz em suas condições sociais concretas. Partir do conhecimento do aluno, da sua história de leituras, da história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola oportunizará um trabalho sem reducionismo.

Barreto e Guimarães (2015) abordam que para afastar o discurso autoritário exige-se a ruptura com a suposição de uma única leitura correta. Sobre isso, trago a noção de polissemia, a qual faz frente à versão única do discurso autoritário. O tipo autoritário tende para a paráfrase (o mesmo). Porém, é possível um equilíbrio tenso entre paráfrase e polissemia, presente no discurso polêmico (ORLANDI, 2012a). Nessa direção, Lima e Reis (2017), já mencionados, abordaram que é importante, por parte do professor, ceder o local de fala aos educandos. Dar espaço para as opiniões, os contrapontos, mobilizar a polissemia de um discurso propicia um ambiente aberto à criticidade.

Com a leitura das pesquisas selecionadas foi possível um aprofundamento sobre leitura literária e formação de leitores, no entanto, minha busca não encontrou uma pesquisa que contemplasse os três campos abordados nesta tese: Literatura, Ensino e Análise de Discurso. Naturalmente, foi possível dialogar com os autores, sendo que já abordei várias contribuições para a discussão aqui proposta e, além disso, seguirei com os diálogos, pois tal repertório faz parte das minhas histórias de leitura.

Passo a descrever como o ensino da Literatura aparece nos documentos curriculares nacionais.

3.2 A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Antonio Cândido (1988, p. 193)

A importância da literatura é inegável. Por muito tempo, o acesso a esse bem cultural foi apenas das classes mais abastadas e o livro, um bem valioso. Diante disso, me atenho ao ensino de Literatura nos documentos oficiais e a forma como se organiza esse “direito” na escola.

O ensino de Literatura no Brasil se organizou em três momentos: o primeiro foi introduzido pelos jesuítas, deu-se o Humanismo Clássico, baseado no latim; o segundo decorreu do Positivismo, resultando em um pragmatismo no estudo das línguas; e, o terceiro, surgiu com as faculdades de letras, período em que a formação de professores foi consolidada com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na USP, em 1934 (ATHAYDE apud PEREIRA, 2020).

Até os primeiros anos do século XX, não havia um documento oficial que normatizasse o ensino da Literatura no Brasil. No entanto, algumas considerações são importantes: na década de 30 o Ministério da Educação e da Saúde Pública promulgou uma reforma para democratizar a escola secundária e realizar uma formação integral do adolescente. Em 1932, vários educadores lançaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, com anseios da elite intelectual do país, com intenção de organizar a sociedade a partir da educação. O manifesto possuía a perspectiva de que a escola não podia ser somente uma preparação para a vida, mas a própria vida (PEREIRA, 2020).

Em 20 de dezembro de 1961, editou-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a Lei nº 4.024. De alcance formal, normativo e genérico, o seu conteúdo adotou um viés democrático, que previa as competências dos entes públicos em suas instâncias federal, estadual e municipal. Nessas diretrizes, a Literatura é mencionada uma única vez, como matéria do ensino secundário (atual Ensino Médio), condicionada aos aspectos linguísticos e históricos, com o fim de preparar os estudantes para os cursos universitários (PEREIRA, 2020).

Zanon e Luquetti (2018) complementam que essa primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi proposta pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani, com o objetivo de oferecer uma educação igualitária para todos. Essa primeira lei foi modificada por emendas e artigos, reformada pela 5.540/68, substituída pela LDB 5.692/71, que posteriormente é substituída pela LDB 9.394/96. O autor ainda menciona que o Ensino Médio não era parte da Educação Básica, até esta última LDB de 1996.

As novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 deliberam sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeitando a liberdade, a tolerância e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, além de instituir a coexistência de instituições públicas

e privadas de ensino. Garantem a gratuidade do ensino público, valorizam o profissional da educação, a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade (PEREIRA, 2020).

O autor ainda acrescenta que os instrumentos utilizados para regulamentar a Lei nº 9.394/96 foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o Ensino Fundamental, em 1997; para o Ensino Médio – PCNEM, no ano 2000, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, em 2017. As recomendações mais relevantes sobre Literatura no ensino fundamental e médio estão nos PCNs. No entanto, falta uma reflexão aprofundada sobre o ensino da disciplina na contemporaneidade. A Literatura foi abordada de forma redutora, ao lado da gramática e produção de texto.

Dessa forma, a questão estética singular da Literatura foi negligenciada, enfatizando a importância do professor e do aluno, e os juízos de valor das obras literárias. Priorizou-se, também a história da Literatura, a importância da fruição estética sem problematização, o que acaba por ser vista como mera diversão (PEREIRA, 2020).

Já sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Pereira (2020) destaca que o documento delibera sobre temas, obras e gêneros literários. O artigo 35, Inciso II, apresenta a necessidade do constante aprimoramento do aluno, incluindo sua formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico. Trata-se de formar literariamente o leitor, à luz das experiências de vida e do horizonte de expectativas que o circundam, oferecendo-lhe não apenas a capacidade de ler poesias e narrativas, mas também a de se apropriar do conteúdo lido por meio de uma vivência única e intransferível, aproximando a vida da arte e não o sobrecarregar com informações sobre épocas, estilos e características das escolas literárias.

É importante também destacar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, documento criado por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva de um período de cinco anos e envolveu todos os professores da rede (PARANÁ, 2008). Tal documento norteou a rede de ensino do Paraná durante os anos de 2008 a 2019.

As DCEs de Língua Portuguesa enfatizam a “língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico”

(PARANÁ, 2008, p. 48). Salienta, também, a utilização de uma gama de textos com diferentes funções sociais que promovam o letramento do aluno, ou seja, o envolvimento nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita (PARANÁ, 2008).

As DCEs abordam o ensino de Língua e Literatura por todo o texto e especificam o ensino de Literatura em dois momentos, quando trata sobre as práticas discursivas de leitura e encaminhamentos metodológicos de leitura. Nessa perspectiva, o ensino da Literatura “privilegia a leitura do texto literário como prática social, ou seja, uma leitura para a vida dos leitores, e não como mero conteúdo disciplinar [...]” (MARIA HIDALGO, A.; ALMEIDA MELLO, C. J. de, 2012, p. 9). No entanto, isso não significa o abandono dos autores canônicos; ao contrário, é visto como um direito de todo cidadão.

As DCEs de Língua Portuguesa, no que tangem à Literatura, partem dos pressupostos teóricos apresentados na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito, devido ao leitor ser visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz e possibilidades de debates, reflexões, bem como a ampliação do horizonte de expectativas. Há diferenças entre os níveis, no Ensino Fundamental prioriza o gosto pela leitura, a sensibilidade e identificação, já no Ensino Médio, além disso, destaca a importância de garantir o estudo das Escolas Literárias. Contudo, ambos os níveis devem partir do mesmo ponto: o aluno enquanto leitor (PARANÁ, 2008).

As DCEs de Língua Portuguesa indicam a Teoria da estética da recepção e Método Recepcional para trabalhar com o ensino de Literatura, no entanto, corroborando com Pires e Matsuda (2013), ainda que a metodologia ofereça um aparato satisfatório, existem outras dificuldades, tanto políticas quanto pedagógicas, que desmotivam o trabalho em sala de aula, tais como a falta de livros de qualidade, quantidades suficiente de exemplares do mesmo título, além da falta de conhecimento teórico por parte do professor, ou seja, formação continuada insatisfatória. De qualquer forma, a partir de 2019, o documento foi substituído pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, contemplada nos Referenciais Curriculares do Paraná, sem exclusão de suas definições primordiais, por tratar-se de um documento de caráter normativo.

Os documentos citados por Pereira (2020), LDB, PCNs e OCEM, não contribuíram para a formação leitora e o avanço da literatura no sistema educacional

brasileiro. A BNCC, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, tenta uma nova organização, vinculando aos conteúdos, metodologias e estratégias didáticas, também define os objetivos de aprendizagem dos alunos ao término de cada ciclo escolar.

Sobre a BNCC, voltada para os anos iniciais, observa-se uma preocupação com a construção de habilidades que levem o sujeito-leitor a se apropriar, reconhecer e identificar os traços composicionais dos diversos gêneros literários visto a “[...] valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural [...]”, conforme prevê a competência geral 3 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9 apud ZAPPONE, 2021).

Em contrapartida, no que tange aos anos finais do ensino fundamental, Silva e Silva (2020) concluem que a BNCC contribui para refletir a construção de um currículo para o ensino de Literatura que promovaa igualdade, a democracia e a humanização, porém reproduz o domínio dos estudos estritamente linguísticos.

Ainda sobre a BNCC, agora voltada para o ensino médio, Mendes (2020) aborda o fato de que a Literatura não aparece como uma disciplina, mas integrada à Língua Portuguesa, na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O autor chega à conclusão, por meio de documentos e discursos oficiais, de estudos literários e de algumas pesquisas acadêmicas, que aquilo que é proposto na BNCC para o ensino de Literatura do Ensino Médio não constitui um documento que auxilia o trabalho do professor. O autor aborda as OCEM, como um documento teórico consistente, a qual pode servir de fonte para professores, em alternativa à ausência, na Base, de uma compreensão aprofundada sobre leitura literária.

De forma específica, no que concerne à Literatura no 4º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, foco desta pesquisa, a BNCC agrupa as habilidades do 3º ao 5º ano e não contempla a sua característica interdisciplinar, apresentando-a somente na disciplina de língua portuguesa no Campo Artístico-Literário – campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favorecem experiências estéticas. Exemplos de gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (BRASIL, 2018).

Os objetos de conhecimento dessa etapa correspondem a: 1) Formação do leitor literário, cuja habilidade EF35LP21 é ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores; 2) Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica, com a habilidade EF35LP22, a qual consiste em perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto; 3) Apreciação estética/Estilo, com a habilidade EF35LP23, que se trata sobre apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido e, por fim, 4) Textos dramáticos, com a habilidade EF35LP24, que se refere a identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena (BRASIL, 2018).

Dessa forma, ao observar as habilidades concernentes aos objetos de conhecimento, reiteramos a literatura posta no texto da BNCC apenas como um objeto de contemplação, de prazer estético, bem como materialidade de análise dos aspectos formais da língua e não uma forma de conhecimento do homem, da história e do mundo.

3.3 A LITERATURA NO ESPAÇO ESCOLAR

A leitura produz mudanças, gera desconforto, desorganiza antigas ideias e as organiza em novos conceitos. Nem por isso, podemos acreditar ingenuamente que pode transformar a sociedade, no entanto, pode gerar transformações naquele que lê. A leitura literária, por esse viés, contribui para a resolução de problemas e possibilita ao leitor o aprendizado de valores implícitos em histórias ficcionais, porém, com elementos da realidade.

Especificando a noção de leitura para a leitura de um texto literário, Hunt (2010) corrobora que a literatura é definida mais pelo valor de seu uso, do que pelas características que possui. Uma biografia, carta ou diário pode vir a tornar-se literatura a depender do uso que o leitor faz. Ao extrair de seu texto sensações e reações, acolher ou modificar opiniões, ou seja, produzir uma reação estética, o texto torna-se

literário. Portanto, são os sentidos produzidos pelo leitor que definem um texto literário.

A literatura é tomada pela escola e então escolarizada, pedagogizada e didatizada para seus fins. Em contrapartida, há uma produção de literatura para atender essa demanda da escola. Duas perspectivas que deixam a pergunta sempre debatida e nunca resolvida se falamos em literatura escolarizada ou literatização da escolarização (SOARES, 2011). De qualquer forma, há certa tensão entre o discurso pedagógico e o discurso estético, inclusive o literário, ocasionando posicionamentos contrários ao processo de escolarização.

Para a escolarização da criança, a escola possui uma organização de tempo, espaço, currículos, disciplinas, metodologias e toda uma esquematização que rege seu funcionamento. Não há como evitar que todos os saberes ali trabalhados, inclusive o literário, passem pelo processo de escolarização. Portanto, o que se pode criticar não é a escolarização da literatura, mas alguns de seus efeitos. A preocupação se volta principalmente sobre: as possibilidades para ensinar Literatura, ao como se deve trabalhar o texto literário, o incentivo e orientação da leitura (SOARES, 2011).

Diante das dificuldades no processo de escolarização, um questionamento surge: a literatura é realmente necessária na sala de aula, diante de tantos gêneros textuais disponíveis? Talvez outros gêneros se encaixassem melhor no tempo escolar, já tão escasso pela vasta gama de saberes culturais que precisam ser ensinados. Mendonça (2016) argumenta sobre tais questionamentos:

Quando descobrimos que os heróis literários são tão humanos quanto nós (ou que nós somos tão heróis quanto eles), a literatura nos revela que não estamos sozinhos no mundo. Ela é, portanto, uma forma sincera que os homens encontraram para compartilhar seus sentimentos mais recônditos. Por ser capaz de fazer com que estabeleçamos diálogos com homens de diferentes épocas, e por meio desses diálogos nos revelar a existência do outro, humanizando-nos de maneira indelével, a literatura continua necessária. (MENDONÇA, 2016, p. 215).

Se a literatura ainda é necessária, é primordial que reconheçamos o processo de escolarização para adequá-la de forma satisfatória. Dessa forma, é importante lembrar as três instâncias de escolarização da literatura: a biblioteca escolar, a leitura e estudo de livros de literatura (SOARES, 2011).

Soares (2011) afirma que, na biblioteca, escolariza-se a literatura ao estabelecer um local escolar de guarda e acesso ao livro, na organização do espaço

e do tempo de acesso aos livros, na seleção de livros, sobre quem indica ou orienta a escolha do livro, quais critérios utilizam para a orientação de série, gênero, até os rituais como preenchimento de fichas, como se deve ler ou que não se deve riscar ou dobrar as páginas do livro. Isse (2020, p.191) corrobora sobre o assunto ao falar que:

A biblioteca escolar é um local que armazena e permite o contato com a literatura fora da sala de aula. Deve-se levar em consideração aspectos organizacionais do contato com a leitura, que se tornam manifestações políticas. A seleção e a disposição de livros ao longo das prateleiras é uma característica essencialmente política, pois trata de algumas obras que estão de fácil acesso, enquanto outras se escondem nas prateleiras mais altas ou mais distantes. Todas as perguntas que envolvem a leitura – como ler, onde ler, quanto tempo se pode ler, quem indica o livro, quais critérios envolvem essa indicação de leitura, quais autores, gêneros, obras, séries, alunos – tudo isso é um comportamento político.

Apesar de estar fora da sala de aula, a biblioteca escolar mantém-se dentro do espaço da escola. Isso nos leva a pensar acerca das possibilidades de se utilizar esse espaço para o ensino da leitura, assim como propor diferentes modos de leitura, além daquele que é mais propagado pela escola e comum à classe média (ORLANDI, 2012a).

A segunda instância registra que a literatura é escolarizada pela leitura determinada e orientada em forma de tarefa, com notas periódicas para compor os registros necessários para a aprovação. Trata-se de leitura imposta sob forma de prova, de preenchimento de ficha, comprovação da leitura. Fora da escola nunca temos que comprovar que lemos um livro. A escolarização inadequada mais afasta que aproxima o estudante de práticas sociais de leitura, desenvolvendo resistência e, até mesmo, aversão (SOARES, 2011).

A instância em que a escolarização da literatura é mais intensa e inadequada, se não mais trágica, é na sua apresentação em forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados. Quatro aspectos são importantes para se pensar a esse respeito: a seleção do texto: gênero, autores e obras; a transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático; a página do livro didático; e as intenções e objetivos da leitura e estudo do texto (SOARES, 2011). Tratarei sobre cada um desses itens.

Ao analisar fragmentos utilizados em livros didáticos, Soares (2011) aborda o fato de ter a predominância de textos narrativos e poemas, mesmo tendo, quase sempre, papel secundário. A poesia é, geralmente, utilizada para trabalhar os

aspectos formais (estrofe, verso, rima) ou ortográficos e gramaticais. A poesia utilizada como pretexto exclui o viés estético, perde-se a interação lúdica e rítmica com os poemas, que poderiam levar à percepção do poético e o gosto pela poesia. Além disso, sobre a seleção de autores e obras, há grande recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas. Alguns poemas são repetidos em vários anos escolares. Apesar de serem bons poemas e excelentes autores, oferece-se uma variedade restrita de autores e obras da literatura brasileira. Também é muito comum a inclusão de textos do próprio autor do livro didático, com fins instrutivos. E, além disso, é recorrente a falta de referência bibliográfica e informações sobre o autor do texto, tornando-o independente da obra a que pertence (SOARES, 2011).

O texto literário sofre alterações ao ser transportado do seu suporte inicial para o livro didático, pois são livros com finalidades diferentes. Diante da necessidade de escolarizar, essas transformações são inevitáveis, no entanto, é necessário respeitar as características essenciais da obra, para ela não perder a literariedade. Infelizmente não é isso o que, normalmente, acontece. São muitas as alterações feitas desnecessariamente, que o texto chega a perder sua qualidade, apresentando-se distorcido e, ainda, fundamentado em pressupostos errôneos. Alguns elementos do suporte original, muitas vezes, são suprimidos, como ilustrações, tipo de letra, tamanho da página e isso também descaracteriza o texto. De forma geral, ao ser transportado de um suporte a outro, o texto literário, frequentemente, perde sua essência caracterizadora, transformando-se em apenas uma caricatura do que era antes (SOARES, 2011).

Sobre a seleção do fragmento que constituirá o texto é comum um recorte de textos maiores, pois o espaço disponível é limitado, perdendo a sequência narrativa do texto, fazendo com que o estudante não internalize a estrutura da narrativa devido à interrupção e, o que é pior, acaba por aprender um conceito equivocado. Muitas vezes apresentam-se apenas inícios de histórias e o leitor fica à deriva, sem saber a continuidade da narrativa, conhecendo apenas a exposição que precede os acontecimentos (SOARES, 2011).

Finalmente, sobre os objetivos da leitura de textos literários nos livros didáticos, Soares (2011) verifica que o processo de escolarização exige do livro didático a apresentação de exercícios de estudo do texto após a leitura, a fim de

conduzir o aluno à análise, compreensão e interpretação do texto. Infelizmente, os exercícios propostos não conduzem o estudante ao que é essencial, que é a percepção de literariedade do texto, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem. Eles focam nos conteúdos e informações e não na recriação que deles faz a literatura ou no modo literário como as veiculam.

Literatura e escola são duas instituições e é como tal que também estão em constante interação. Interação que discutimos aqui em nome da relação literatura e escola. Logo tal relação não é apenas inevitável, antes pode ser fecunda e estimulante. Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar. (WALTY, 2011, p. 51-52).

Diante do exposto, qual seria o melhor livro didático para trabalhar literatura? Ceia (2004, p. 52) argumenta que

o melhor manual que se pode recomendar aos alunos de literatura é o pior manual que se pode dar ao professor de hoje: um manual sem textos de apoio, sem notas, sem linhas de leitura, sem propostas de atividades, isto é, apenas com os textos literários em estado puro e sem a presença de críticas ou propostas redutoras.

O trabalho dificultado para o professor é o melhor para o aluno. Recorrer ao texto literário puro e simples é a melhor forma de trabalhar literatura na escola, de forma a produzir sentidos, sem preocupar-se com respostas únicas para perguntas exatas sobre o texto. Para Cosson (2021), ler implica troca de sentidos entre leitor, autor e a sociedade em que estão localizados, pois os sentidos provêm do compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

De fato, a leitura força um acionamento de condições estritas e amplas. No momento da leitura, as palavras já estão significadas, porque a língua funciona em vínculo com a história. Elas já foram ditas antes. Fizeram sentidos em outros contextos, e ligam-se a outros acontecimentos por meio da memória, para fazer sentido no momento da leitura.

Diante disso, verifica-se que não é preciso um arsenal de recursos pedagógicos para propiciar o encontro do leitor com a literatura no espaço escolar. A figura do mediador é o maior responsável por propiciar os meios necessários para práticas de literatura na escola. Muitas histórias de sucesso são apreciadas,

mostrando que, se falta o ambiente apropriado, ou até mesmo o material necessário, os livros, ainda assim, o trabalho pode acontecer, mas, em hipótese alguma, pode faltar o professor.

A literatura real e viva na escola é possível e necessária. Organizar o tempo e espaço, administrar os saberes, reservar não apenas um tempo de sobra, mas um tempo compatível às necessidades de formar um leitor literário é possível e compensador, mas exige um esforço planejado. Talvez uma possibilidade promissora seja chamar as famílias dos estudantes para atuar junto nessa empreitada, pois, conforme afirma Cândido (1999, p. 84):

[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente.

Estudantes lendo e produzindo os mais diversos sentidos, construindo suas histórias de leitura e compartilhando tais aprendizados com os familiares, amigos e professores. Uma rede de leitura que rompe com o discurso autoritário. Barreto e Guimarães (2015) falam sobre a falta de garantias quanto ao conjunto de ideias que podem parecer boas, mas que não dão muito certo durante as atividades envolvendo leitura. As autoras reiteram que o importante é saber lidar com os imprevistos. A seleção e organização dos textos têm de estar abertas às questões suscitadas durante o percurso. Ainda mais que os alunos não leem apenas os textos propostos na/pela escola. Eles estão expostos a uma variedade de textos, inclusive multimidiáticos, e as suas leituras não podem ser relegadas a um segundo plano, pois fazem parte de suas histórias de leitura.

Uma questão importante é lembrar que aquilo que dá certo para uma turma com suas histórias de leitura e condições de produção específicas pode não dar certo em outra turma, com outras histórias e circunstâncias. O trabalho do professor com leitura requer um constante aprendizado que, talvez, não funcione da mesma forma para todos os docentes, mas reconhecer isso pode fomentar o trabalho de leitura em cada um.

3.4 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

Importa perguntar qual o papel da escola na formação do sujeito-leitor. Não aquele que lê e preenche as fichas com informações buscadas no texto. Não um leitor que responde adequadamente o título da obra, as personagens principais, o clímax e perguntas padronizadas que se encaixam em qualquer texto literário. Importa perguntar a participação da escola na formação do leitor que pergunta, que dialoga com o texto, que, intrigado pelo texto, produz um emaranhado de sentidos que vão se organizando enquanto ativa suas histórias de leitura já internalizadas (WALTY, 2011).

Estaria a escola contribuindo para a formação desse tipo de leitor? Ou ele se formaria a despeito da escola, ou mesmo contra ela? Se nos consideramos leitores, formadores de leitores, podemos pensar em como a escola contribuiu para nos formar. Sou leitora porque a escola me formou ou à revelia da escola? (WALTY, 2011, p. 53).

Assim como a autora, posso garantir que meu fascínio pelos textos é anterior à escola. No entanto, quando penso nos livros que tive condições (ou não) de ler, percebo que eram da biblioteca escolar. Também lembro de alguns livros da minha irmã mais velha, resultantes das suas aulas de Literatura. Penso que sou leitora à revelia da escola, pois apesar de várias leituras e algumas recordações de livros no ensino fundamental, tive um Ensino Médio solitário, sedenta por novas descobertas, mas sem compreender que era isso que me faltava. Hoje percebo um despontar leitor em meus filhos e acredito que, além da minha contribuição, a escola deles também exerceu grande papel nessa formação. Visto dessa forma, percebemos que há boas práticas, com resultados mensuráveis.

Qual seria, então, o caminho percorrido para que um sujeito assuma o papel de leitor? Dito de outro modo, como se constitui um sujeito-leitor? Início a organização desse percurso pelos baixos índices de competência leitora dos alunos da Educação Básica, dispostos nos resultados das avaliações externas acerca da leitura, as quais são anunciadas “como um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas no direcionamento de metas para as unidades escolares.” (SILVEIRA; ALMEIDA, 2019, p. 2).

Mesmo tendo um debate entre posições favoráveis e pessimistas sobre as avaliações externas que avaliam o nível de competência leitora dos estudantes brasileiros, não há como negar que os resultados traçam um perfil-leitor, tornando possível trabalhar com os déficits de forma direcionada, mas um trabalho feito pelos profissionais da escola, que conhecem a realidade e o cotidiano daquele espaço.

Porém, o que se vê, normalmente, são números desconexos que não levam a escola a um planejamento de trabalho em busca de resultados satisfatórios. E pior, muitas vezes, há cobranças descabidas para o aumento dos números, sem a devida orientação e organização da equipe pedagógico-administrativa da escola. Sobre isso, Machado e Alavarse (2014) afirmam que é preciso a participação de vários segmentos ligados à educação para sustentar transformações:

Profissionais lotados nas Secretarias de Educação, gestores escolares, professores, pais e alunos são chamados a participar de todo o processo de avaliação, se apropriando do espaço e da discussão. Se apoiando no desenvolvimento do processo coletivo de ação-reflexão-ação, inserindo atores que tradicionalmente ocupam o papel de objeto e não sujeito da avaliação externa e, com isso, reconhecendo a importância deles como interlocutores da gestão educacional, sustentando transformações até mesmo nas relações de poder e subordinação existentes. Dessa maneira, diminui-se fortemente a resistência a aceitação dessas políticas de acompanhamento educacional e torna todos os agentes corresponsáveis pela sua implementação. (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 431).

Diante disso, o Brasil possui, desde 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se trata de um conjunto de avaliações externas, em larga escala, que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais (BRASIL, 2020a).

O SAEB 2019 contou com 5.660.208 (80,99%) dos 6.989.131 estudantes previstos para a avaliação. Um total de 72.506 escolas participaram e 62.769 tiveram os resultados divulgados. A avaliação é realizada com foco no ensino público, porém, cerca de 2.117 escolas particulares participaram desta edição (BRASIL, 2020a).

Os resultados relacionados à leitura mostram que os anos finais da etapa do Ensino Fundamental tiveram crescimento em língua portuguesa. O resultado dos anos iniciais foi o mesmo da edição de 2017 e o desempenho de unidades da federação teve queda na variação da média dessa disciplina em 2019. A proficiência caiu em 12 estados, no rendimento do 5º ano; e em 9 estados, no 9º ano. Mesmo assim, 10

estados conseguiram notas maiores que a média nacional de 214,6 pontos, no 5º ano; e de 260,1, no 9º (BRASIL, 2020a).

O desempenho do Ensino Médio brasileiro no SAEB de 2019 foi o melhor entre as etapas de ensino que tiveram os resultados divulgados. Desde 2009, as médias não apresentavam evolução considerável e mantinham-se praticamente estagnadas. Nesta edição, as notas subiram 10 pontos em língua portuguesa (BRASIL, 2020b).

Os resultados das avaliações apresentadas acima descrevem uma aparente melhora nos níveis de leitura, porém ainda registra que os anos iniciais do Ensino Fundamental segue estagnado. A realidade da proficiência leitora dos estudantes da Educação Básica atesta a exigência da atenção necessária à competência leitora, pois a língua materna desempenha um importante papel no aprendizado de outras áreas do conhecimento. Em vista disso, o trabalho de constituição de um aluno leitor não deve ser voltado apenas ao professor de língua portuguesa.

Outra pesquisa, de âmbito nacional realizada em 2019, importante de ser mencionada é a 5ª edição de Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro, que contou com uma amostra de 8 mil entrevistas, ampliando o conhecimento sobre o comportamento leitor no Brasil. Os resultados da amostra declaram que dos 8076 brasileiros maiores de 5 anos entrevistados, entre 28 de outubro de 2019 e 13 de janeiro de 2020, 4270 foram considerados leitores, número um pouco menor do que o registrado pela pesquisa anterior. De 56% de leitores em 2015, passou-se a 52% em 2019. O critério estabelecido é que deve se considerar leitor aqueles que declararam ter lido um livro, inteiro ou em partes, nos três meses imediatamente anteriores à pesquisa (LAJOLO, 2020).

A pesquisa é extensa, detalhada e aponta que os leitores brasileiros leem mais em casa do que em qualquer outro lugar, além de que muitos não têm tempo ou paciência para leituras longas. No entanto, dentre todos os resultados obtidos por essa pesquisa, o mais interessante para esta tese é conhecer quem é o leitor brasileiro que consome literatura.

Ceccantini (2020) aponta que 52% dos entrevistados estão inseridos na categoria leitor e 28% declararam ser leitores de livros de literatura, ou seja, cerca de 193 milhões de pessoas com 5 anos ou mais. Interessante também analisar que 30%

dessas pessoas informaram que são leitores de literatura apenas em outros meios, além do impresso.

Dentre os brasileiros, as pessoas que mais consomem livros de literatura estão entre as idades de 5 a 29 anos e há uma contínua diminuição de leitores até a faixa dos 70 anos ou mais. Em comparação com as pesquisas anteriores, percebe-se que a influência da escola no campo da leitura tem diminuído, e, especialmente, em relação ao livro de literatura, ao longo do período de escolarização dos sujeitos e de forma mais preponderante no Ensino Superior.

Perde-se, assim, a oportunidade de, ao longo do período da escolaridade, não ser explorado o privilegiado potencial que os livros de literatura têm de fazer diferença, auxiliando a formar leitores mais autônomos, dinâmicos e interativos, entre tantos outros atributos sugeridos pela pesquisa, em maior ou menor grau. (CECCANTINI, 2020, não p.).

É importante refletir sobre a diminuição do consumo de livros, inclusive os literários, após a idade escolar e universitária. Se a prática da leitura é ensinada, construída no percurso escolar e acadêmico, mas não se mantêm após esse período, entendemos que o nosso trabalho com a leitura não esteja formando leitores de forma satisfatória.

Outra questão interessante é o fato de que os leitores de literatura são os que mais realizam empréstimo de livros junto a bibliotecas ou familiares e amigos, resultando em menor número de compra de livros que os demais leitores. “Curiosamente, também são os leitores de literatura os que mais já leram um livro digital (53%), modalidade que constitui um ilustre desconhecido para grande parte de todos os sujeitos pesquisados.” (CECCANTINI, 2020, não p.). Cerca de 56% dos entrevistados disseram nunca ter ouvido falar desse tipo de livro, embora haja uma variedade crescente de literatura disponibilizada a menor custo. Cabe especificar que a literatura mencionada pelo autor é a digitalizada, pois um livro digital, segundo Hayles (2009) é aquela obra literária feita especialmente para mídias digitais, impossível de ser publicada em papel, pois utiliza ferramentas próprias das novas tecnologias.

Diante do exposto, é primordial que a escola busque conhecer a realidade particular de seus educandos, a fim de elencar alternativas efetivas para formar leitores autônomos e capazes. Semeghini-Siqueira (2020) aponta que, ao ser questionado sobre as causas de um possível desinteresse pela leitura, o grupo de 5

a 10 anos apresentou as seguintes justificativas: 1% se diz muito cansado para ler; 0,29 % diz não ter lugar adequado para ler; 2% falta paciência; 4% justificam ter dificuldades para ler; 4% não têm bibliotecas próximas; 5% preferem realizar outras atividades; 7% falta de tempo; 8% não gostam de ler; 65% não sabem ler. “Se somarmos a esses 65% os 31% das justificativas anteriores, algumas pouco convincentes, mas que refletem insatisfação ou extrema baixa autoestima, teremos 96%. Uma porcentagem assustadora!” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2020, não p.).

Tais dados revelam duas causas inter-relacionadas: “fontes de letramento restritas no contexto familiar e o aporte educacional frágil” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2020, não p.). Portanto, o papel da escola não está sendo cumprido. Em relação aos pesquisados dessa faixa etária, 7 anos de vivência em ambiente educacional, desde a Educação Infantil (creche e pré-escola) até os anos iniciais do Ensino Fundamental não é o suficiente para cultivar o gosto pela leitura.

Os alunos em idade escolar regular são nativos digitais, nasceram em uma época altamente tecnológica, no qual diferentes tipos de leitura e suporte podem ser acessados. Diante disso, o ensino da leitura, bem como leitura literária torna-se um desafio para os professores. De acordo com Leonardo e Lopes (2016), para aproximar os alunos que nasceram no contexto digital é necessário conhecer as características desses alunos para buscar metodologias mais motivadoras, como o uso das TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação. Unir metodologias que trabalham a construção dialógica do saber, considerando, assim, a articulação entre TICs e conhecimento, pode ser uma das formas de despertar o interesse do aluno e familiarizá-lo com o aspecto lúdico da linguagem literária.

Talvez o uso das TICs não atenda às necessidades e características de todos os educandos, até mesmo pela verificação que parte deles não têm acesso às tecnologias atuais, principalmente na escola pública, fato verificado durante o início da pandemia e a necessidade de aulas remotas. Em vista disso, reitero a importância de conhecer as características dos estudantes para elaborar diferentes estratégias que atendam às suas necessidades.

Parto então para o caminho a ser trilhado para a constituição do sujeito-leitor. Semeghini-Siqueira (2020, não p.) aponta que uma família de leitores e uma Educação Infantil de qualidade asseguram o sucesso em formar leitores, no entanto, diante das desigualdades sociais, caso a criança não tenha vivenciado essas duas

formas de mediação, “uma recuperação lúdica do processo de letramento emergente é possível”.

Segundo Orlandi (2003b), em trabalhos acerca da leitura, é recorrente perguntas em relação ao imaginário que constitui um sujeito-leitor para a escola e o sujeito-leitor efetivo presente na escola, com suas determinações concretas (histórico-sociais). Ao abordar essa relação, trago a história do sujeito-leitor e a história das leituras.

Como já mencionado, todo leitor tem sua história de leitura e, dessa forma, apresenta uma relação específica com os textos, no que tange aos sentidos. Isso está relacionado às condições de produção da leitura. Também interfere nos sentidos produzidos pelo leitor, nos traços discursivos ao longo da história, que formam o corpo social de uma memória de leitura. Essa memória permite mobilizar os implícitos, os não ditos, os estereótipos. Um leitor europeu é diferente de um leitor brasileiro, pelas condições de produção no qual esses sujeitos estão inseridos. Há jogos de força de ordem ideológicas (políticas, econômicas e sociais) que regularizam, estabilizam os sentidos, mas também os que instauram a desregularização (NUNES, 2003).

O discurso escolar relacionado à leitura é facilmente associado às instâncias ideológicas jurídica, econômica e política: o aluno tem que provar que leu, prestar contas, interpretar, emprestar o livro, troca, venda, administrar a leitura, organizar grupos, elaborar fichas etc. (NUNES, 2003). Ocorre, dessa forma, uma confusão ao que é de fato o processo de leitura, que diz respeito a produzir sentidos.

Nunes (2003) salienta alguns pontos interessantes sobre a forma-histórica do leitor brasileiro. Temos no Brasil uma antiga história relacionada ao ensino da gramática, no entanto, isso importa apenas na medida em que é orientado para as práticas de leitura. O leitor é sempre julgado, avaliado e vai percebendo as maneiras de como obter os resultados esperados em cada disciplina e as formas de mostrar essa leitura, dessa forma, vai se constituindo enquanto sujeito-aprendiz. Técnicas como o grifo, a ênfase, repetição e sistematização são formas de capturas do sujeito-leitor. Muitas vezes as leituras do professor ou do livro didático silenciam o aluno, impedindo-o de interpretar. E, ainda, na escassez de bibliotecas, algumas ações são realizadas, como a montagem de espaços de leitura na sala de aula o que auxilia na formação da história de leitura dos estudantes.

O autor destaca que atividades de fichamento, modelos interpretativos, técnicas de estudo podem levar o educando a uma atividade mecanizada de leitura, inserido na repetição de exercícios (NUNES, 2003).

Segundo Rodríguez (2003), comumente as práticas escolares geram o impedimento de deslocar sentidos (interpretações), significar outras coisas, praticar o jogo tenso entre o mesmo e diferente (já-ditos e novas formulações), entre a polissemia e paráfrase, na qual o sujeito-leitor se constitui por meio da história, e se reproduz ou se transforma. Visto por esse ângulo, o modelo desse tipo de leitor é reproduzido, mas há formas de escapes.

Para formar um sujeito-leitor autônomo e não um sujeito repetidor, que acata o sentido único para a sua leitura e a verdade universal dos textos, há de se deslocar o discurso pedagógico autoritário para o polêmico, pois é nele que há enfrentamentos, críticas, resistência. Não se pode aceitar sem questionar, pois é a partir dos questionamentos e significações que se pode refutar uma ideia.

Ler está, indubitavelmente, na relação da língua com a exterioridade. O resultado, muitas vezes, é desafiador pelas variadas formações discursivas existentes. As diferentes histórias de leitura suscitam diferentes relações com o texto. Uma escolarização adequada da literatura, com ações voltadas a um indivíduo pensante, que relaciona o texto lido e o interpreta nesta relação que mantém com a ideologia, que constrói sítios de significância e produz sentidos, constituirá um sujeito-leitor.

Em contrapartida, com uma inadequada escolarização, a literariedade do texto se esvai, a decodificação toma o lugar do processo de significação, o jogo entre leitor/autor acaba, fazendo desaparecer o querer dizer, silenciando estudantes, reproduzindo discursos. O sujeito-leitor se constitui em uma relação indissociável com a língua e a história. Se lhe falta a língua, ele é silenciado; se lhe falta a história, ele não significa a si e não é significado pelo outro.

4 A HISTÓRIA DO ALFINETE DE FRALDAS, DE UM GALO DE BRIGA E DE UM CARRETEL DE LINHA FORTE: O MOVIMENTO DOS SENTIDOS

É chegado o momento do delineamento das atividades realizadas. O título deste capítulo faz jus as histórias apresentadas no livro escolhido para esta proposta. Assim como a personagem Raquel, aspirante a escritora, traça uma história sobre o alfinete de fraldas, o galo de briga e o carretel de linha forte, também eu, aspirante a doutora, traço os sentidos de leitura literária revelados por meio das materialidades analisadas. Dessa forma, apresento um relato da pausa ocasionada pela pandemia do Covid-19, o qual alterou de forma acentuada o percurso planejado. Em seguida, delineio a pesquisa e os métodos, bem como a constituição do arquivo. E, assim, faço uma descrição acerca dos sujeitos participantes e das condições de produção da parte empírica da pesquisa. Por fim, analiso as materialidades discursivas enquanto gestos de interpretação. Cabe lembrar que o sentido não é exato, único, portanto, outros olhares podem corroborar, acrescentar ou até mesmo refutar os sentidos aqui expostos.

4.1 PAUSA LITERÁRIA: UM LIVRO LARGADO NO MEIO

Turbilhão pandêmico
 Olho do furacão
 Fim dos tempos
 Locuções que nada descrevem
 os meses anteriormente vividos.
 Tese adormecida
 Falta o prazer.
 Volta, primeiro amor!
 E no senso do dever a ser cumprido
 Na obrigatoriedade em produzir
 No reinício de uma já abandonada leitura...
 Lajolo entra em cena
 E, de soslaio,
 O frio no estômago de outrora
 Ressurge timidamente
 Primeiro a faísca
 Até uma nova chama que arde e queima
 Literatura de ontem, hoje
 e amanhã
 Sim, Literatura para sempre!

(A autora, 2021).

As epígrafes são utilizadas para introduzir, sensibilizar e até mesmo estimular a reflexão acerca de um assunto abordado. Alguns registram frases célebres, outros partes de uma música, poema ou filme. De forma ousada, porém despretensiosa, utilizei um poema de minha própria autoria, o qual representa as emoções de uma pesquisadora atravessada, de forma abrupta, pela pandemia mundial do novo coronavírus, chamado de Sars-Cov-2.

Da mesma forma que a pandemia interrompeu o planejamento desta pesquisa, este subcapítulo faz uma pausa entre as questões teóricas e a parte empírica do trabalho. De forma proposital, articulo as intempéries causadas pela pandemia ao andamento deste trabalho e todas as modificações necessárias para que esta pesquisa se concretizasse, pois abrangem as condições de produção. Essas especificidades são acionadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo discursivo. Portanto, o discurso como efeito de sentido só adquire existência entre interlocutores, em uma determinada situação e em um contexto social e histórico (PÊCHEUX, 1990).

O ano de 2020 foi marcado pela ameaça de um vírus até então desconhecido. Surgiu tão rapidamente quanto às mudanças cotidianas da vida privada e em comunidade. Acreditou-se que em poucos dias tudo voltaria ao normal, no entanto, passados mais de dois anos, cá estamos sobrevivendo, mas infelizmente nem todos.

O temor de um vírus pouco conhecido, a corrida em busca de um remédio eficaz e a aprovação de uma vacina segura incitaram uma guerra política no território nacional. Favoráveis ao confinamento, contrários ao mesmo. Favoráveis a um tratamento, mas também contrários. Versões que tornam a verdade difícil de ser decifrada, pois o vírus parece uma “roleta-russa”. Essa temida “roleta-russa” avançou entre as pessoas, engrenou em mutações, se fortaleceu e aterrorizou também os mais jovens. Passou a abater qualquer um, sem razões aparentes. A rotina se modificou, a vida se tornou mais importante que a economia, mas o desemprego, a instabilidade e os prejuízos obrigaram um revezamento entre abre e fecha comércios.

Em instantes a vida se torna mais importante, mas são muitas perdas. Tristeza sem fim, mas a vida tem que continuar, logo vai passar. E como ficou a escola diante das situações descritas acima? Os professores se reinventaram: buscaram conhecimentos de diversos aplicativos e plataformas tecnológicas, trocaram seus aparelhos eletrônicos, gravaram vídeos (e regravaram), interagiram em aulas on-line

(ou ficaram sozinhos na sala virtual), trabalharam muito mais que o habitual. E o tempo de trabalho apoderou-se de todos os outros tempos. E, assim, a vida acadêmica desacelerou, gradativamente, até ser interrompida por alguns meses. Essa pausa forçada não foi uma desistência, apenas um corpo gritando por socorro. E ele foi ouvido!

A organização desta tese fez uma pausa para poder relatar os meus sentimentos durante o primeiro ano pandêmico. A pausa se fez necessária, assim como um livro largado no meio. O abandono é dolorido, mas é uma escolha. E reitero que o retorno é árduo, porém impreterível. É preciso resgatar o primeiro amor, o desejo de conhecer, de saber, e de ser!

4.2 A PESQUISA E SEUS MÉTODOS

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual envolve dados descritivos obtidos no contato entre o pesquisador e a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e retrata a perspectiva dos participantes (LÜDKE; MENGA, 2015). Quanto à natureza, é uma pesquisa exploratória que se deu de forma empírica por meio de a) elaboração e aplicação da oficina literária de acordo com a sequência básica de leitura da obra *A bolsa amarela* (COSSON, 2021); b) transcrição dos encontros da oficina literária; c) organização dos materiais produzidos pelos estudantes durante a aplicação da oficina; d) análise pela ótica da AD.

Os procedimentos metodológicos dos gestos de análise consistem na mobilização de perguntas e noções teóricas para pensar a produção dos sentidos manifestados nas falas dos alunos sobre a leitura da obra *A bolsa amarela*. O gesto de análise se deu a partir de recortes que se articulam a diferentes discursos que perpassam essas falas, além das histórias de leituras desses estudantes.

A noção de recorte, segundo Orlandi (2003a), retrata a subjetividade no trabalho do analista de discurso. De acordo com a autora, o recorte é uma unidade discursiva, o qual nos coloca em contato com a polissemia, com os efeitos de sentido. A polissemia representa o jogo entre explícito e implícito e “são feitos na e pela situação de interlocução, que é o da ideologia” (ORLANDI, 2003a, p. 140). Não é um dado, é uma construção.

4.3 A CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO

Em 2021, o ano escolar deu início de forma híbrida (presencial e remoto) nas escolas privadas. Diante das incertezas, ajustes foram feitos para o desencadear deste trabalho. Os sujeitos pesquisados foram escolhidos pelas possibilidades de realização da pesquisa, visto se tratar de práticas de leitura literária, até passíveis de serem realizadas virtualmente, porém com muitas limitações.

A constituição do arquivo será descrita a seguir, pois entendo que se trata de um *corpus* discursivo, ou seja, “uma montagem material num campo experimental/empírico” (COURTINE, 2009, p. 114).

A experimentação literária realizada resultou em um *corpus* composto por imagens, textos e falas, bem como gestos expressivos de leitura ricos para a análise, os quais não foram abandonadas por não fazer parte de um registro formal.

A escolha está, então, bem aí. Se queremos verdadeiramente fazer história, se consideramos que o objeto é antes de tudo histórico, não podemos nos prender simplesmente a considerações de ordem linguística. Porque as materialidades das quais temos que dar conta transbordam largamente a questão do texto, e isso nos obriga a pensar, ao contrário, a relação entre diferentes tipos de materialidades. Listas, tabelas, imagens, fotografias, textos, mas também práticas, gestos, expressões. (KOGAWA, 2015, p. 412-413).

Acredito que, a partir do texto, é possível observar o sujeito, sua constituição, sua posição e a interpelação ideológica. É possível, ainda, observar os movimentos históricos da organização da língua e como esta mobiliza a sua ordem, fazendo com que se possa observar o funcionamento da materialidade linguística dentro da esfera discursiva.

Atesto a não neutralidade na escolha da obra literária que abarca a estrutura desta tese. Trata-se de um livro que li em um dos cursos de formação continuada, responsável por inúmeros sentidos, os quais transpassaram a pretensão de catarse, objetivo inicial da coordenação escolar.

Esta tese serve-se dos dizeres de sujeitos-leitores e é pelo meu gesto de leitura, enquanto analista, que as análises foram feitas. Os RDs provêm de um *corpus*, que, por sua vez, é oriundo de um arquivo. Nesta pesquisa, trata-se de um arquivo construído que deu origem a um *corpus* discursivo, sendo que este é tomado como “um conjunto aberto de articulações cuja construção não é efetuada de uma vez por

todas no início do procedimento de análise” (COURTINE, 2009, p. 115). Diante disso, trata-se de realizar as análises deste *corpus* por meio de interrogações, estabelecendo relações com o interdiscurso.

A forma como o arquivo foi construído seguiu a seguinte organização: questionário inicial para conhecer a história de leitura dos sujeitos pesquisados, observação dos desafios propostos, vídeo de teatro de sombras, questionário final e roda de conversa.

4.3.1 A escola pesquisada

A escola participante da pesquisa é privada e está presente em Curitiba há 48 anos, com 916 alunos no ano de 2021 e faz parte de uma rede educacional religiosa com várias escolas na cidade. Oferece uma educação que vai desde a Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Médio. Conta também com Período Integral da Educação Infantil até o 5º Ano. A organização do ano letivo é bimestral, ou seja, a cada 2 meses os resultados são entregues aos pais, seja em forma de parecer descritivo, compreendendo detalhes da evolução do aluno ou sob forma de notas, com média 7,0.

A estrutura física da escola apresenta: Quadra coberta poliesportiva; espaço reservado para transporte escolar, salas com ambiente multimídia; estrutura completa para Educação Infantil; praça de Alimentação; refeitório; biblioteca informatizada; laboratório de Informática; brinquedoteca; sala de descanso; sala de pesquisa informatizada; sala de Artes; auditório climatizado; conservatório musical; laboratório para aulas práticas de Química, Física e Biologia; elevador; monitoramento por câmeras 24h.

A escola também disponibiliza a seus alunos aulas experimentais de Física e Química, grupos de estudos, aulas de reforço escolar, aulas preparatórias para o ENEM e vestibular, oficinas de Produção de Texto, Excursões Culturais, aulas de campo, intercâmbio cultural em outros países e programa de Orientação Vocacional.

O quadro a seguir apresenta a distribuição dos anos e etapas ofertados pelo colégio. Mesmo com redução no número de estudantes durante a pandemia, ainda se apresenta com uma quantidade considerável, conforme Quadro 3.

QUADRO 3 - DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR TURMA

CURSO	TURNO	ETAPA/ANO	TURMAS	ALUNOS MATRICULADOS
Educação Infantil	Manhã	Pré III, IV e V	3	37
	Tarde	Pré III, IV e V	4	57
Ensino Fundamental 1	Manhã	1º ao 5º ano	5	116
	Tarde	1º ao 5º ano	10	207
Ensino Fundamental 2	Manhã	6º ano 9º ano	8	202
	Tarde	6º ano 9º ano	4	117
Ensino Médio	Manhã	1º ao 3º ano	4	180
Total de alunos	-----	-----	-----	916

FONTE: A autora (2021).

A escola ofertou o sistema remoto em 2020, com alto índice de sucesso e foi aprovado pela Secretaria de Educação, após apresentar um dossiê com todas as atividades desenvolvidas. Em 2021, iniciou-se o sistema híbrido, no qual os responsáveis puderam optar pelo ensino presencial ou remoto, respeitando o distanciamento mínimo de 1,5 metro e número adequado de alunos para cada sala, proporcional ao tamanho do espaço.

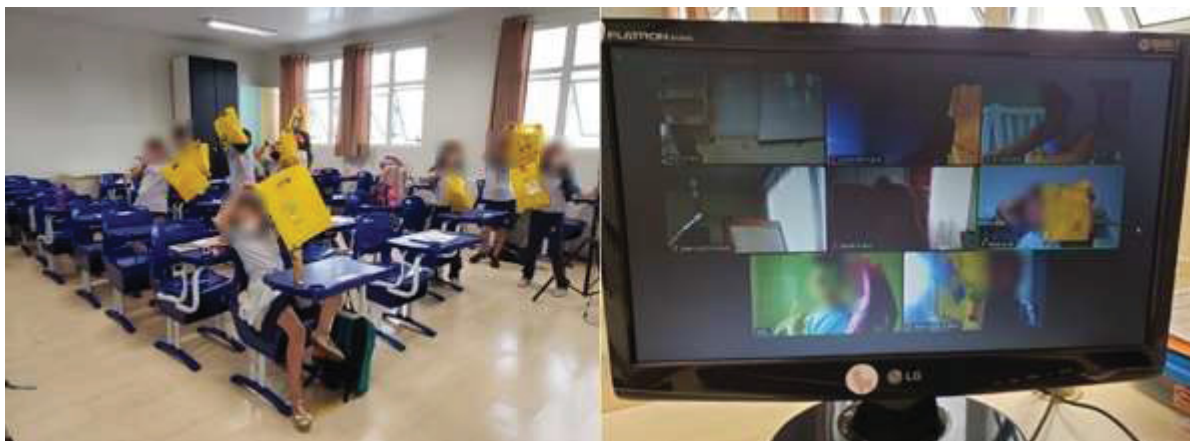
Em relação ao estímulo à leitura, a escola possui um projeto de empréstimos de livros bem dinâmico: uma vez por semana, cada turma é levada à biblioteca e participa de uma história contada pela funcionária. Após a leitura, eles desenvolvem uma atividade relacionada à história e, então, podem escolher até 3 livros para o empréstimo. Em 2020, os estudantes foram privados das horas do conto e empréstimos na biblioteca, devido à pandemia. Apenas alguns livros selecionados foram trabalhados nas aulas remotas e disponibilizados na biblioteca virtual, porém a quantidade ficou reduzida a apenas alguns títulos. Após o retorno ao modo presencial, o espaço de circulação dos alunos foi restringido e o empréstimo de livros limitado de acordo com os protocolos de biossegurança da escola.

4.3.2 Sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 20 estudantes, com idades entre 8 e 10 anos, de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental do período vespertino. As

atividades desenvolvidas foram realizadas com a turma toda, em sistema híbrido, sendo 14 alunos em atividades presenciais e 6 alunos em atividades remotas, conforme Figura 1.

FIGURA 1 - PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: A autora (2021).

Após a realização das atividades, foram estabelecidos alguns critérios para a escolha dos participantes que iriam compor a análise: alunos, seja em caráter presencial ou remoto, com o consentimento dos responsáveis assinado; alunos que tenham respondido o questionário perfil leitor e questionário final, bem como participado da roda de conversa; que tenham lido o livro todo e, por fim, participado e realizado todas as atividades propostas durante a realização da oficina literária. O intuito da seleção foi pensar nos sentidos de leitura literária dos estudantes que se engajaram no projeto e atenderam às atividades propostas. Vale registrar que, desde o início, as atividades não foram impostas e o fato de não compor as notas bimestrais permitiram a participação facultativa. Foram selecionados 5 sujeitos para a análise desta pesquisa, os quais tiveram participação em todo processo e fizeram a devolutiva de todas as atividades desenvolvidas na oficina, conforme Quadro 4.

QUADRO 4 - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

ITENS CONTABILIZADOS	QUANTIDADES
Alunos com o consentimento dos responsáveis assinado	18
Questionário perfil leitor respondido	18
Apresentação das vontades	20
Participação nos campeonatos de leitura	20
Teatro de sombras	9
Leitura completa do livro	8

Questionário final e Roda de conversa	20
---------------------------------------	----

FONTE: A autora (2021).

Os sujeitos selecionados, a partir dos critérios já expostos, receberam nomes fictícios de personagens femininas marcantes da Literatura Brasileira, como enumeradas a seguir: Gabriela, Capitu, Lucíola, Emília e Aurélia. As personagens femininas se devem ao fato de apenas meninas terem cumprido todos os critérios previamente estabelecidos, apesar da participação expressiva dos meninos. Cabe relatar também que, devido ao formato híbrido de atividades presenciais e remotas, alguns alunos não estavam em sala de aula durante a aplicação dos questionários, o que exigiu a impressão e postagem das atividades no sistema utilizado, dificultando o processo. Além disso, registro que todos os estudantes leram o livro parcialmente. Alguns desses afirmaram que faltaram apenas 1 ou 2 capítulos e que leriam posteriormente.

É oportuno salientar que interajo com os sujeitos da turma pesquisada há mais tempo do que o da realização dessa pesquisa. Nos anos anteriores, exercia a função de professora da área de língua inglesa, atuando entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais. Em virtude desse lugar ocupado, já conhecia a maior parte dos alunos da turma, então, ao assumir a regência, não passamos pelo processo de conhecimento e adaptação, apesar da mudança de papel e, inclusive, das relações. Por conseguinte, segue-se a apresentação dos sujeitos selecionados de acordo com os critérios estabelecidos.

4.3.2.1 Gabriela

Gabriela iniciou seus estudos na escola pesquisada em 2020, antes da pandemia. Mesmo estando no 3º ano, tinha grande defasagem de conteúdos e não estava totalmente alfabetizada. Participou ativamente das aulas remotas, aprendeu a ler e a amar a escola, sentimento contrário ao que sentia em relação à escola anterior, à qual se referia como escola ruim, pelas memórias negativas em sala de aula. Esse fato é importante ser registrado a fim de entendê-la enquanto sujeito historicamente situado. A estudante traz consigo uma história de decepção escolar que marca sua participação nesta pesquisa e a faz de forma única, com sentidos de leitura singulares.

Um sujeito que determina o que diz, ao mesmo tempo que é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos (ORLANDI, 2020).

Em 2021, a aluna voltou ao modo presencial de ensino, compartilhando o aprendizado com alunos remotos. Quando questionada sobre gostar de ler, ela responde que “sim, porque a leitura é tão bonita”. O advérbio “tão”, utilizado em sua resposta, intensifica o sentido do adjetivo bonita, demonstrando o grande apreço pela leitura, ato com o qual já estava familiarizada.

Antes de Gabriela entrar para a escola, seu acesso a livros era escasso e não ouvia histórias. A pesquisada também relatou que presenciava a “mamãe e o papai” lendo. Gabriela se considera leitora, justificando que leu ao menos um livro nos últimos três meses antes da pesquisa. Sua leitura favorita são gibis da *Turma da Mônica*, *Magali* e *Cebolinha*. Gosta de ler na cama e conta que a família tem muitos livros em casa. Prefere livros impressos e isso justifica a ansiedade demonstrada quando participa das horas do conto e quando recebeu o livro *A bolsa amarela* de presente.

Ao ser questionada, se relaciona o que lê na escola com suas próprias experiências, a garota responde que não, talvez por não compreender os sentidos produzidos e reproduzidos pela leitura. No entanto, muitos trabalhos desenvolvidos em concomitância com a oficina literária tiveram analogias e lembretes das personagens ali retratadas, tais como produção de texto e atividades orais. Além disso, durante o projeto, ela associava suas próprias atitudes em comparação às de Raquel ou do galo Afonso.

O questionário de perfil leitor revelou que a aluna considera a leitura uma de suas atividades favoritas, gosta de ganhar livros de presente e ir a bibliotecas, porém só lê quando é necessário, não gosta de conversar sobre livros e tem dificuldades em se concentrar nas leituras. Tal fato é confirmado pela alegria ao ganhar o livro da oficina e as buscas de livros na biblioteca, que acontecem, geralmente, depois da hora do conto, a qual acontecia em sala, durante o ano da pesquisa.

Gabriela se apresentava com muita empolgação diante de histórias e tudo o que dizia respeito à literatura. Por diversas vezes, enquanto professora, foi necessário pedir para guardar o livro que estava folheando durante a aula de matemática. Em relação à fluência em leitura, a educanda estava em constante desenvolvimento e superando a dificuldade inicial, o que aumenta o seu interesse pelos livros.

4.3.2.2 Capitu

Capitu se distraía nas aulas com papéis, garrafa de água e outros materiais. Levantava o tempo todo para ver o quadro. Mostrava-se uma estudante tranquila, mas quando se irritava durante as aulas, agia com impulsividade e emoções afloradas.

Sobre as histórias de leitura, a estudante retratou que gosta de ler “porque é legal” e, para ela, a leitura literária “é uma coisa linda”. Realmente, o encantamento fazia parte de suas atitudes e demonstrava expansivamente sempre que se agradava por algo, assim como ao contrário. De acordo com o seu relato, Capitu não tinha acesso a livros antes de entrar para a escola e não presenciava familiares lendo.

Capitu se considera leitora, pois leu alguns livros nos últimos 3 meses, a maioria requisitada pela escola. O suporte mais utilizado é o impresso, no entanto, ela não lembrou que utilizou apenas livros da biblioteca virtual no ano de 2020 e início de 2021. Ela também relatou que a família possui muitos livros em casa e gosta de ler na sala de estar e no quarto.

Ao ser questionada sobre leitura na escola, diz que lê livros de literatura, mas não relaciona o que lê com suas experiências. Capitu não percebeu que sempre relembrava as ações das personagens de *A bolsa amarela* durante as horas de estudo e brincadeiras, talvez pela falta de compreensão acerca do que são experiências particulares.

Sobre a apreciação da leitura, a estudante diz que não é uma de suas atividades favoritas, que lê somente se for necessário, não gosta de conversar sobre livros e sente dificuldades em terminar uma obra literária. No cotidiano, Capitu se distraía com facilidade, fazendo com que a leitura silenciosa fosse difícil de ser realizada. A estudante lia todos os livros da revista literária da escola, a qual apresenta os títulos a serem lidos durante o ano letivo. Ela também cumpria todas as atividades relacionadas às leituras, por interferência dos pais. Em contrapartida, disse gostar de ganhar livros de presente e ir a bibliotecas. Ela também amava as horas do conto e levantava o tempo todo para ver as ilustrações, sem conseguir permanecer sentada pela euforia relacionada à história.

A estudante relatou não ter dificuldades em se concentrar durante a leitura, o que me faz refletir se ela ainda não percebeu sua desatenção ou respondeu de acordo com os resultados alcançados. Apesar de demorar muito para se concentrar e iniciar as atividades de leitura e escrita, Capitu, quando se percebia muito atrasada, sentava-

se adequadamente para a atividade e a fazia até o fim. O mesmo acontecia com as leituras: gostava muito de participar das leituras coletivas e orais, mas as atividades silenciosas eram mais difíceis para ela e, normalmente, se atrasava.

Mesmo diante de suas dificuldades pessoais, é possível perceber que Capitu mostrava-se comprometida com as leituras necessárias e se divertia durante o processo. Ela disse que lê para adquirir conhecimentos, para se divertir, estudar e ter melhor desempenho na escola. Em vista disso, tem conseguido bons resultados nas atividades de leitura e superado a falta de concentração. Sobre suas preferências, ela relatou que gosta de ler sobre moda e games, assuntos que não são tão comuns em bibliotecas escolares e livros literários.

Seu principal acesso aos livros é a biblioteca escolar, portanto atesto a importância das leituras escolares obrigatórias. Ainda que ler literatura seja uma aventura pessoal, um prazer privado e uma satisfação própria, o prazer pela leitura pode ser aprendido de forma coletiva.

4.3.2.3 Lucíola

Lucíola é uma garota criativa e que ama a arte. Dividia-se entre aulas remotas e presenciais. Durante as aulas remotas, mostrava seus desenhos, esculturas e criações. Quando participava da aula presencial, levava suas esculturas de isopor ou pinturas e sorteava entre os colegas de classe. Ao apresentar a oficina para a turma e presentear-los com o livro *A bolsa amarela*, sua primeira reação foi a pergunta: “é obrigado a ler?” Respondi que não era obrigado, mas era um livro bem legal e ela iria se divertir. Ao ser questionada sobre gostar de ler, ela respondeu, enfaticamente, “não, me entedia”.

A estudante relatou que, às vezes, ouvia histórias e tinha acesso a livros antes de entrar para a escola. Ela acrescentou que vê todos da família lendo, menos ela. Ainda que tenha lido ao menos 1 livro nos últimos 3 meses, devido às atividades literárias que a escola proporciona, ela diz que não se considera leitora, mas que, quando lê, utiliza o suporte digital. A estudante possui muitos livros em casa e esse é o ambiente em que costuma ler, mas o faz apenas quando necessário.

Percebe-se certa resistência dela à leitura, afirma não gostar de conversar sobre livros, e também não gosta de ser presenteadas com livros ou ir a bibliotecas. Talvez esse sentimento seja a razão de sua dificuldade em se concentrar para ler, fato

registrado por ela. Relatou ainda que lê apenas para estudar e ampliar o conhecimento, para ter melhor desempenho na escola ou conhecer outras culturas, mas não por diversão.

Lucíola apresentou um motivo que dificulta sua prática em leitura: “leio meio devagar”. A história de leitura da estudante se resume àquelas proporcionadas pela escola. No último questionário a estudante marcou que leu o livro todo e eu, surpresa, perguntei se ela tinha realmente lido. Ela disse, prontamente, “sim, minha mãe me obrigou”. Perguntei se ela gostou do livro, apesar de ter sido obrigada a lê-lo, ela disse que sim, mas que continuava não gostando de ler porque lia muito devagar e isso a impedia de fazer outras coisas. Lucíola não se identifica enquanto leitora. Logicamente sua história de leitura está sendo construída e ela poderá ainda vivenciar novas experiências.

4.3.2.4 Emília

Emília não apresentou todo o desenvolvimento esperado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, realizados em uma escola pública. Devido à pandemia, ficou sem participar das aulas durante o ano de 2020 e, ao iniciar o 4º ano na escola privada em 2021, veio com falta de pré-requisitos, dificuldades em leitura e, desconhecimento total de questões simples envolvendo cálculos matemáticos. Era uma aluna amável, que escreve bilhetes carinhosos, levava pão e bolo para mim, além de ser muito participativa em todas as atividades. Segundo relato da mãe, “foi o único livro com uma quantidade maior de páginas que ela leu, pois foi pedido pela professora que ela tanto amava”. Durante as atividades, deixava o livro em cima da mesa e recorria a ele em todo tempo livre.

A estudante relatou que gosta de ler porque “é mágico” e que um livro de histórias representa o “amor”. As definições acerca da leitura são romantizadas pelas próprias características pessoais de Emília. Ela demonstrava meiguice e era apaixonada pela escola e tudo que dizia respeito a esse espaço.

Emília teve acesso a livros antes de entrar para a escola. A mãe, formada na área de linguagem, sempre disponibilizou muitos livros infantis e materiais de leitura para os filhos. Isso é relatado no discurso de Emília, pois sempre presenciou a mãe lendo e estudando, inclusive participando de grupos relacionados à literatura infanto-juvenil. Emília também se considera leitora e utiliza o suporte impresso com mais frequência.

A estudante explicou que lê livros de literatura na escola e relaciona com suas próprias experiências. Diz que a leitura é uma de suas atividades favoritas, que não lê apenas se for necessário e gosta de conversar sobre livros. Todas essas características são demonstradas pelas várias analogias aos conteúdos, ora relacionadas às leituras realizadas, ora por experiências pessoais. Emília não sente dificuldades em terminar uma obra literária, porém a responsável por ela diz que é muito difícil fazê-la ler por conta própria, mas quando é solicitado pela professora, ela se esforçava e lia com entusiasmo. Em contrapartida, a garota diz que lê para ampliar os conhecimentos, para conhecer outras culturas, para se divertir, para estudar e, por fim, para ter bom desempenho escolar. Emília apresentou grande desenvoltura na leitura, se comparado ao início do ano letivo. Avançou a cada dia e a leitura tornava-se mais fluente, fazendo com que ela sempre se dispusesse a ler para a turma e responder às questões de sala de aula.

Assim, como Capitu, Emília também justifica que a dificuldade de acesso à biblioteca dificulta sua prática de leitura. Essa resposta recorrente reitera quão importante a biblioteca escolar se mostra para os estudantes, mesmo aqueles que possuem muitos livros em casa. A biblioteca mostra-se um espaço de interação com o outro (autor) e seu discurso (o livro) e que faz falta para os alunos/leitores. A estudante diz que prefere ler livros de aventura e que tem acesso a livros literários em casa, não cogitando a biblioteca escolar como um espaço para empréstimo de livros. No entanto, ela realiza os empréstimos dos livros referentes ao 4º ano e registra-os nas atividades pertinentes à obra, mas não estabeleceu como hábito as idas à biblioteca.

Emília se apresenta como leitora e sente prazer pela leitura, mas não pratica com tanta frequência. O espaço da biblioteca e a mediação docente podem contribuir para que o interesse pela leitura se consolide e ela usufrua de muitas aventuras por meio da literatura.

4.3.2.5 Aurélia

Aurélia estuda na escola desde a Educação Infantil, dessa maneira, está familiarizada com as pessoas e os espaços. Mesmo participando das aulas remotas, fazia todas as atividades com maestria. Suas avaliações eram as mais assertivas e seus trabalhos os mais criativos. Era participativa durante as aulas e procurava sanar suas dúvidas, quando necessário. Sua resposta se gosta de ler foi “sim, pois você relaxa lendo um livro”, e a definição sobre o que é leitura literária foi “livros divertidos, imaginação, poemas”.

A história de leitura da estudante se inicia desde antes de entrar para a escola. A família possui muitos livros em casa e, por isso, frequentemente ouvia histórias, mesmo antes de ser alfabetizada. Sempre presenciou a mãe lendo e se declara leitora. Isso se confirma até mesmo pelos suportes digitais e impressos que lê. Seu local favorito de leitura é a cama, o que parece mais confortável para leituras longas.

A estudante reitera que lê livros de literatura na escola e relaciona o que lê com suas próprias experiências. Viajar nas páginas de um livro é sua atividade favorita e não o faz somente quando necessário. Em contrapartida, Aurélia diz que sente dificuldades para finalizar uma obra literária e também em se concentrar para ler. Dessa forma, acredito que, mesmo gostando de ler, as atividades digitais que estão sendo impostas nesse momento de ensino híbrido, juntamente com as várias opções de jogos eletrônicos, afetam a sua concentração ao praticar a leitura, pois é uma atividade que exige esforço mental e físico e, por isso, é muitas vezes abandonada.

Apesar desta dificuldade de concentração, Aurélia diz que lê para ampliar seus conhecimentos, conhecer outras culturas, estudar e ter melhor desempenho na escola. Também gosta de frequentar bibliotecas e ganhar livros de presente. Ao ser questionada sobre motivos que dificultam sua prática de leitura, ela responde que não há motivo. Suas leituras favoritas são aventura, ficção, games e quadrinhos. Esse último foi acrescentado na opção outros, o que reafirma sua familiaridade com os diferentes tipos de materialidades e suportes.

A estudante enumera a biblioteca escolar, as livrarias e sua casa como os locais de acesso aos livros. Por estar participando de aulas remotas, ela não frequentou a biblioteca escolar desde o início da pandemia. No entanto é interessante perceber que os livros disponibilizados pela instituição, através da biblioteca virtual,

também contribuíram para atender suas necessidades enquanto leitora, pois ela cita a biblioteca como local de acesso aos livros, ainda que de forma virtual.

As histórias de leitura de Aurélia mostram que, embora admita certa dificuldade em se concentrar e terminar uma obra literária, ela insiste na atividade e se entusiasma com o resultado: as aventuras, o relaxamento, a diversão.

4.3.3 Condições de produção da pesquisa

No que tange às condições de produção da pesquisa, é oportuno detalhar como o ensino híbrido alterou o funcionamento das atividades escolares. Apesar disso, a adaptação dos estudantes aconteceu em um curto espaço de tempo. Alguns alunos assistiam as aulas da casa de praia, da casa dos avós ou até mesmo entre deslocamentos, devido a algumas eventualidades do cotidiano.

Os estudantes participantes da pesquisa vivenciaram, diariamente, uma rotina de estudos com jogos, vídeos e conectividade entre os alunos do modo presencial e os alunos das atividades remotas. Os professores ministravam suas aulas na frente de um pedestal com câmera e microfone, o qual poderiam ser realocados, conforme a necessidade.

Vale ressaltar que, pelo seu caráter privado, a escola pesquisada conta com uma excelente estrutura desde as salas de aula com equipamentos multimídia até atividades e programas diferenciados. Os alunos atendidos são, em sua maioria, de poder aquisitivo superior à média da cidade.

No início do sistema híbrido, cada ação era uma experiência. As atividades diárias precisaram ser pensadas de modo a atender tanto alunos presenciais, quanto alunos remotos. Em determinado momento, a novidade passou à normalidade. Todas as atividades foram adaptadas para algo possível de ser executado por todos.

A oficina também foi reorganizada para o sistema híbrido. O círculo de leitura foi desenvolvido de forma a contemplar o presencial e remoto. A leitura coletiva precisou ser ajustada e as atividades do grupo foram mais tecnológicas. Os alunos circulavam entre os espaços, fios, câmeras e microfones, totalmente familiarizados, auxiliando até mesmo nas falhas que, ocasionalmente, aconteciam.

Além das condições de produção do espaço, também contamos com as condições relacionadas ao texto. O texto utilizado circula socialmente como uma obra

literária infanto-juvenil, apesar disso, é uma leitura que aborda temas pertinentes e atuais.

Sobre a promoção da literatura, na escola pesquisada consta uma revista literária com periodicidade anual, que auxilia os estudantes em sua organização acadêmica, assim como aguçar sua curiosidade sobre os livros propostos para o ano letivo. A revista aponta os títulos determinados para o ano, sendo 2 por bimestre, apresentando um resumo sucinto da obra e as disciplinas que a trabalharão. Busca-se incentivar a leitura, mas não a restringir. Diante disso, a obra trabalhada durante a oficina não estava inclusa na revista literária do ano vigente.

Foram utilizados livros impressos, de modo que cada aluno ganhou o seu de presente. Só esse fato já contribuiu para que fosse observado uma dedicação especial ao material discursivo. Alguns alunos liam após encerrar uma outra atividade e o livro estava sempre à mão, de fácil acesso quando precisávamos dele. Foi uma partilha muito construtiva.

Ainda sobre as condições de produção, os procedimentos metodológicos e situações relativas à exterioridade serão abordadas no decorrer do texto e análise, conforme necessário.

4.3.4 Etapas da oficina de leitura

As atividades da oficina de leitura foram realizadas em treze encontros compreendidos entre abril e setembro do ano 2021. A oficina foi estruturada pela sequência básica de Cosson (2021), na qual seu delineamento é composto por motivação, introdução, leitura e interpretação, como descrito no Quadro 5.

QUADRO 5 – ETAPAS DA OFICINA DE LEITURA

	DATA	ATIVIDADES	OBJETIVOS
1º	08/04/2021	Preenchimento do questionário de perfil leitor Etapa 1: Motivação – Entrega e apresentação do livro <i>A bolsa amarela</i> em uma sacola amarela para ser personalizada; leitura do Capítulo 1; apresentação das minhas 3 vontades.	a) Traçar as histórias de leitura dos estudantes; b) Preparar os alunos para a leitura do texto literário; c) Apresentar informações sobre a autora e a obra aos alunos.

		Etapa 2: Introdução – Apresentar a biografia da autora e detalhes do contexto histórico da obra.	
2º	09/04/2021	Etapa 1: Motivação - Apresentação do seminário das vontades. Etapa 3: Leitura - Leitura compartilhada do capítulo 2 e, como tarefa, leitura do capítulo 3.	a) Preparar os alunos para a leitura do texto literário; b) promover a prática da leitura literária.
3º	13/04/2021	Intervalo: Desafio on-line sobre o capítulo 3. Etapa 3: Leitura - Leitura silenciosa do capítulo 4 e, como tarefa, leitura do capítulo 5.	a) Aferir a leitura realizada; b) solucionar dificuldades relacionadas à compreensão do texto lido; c) promover a prática da leitura literária.
4º	14/04/2021	Intervalo: Desafio on-line sobre o capítulo 5.	a) Aferir a leitura realizada; b) solucionar dificuldades relacionadas à compreensão do texto lido; c) promover a prática da leitura literária.
5º	15/04/2021	Etapa 3: Leitura - Leitura do início do capítulo 6 e, como tarefa, finalizar a leitura.	a) Promover a prática da leitura literária.
6º	16/04/2021	Intervalo: Desafio on-line sobre o capítulo 6. Etapa 3: Leitura - Leitura silenciosa do capítulo 7.	a) Aferir a leitura realizada; b) solucionar dificuldades relacionadas à compreensão do texto lido; c) promover a prática da leitura literária.
7º	19/04/2021	Intervalo: Desafio on-line sobre o capítulo 7. Etapa 3: Leitura - Como tarefa, leitura do capítulo 8.	a) Aferir a leitura realizada; b) solucionar dificuldades relacionadas à compreensão do texto lido; c) promover a prática da leitura literária.
8º	20/04/2021	Intervalo: Desafio on-line sobre o capítulo 8. Etapa 3: Leitura - Como tarefa, leitura do capítulo 9.	a) Aferir a leitura realizada; b) solucionar dificuldades relacionadas à compreensão do texto lido; c) promover a prática da leitura literária.
9º	22/04/2021	Intervalo: Revisão oral sobre a leitura do capítulo 9. Etapa 3: Leitura - Leitura do capítulo 10 e conversa sobre a história. Etapa 4: Interpretação - Preenchimento de um questionário sobre a leitura. Como tarefa, proposta do teatro de sombras.	a) Aferir a leitura realizada; b) solucionar dificuldades relacionadas à compreensão do texto lido; c) promover a prática da leitura literária; d) explorar sentidos sobre a leitura.
10º	29/04/2021	Etapa 4: Interpretação – Apresentação dos vídeos do teatro de sombras.	a) Explorar sentidos sobre a leitura através da ludicidade.
11º	28/09/2021	Etapa 4: Interpretação – Roda de conversa.	a) Explorar sentidos sobre a leitura através da oralidade.
12º	29/09/2021	Etapa 4: Interpretação – Roda de conversa.	a) Explorar sentidos sobre a leitura através da oralidade.

13º	30/09/2021	Etapa 4: Interpretação – Roda de conversa.	a) Explorar sentidos sobre a leitura através da oralidade.
-----	------------	--	--

FONTE: A autora (2022).

Antes das etapas da sequência, os estudantes responderam ao questionário inicial (apêndice) a fim de traçar as suas histórias de leitura. Os alunos presenciais estavam dispostos em suas carteiras e os alunos de atividades remotas no seu espaço de estudo. Li e expliquei cada pergunta do questionário e dei tempo para as respostas. Quando todos terminaram, recolhi as folhas de respostas.

Motivação: Após o preenchimento do questionário de perfil leitor, iniciou-se a etapa de motivação, a qual trata-se da preparação do aluno para que ele “entre” no texto. Normalmente, essa etapa se dá de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto literário que será lido e tem como objetivo principal incitar a leitura proposta (COSSON, 2021). Para motivar, presenteei cada aluno participante da oficina com um livro dentro de uma sacola retornável de TNT amarela, para personalização. Os livros e sacolas dos alunos de atividades remotas foram deixados na secretaria da escola para serem retirados pelos responsáveis, por isso, nesse primeiro encontro, trabalhamos com imagens digitalizadas do primeiro capítulo. Os alunos de atividades presenciais, no entanto, já estavam com seus livros em mãos.

Realizamos a Leitura compartilhada do primeiro capítulo sobre as vontades, o qual foi lido oralmente por mim, enquanto os alunos acompanharam a leitura com o livro. Ao finalizar, após questionar os alunos sobre as vontades da personagem que foram guardadas na bolsa amarela, mostrei a minha sacola amarela personalizada e com objetos que representavam as minhas 3 vontades mais gordas, elencadas nas primeiras palavras dessa tese. Mostrei um globo representando minha vontade de viajar, um livro que denotava meu anseio pelo conhecimento e a foto de minha família que mostrava à vontade já realizada. Após isso, pedi que cada estudante personalizasse a sua bolsa amarela das vontades e selecionasse 3 objetos para representar suas vontades. Os alunos fizeram como tarefa e, no próximo encontro, cada um deveria apresentar a sua bolsa e suas 3 vontades.

Na aula seguinte, tivemos o seminário das vontades, oportunidade em que cada aluno apresentou sua bolsa amarela e os objetos representando seus desejos. Cada participante teve seu momento, dirigindo-se à frente da sala para o uso da câmera e microfone, a fim de que os alunos de atividades remotas pudessem ouvi-lo.

O objeto mais citado foi a máscara declarando o anseio pelo fim da pandemia. Para além das máscaras, desejos profissionais, individuais e materiais foram ali compartilhados. Todos participaram com entusiasmo. Encerrou-se, dessa forma, a motivação, dando continuidade aos momentos de leitura.

Introdução: Por questões de organização do tempo, iniciamos concomitante à primeira etapa, o momento de introdução, visto dar o tempo necessário para que os alunos levassem suas sacolas amarelas para casa e realizassem a proposta motivacional.

Como introdução, no primeiro encontro apresentei a biografia da autora Lygia Bojunga. A explanação circundou a sua história de vida, seus estudos na área de medicina, a qual foi abandonada para seguir com o teatro, a sua corrida na direção de emoções – o teatro, o rádio, a televisão. Também falamos sobre o gosto pelas viagens e locais que a autora conheceu – as regiões do Brasil, as três Américas, o Caribe, a Europa, a Escandinávia, o Oriente Próximo, a União Soviética. Abordamos sobre a escola rural fundada pela autora e seu marido - a Toca e mostramos algumas imagens encontradas na *internet*. Por fim, mencionamos algumas obras da autora e sua relevante participação no período de 1920-1945, quando a produção literária para crianças tomou corpo.

Leitura: No segundo encontro, após o seminário das vontades, fizemos a leitura compartilhada do capítulo 2. Sempre me posicionava em frente à câmera e microfone para atender alunos presenciais e de atividades remotas. Iniciei a leitura e, depois de um tempo, chamei os alunos para que, também, lessem um parágrafo. Os alunos da sala tiveram que se deslocar até a frente para ler no microfone e os de casa realizaram a leitura normalmente. Como todos possuíam o seu livro, conseguimos realizar a leitura, porém pelas características pessoais e histórias de leitura diferentes, a leitura não transcorreu de forma fluida. Devido a isso, optei em não realizar mais a leitura oral dos alunos, pois o processo se tornava muito lento, sendo inviável para uma turma com características mais dinâmicas, que apreciavam o movimento e se desconcentravam durante atividades monótonas. Nesse dia, como tarefa, os alunos ficaram responsáveis pela leitura do capítulo 3.

A etapa da leitura do texto em si, deve ter o acompanhamento do professor. Tal acompanhamento, o autor chama de “intervalos”, no qual há a possibilidade de aferição da leitura, assim como solução de algumas dificuldades relacionadas à

compreensão ou mesmo do vocabulário. Tal sugestão é de fundamental importância para que o aluno não perca o interesse ao longo da leitura (COSSON, 2021).

No terceiro encontro tivemos o primeiro desafio on-line, utilizado como “intervalo” sugerido por Cosson (2021). Os intervalos auxiliaram na aferição da leitura, de modo a acompanhar a participação dos alunos. Utilizei a plataforma *Wordwall*, ilustrada na Figura 3, um site totalmente gratuito e aberto, que permite a criação de conteúdo interativo, como por exemplo: jogos, atividades de multimídia, apresentações, testes etc. Ele também possui a versão paga, a qual assinei pelas variadas possibilidades de uso para o ensino híbrido.

Revisei o capítulo lido com o auxílio de uma roleta giratória on-line com o nome dos participantes. O aluno sorteado respondeu algumas perguntas sobre o capítulo 3. Caso o aluno não tivesse lido, ele ainda poderia dar sua resposta, aumentando ou diminuindo a pontuação do seu grupo, dividido entre meninos e meninas. A vitória de cada desafio foi comemorada como se fosse única e a pontuação registrada. Não tivemos prêmios para o time vencedor, mesmo assim os estudantes estavam motivados pela disputa.

FIGURA 2 - DESAFIOS ON-LINE



FONTE: A autora (2021).

Ainda sobre o terceiro encontro, os alunos realizaram a leitura silenciosa do capítulo 4, dispostos em sua carteira ou no espaço de estudos em casa, conforme Figura 3. Eles podiam ler em suas carteiras, no chão ou como fosse mais confortável. Esperamos todos terminarem a leitura e, caso alguém finalizasse antes que os colegas, poderia estender-se para o capítulo seguinte. Nesse dia, a leitura do capítulo 5 foi passada como tarefa de casa.

FIGURA 3 - LEITURA SILENCIOSA



FONTE: A autora (2021).

No quarto encontro, continuei com os intervalos, garantindo que todos participassem dos desafios. Alguns alunos já estavam adiantados na leitura do livro e outros um pouco atrasados, mas todos estavam no processo de leitura. É importante registrar que nesse dia os alunos realizaram uma atividade de produção de texto, a qual fazia parte do cronograma de escrita do bimestre. Eles deveriam escrever uma carta para a professora e o tema era de livre escolha. Foi entregue uma folha padrão, utilizada para as produções textuais. A atividade não tinha relação com a oficina, nem com a obra *A bolsa amarela*, no entanto vários textos fizeram analogia às personagens do livro da oficina literária, demonstrando engajamento no projeto. Além disso, as atitudes dos alunos estavam sendo sempre comparadas às das personagens. Como exemplo, um dos estudantes pediu alto para ir ao banheiro e eu não o entendi, pois falou muito rápido. Ao pedir para repetir, uma colega mencionou que ele falou embolado igual a Guarda-chuva e nem a professora, que entendia tudo, conseguia decifrar.

O quinto encontro prosseguiu com a leitura compartilhada do capítulo 6. Na mesma disposição dos outros dias, eu li para os alunos apenas o início do capítulo, enquanto eles acompanharam com seus livros. Eles finalizaram a leitura em casa e, na aula seguinte, fizemos um novo desafio on-line, integrando o sexto encontro. Ainda nesse dia, após o desafio, tivemos o momento de leitura silenciosa do capítulo 7. As características da turma centravam-se no movimento, agitação e conversas em excesso, mas todos respeitavam o momento da leitura. Vez ou outra, alguns alunos vinham até mim para perguntar o significado de alguma palavra do texto, seja por estar em desuso, visto o livro ter sido escrito décadas atrás ou por não terem entendido o contexto, como “afobação”, “desatou” e “varejou”.

No sétimo encontro, fizemos o desafio on-line sobre o capítulo 7 lido na aula anterior. Nesse dia, não computei os pontos anteriores, pois tinha muitas atividades para a tarde de aula. Muitos estudantes pediram para verificar a pontuação. Tive que registrar os pontos do dia e relembrar os anteriores, pois estavam curiosos para saber qual grupo estava acertando mais respostas. Em todos os desafios, a diferença entre os grupos de meninas e meninos foi de apenas 1 ou 2 pontos. Nesse dia, os alunos deveriam ler o capítulo 8 do livro como tarefa. Alguns já tinham terminado a leitura e estavam ansiosos por contar o final, mas avisei que todos já estavam finalizando e logo falaríamos mais sobre o livro, além do que era mencionado nos intervalos.

E no oitavo encontro, realizamos o desafio on-line do capítulo 8, lido como tarefa. A história do galo de briga chamou a atenção de um estudante, que perguntou como costuraram o pensamento do galo, sem que ele morresse. Uma estudante gesticulou uma agulha costurando e disse: “Assim, ó.” Outra colega disse que foi uma cirurgia como muitas que são feitas e a pessoa não morre. Outro aluno mencionou que não morreu porque a autora não quis, pois era um livro inventado. Após as conjecturas, eu perguntei se alguém já teve o pensamento costurado como o do Terrível e passou a fazer coisas que não queria. Eles pensaram e falaram que não. O capítulo 9 foi proposto como tarefa, sendo lembrado na aula seguinte.

Como nono encontro, relembramos o capítulo 9 e lemos o capítulo 10. Conversamos sobre o galo Terrível e a história que Raquel contou sobre o seu desaparecimento. Os alunos, de forma unânime, concordaram que o galo tinha morrido, pois tinha sangue no chão, mas Raquel preferiu pensar em um final feliz para ele. Partimos, então, para a próxima etapa.

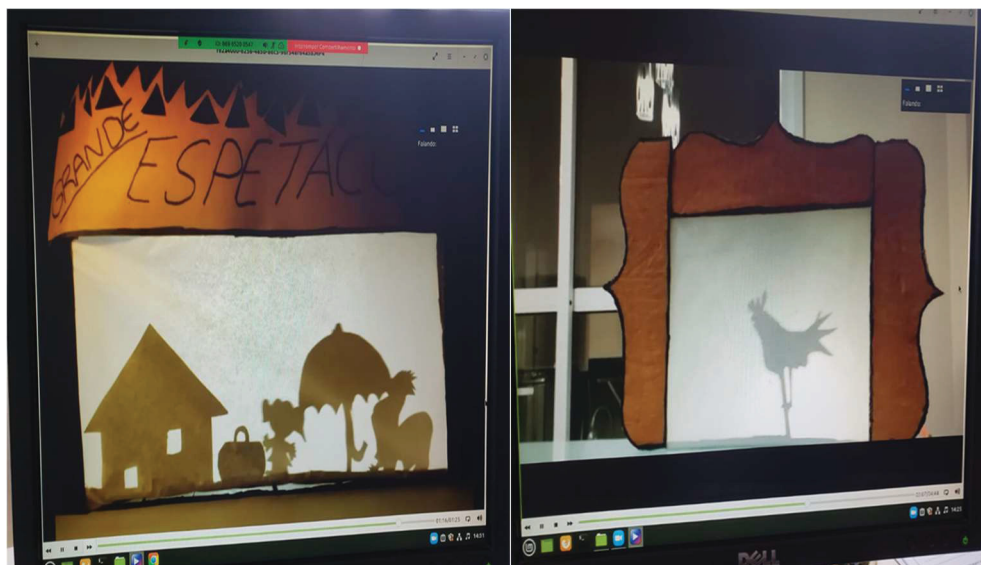
Interpretação: Para Cosson (2021, p. 65), a etapa de interpretação se dá em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra” e não pode ser, de forma alguma, substituído pelo resumo do livro, filmes, minisséries. Já o momento exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. É no momento externo da interpretação que percebemos a diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura literária que fazemos de forma independente.

Cosson (2021) argumenta que na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

No nono encontro, após a leitura do último capítulo, os alunos responderam ao questionário final que explorava os sentidos de leitura. Durante a leitura do questionário, eles perguntavam sobre a definição de algumas palavras e já comentavam sobre o que entenderam, dessa forma, a observação desse e outros momentos também faz parte da análise. Para os alunos de atividades remotas, o questionário foi postado na plataforma utilizada pela escola. Eles imprimiram e responderam no mesmo momento. Depois digitalizaram o questionário respondido e fizeram a postagem no local designado para isso. O sistema híbrido dificultou um pouco o retorno dos documentos.

Ainda nesse encontro, propus a produção de um teatro de sombras (Figura 4) em forma de vídeo, que deveria abordar o que mais chamou a atenção durante a leitura, ou seja, aquilo que marcou o estudante. Apresentei um vídeo de como fazer um teatro de sombras. Alguns estudantes ficaram empolgados e passaram a semana toda comentando como estavam fazendo as personagens. Recebi os vídeos por e-mail, os quais foram apresentados na semana seguinte.

FIGURA 4 - TEATRO DE SOMBRAS



FONTE: A autora (2021).

Ainda nessa quarta etapa fizemos uma roda de conversa como retomada acerca da leitura, para contemplar alguns elementos que não foram abordados no questionário final. Essa atividade seguiu a proposta do círculo de leitura de Cosson (2019), os quais podem ser círculos estruturados, semiestruturados ou não estruturados/abertos. Optei pelo modo semiestruturado, porém utilizando um recurso do modo estruturado, o roteiro. As perguntas serviram de apoio, porém não de forma rígida, sendo assim, a ordem e formatação das questões foram alteradas conforme o fluxo da discussão.

Para a roda de conversa, cada aluno deveria esperar a sua vez de falar, pela necessidade de utilizar a câmera e o microfone para todos conseguirem ouvir. Infelizmente isso diminuiu a interferência dos colegas durante a participação, apesar de acontecer algumas vezes.

Por fim, partimos para as análises dos RDs elencados.

4.4 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Nesta etapa exploro os sentidos presentes nas materialidades discursivas, atentando para os discursos, interdiscursos e seus mecanismos imaginários. Dessa forma, estudar a escolarização da literatura a partir da perspectiva discursiva supõe

uma tentativa de entendimento e compreensão do funcionamento do discurso pedagógico.

4.4.1 Gabriela: entre o enunciável e o visível do discurso

a) As histórias de leitura

Ao atentar-se ao questionário do perfil leitor de Gabriela verifica-se um paradoxo: o fato de ela anunciar que considera a leitura uma de suas atividades favoritas, gostar de ganhar livros de presente e ir a bibliotecas; porém só lê quando é necessário, não gosta de conversar sobre livros e possui dificuldades em se concentrar nas leituras. Tal fato se organiza na contradição entre o visível e o enunciável acerca dos seus hábitos de leitura.

Vejamos abaixo um recorte de sua fala sobre seus hábitos:

Sobre gostar de ler: *“Gosto sim. **Gibi da Mônica, da Magali, do Cebolinha.**”*

*“Quando eu estou fazendo atividade, quando eu acabo a atividade, **meu pai fala pra eu ler um livro** ou estudar. Então, às vezes, **eu leio livro tipo quadrinhos ou a Bíblia mesmo pra fazer meu devocional**”.*

A estudante afirma que a atividade de leitura se desencadeia a pedido de seu pai, nos momentos de estudo. Ela usa a locução adverbial de tempo “às vezes” ao mencionar que lê histórias em quadrinhos, uma leitura de fruição, indicando que não é um hábito. Nessa direção, enumera que suas leituras favoritas são gibis da *Turma da Mônica, Magali e Cebolinha*. A outra leitura mencionada é a Bíblia, a qual vem acompanhada da palavra “mesmo” que está exercendo um valor reforçativo. Também explica que lê a Bíblia para fazer seu devocional.

Devocional é uma palavra recorrente no meio cristão, que significa a demonstração da devoção. Trata-se de uma prática comum e refere-se ao período de tempo que uma pessoa separa para se dedicar a Deus, ou seja, fazer orações e leituras da Bíblia. Alguns cristãos dedicam minutos ou até horas do dia para o devocional. Gabriela pratica a leitura da Bíblia como atividade diária para seu devocional, o qual aparentemente aparece como algo solicitado pelo pai.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil em sua 5ª edição já apontou a Bíblia como o livro mais lido pelos entrevistados. Dessa forma, percebe-se que a estudante pratica a leitura todos os dias, mas como obrigação, visto realizar-se no momento, ou logo em seguida, da atividade, ou seja, das tarefas escolares. A leitura passa a ser

mais uma atividade dentre as outras e não uma escolha. Sua história de leitura está, portanto, imbricada com as atividades escolares, tanto na escola, quanto em casa.

Gabriela, enquanto sujeito-leitor, tem suas especificidades e sua história e é a partir desse conjunto de saberes que ela enuncia que gosta de ler e é uma de suas atividades favoritas. Tal afirmação não se confirma quando descreve as formas de interação com a leitura, aos modos como ela está sendo produzida, ou seja, incorporada às atividades escolares.

b) O seminário das vontades

Neste seminário, a turma pôde compartilhar suas vontades gordas. Gabriela levou três objetos: um **estetoscópio de brinquedo**, uma **Bíblia do estudante** e uma **máscara de tecido**. Ela descreveu as vontades, conforme o recorte abaixo:

*“Primeiro eu quero **ser veterinária**, porque eu adoro cachorro e tem um pet shop bem ao lado da minha casa, na frente. O segundo eu **quero aprender a Bíblia**. Meu pai quer também. Eu e a minha irmã lemos a Bíblia no nosso grupo infantil que a gente vai e que a gente tem a professora. A gente também faz isso um dia. Eu quero muito que o **Corona vírus acabe**, porque eu quero muito abraçar a minha profe.”*

O instrumento estetoscópio trata sobre sua vontade de ser veterinária, porque adora cachorro e tem um pet shop na frente de sua casa. Tal vontade se refere a uma questão profissional que é adquirida através do estudo e que Gabriela a relaciona com um espaço próximo à sua casa e por gostar de um dos envolvidos nessa profissão, o cachorro. Este é o único desejo que se relaciona mais diretamente ao futuro, mas que se conecta a um sentimento atual, sua relação com os animais.

A Bíblia representa a sua vontade e a de seu pai de aprender sobre esse livro. Ela menciona o pai mais uma vez ao falar sobre a Bíblia. Cabe lembrar que a leitura é realizada a pedido dele. Esse livro representa o espiritual, relacionado às crenças individuais da estudante e de sua família, bem como o discurso religioso presente na escola por se tratar de uma escola confessional.

A máscara trata sobre o desejo de que a pandemia acabe para abraçar a professora. Esse objeto é uma representação do distanciamento social e da reclusão vivida naquele momento, que alterou o funcionamento da convivência na escola, onde anteriormente os abraços eram comuns.

Todas as instituições da sociedade são espaços de significação para a constituição dos sujeitos, as principais são a escola, a família e a religião. Gabriela demonstra a influência dessas três instâncias. O discurso da estudante compreende as

três instituições, as quais funcionam como aparelhos ideológicos do Estado. Elas dominam não pelo uso da força, e sim pelo uso da ideologia.

A estudante pratica a leitura por meio da interferência do pai, bem como da escola nas atividades de leitura. Família e escola ditam as regras de suas práticas de leitura, assim como sua formação de sujeito-leitor, sobressaindo um interdiscurso marcado pelos discursos pedagógico e religioso. Gabriela acaba praticando uma leitura coagida e submetida às regras e imposições das instituições do sistema.

c) A roda de conversa

Ao direcionarmos o olhar à leitura da obra, Gabriela destaca a demarcação entre os gêneros homem e mulher, conforme os recortes abaixo:

*“Porque essa história é muito boba. **A Raquel é muito boba de ser menino**, menino, por causa que, se eu fosse menino, quando eu crescer eu não ia, eu não gostaria de... eu não gostaria de tá... como é o nome mesmo? Aquele que os homens fazem pra... ir pro exército só pra comer barata”.*

Sobre a personagem Guarda-Chuva: *“Eu concordei com a história dela, de ela ser menina, porque **menina é mais bonita e delicada**.”*

*“**Pelada** pode jogar todos porque **é uma brincadeira que é de menina e menino**”.*

Ou ainda, sobre o galo rei ser o chefe do galinheiro e resolver tudo para as galinhas, a aluna comenta: *“**coitada da galinha**”.*

A estudante expressou sua opinião reafirmando gostar de ser menina por meio do contraste entre a delicadeza da mulher e a robustez necessária ao homem, quando precisa servir ao exército e passar por privações. Ela considera a mulher delicada e bonita. Suas falas concordam com Pêcheux (2014) quando menciona a coleção de discursos organizados de possíveis dizeres que estão em um determinado campo semântico. O sujeito é interpelado pela ideologia e se identifica com determinados discursos. Nocasos, Gabriela se identifica com o discurso instituído como feminino, seja pela mídia, pela família, isto é, compactua com aquilo que está posto para “ser” e “parecer” mulher.

Gabriela gosta de ser mulher e concorda com o fato de a personagem Guarda-chuva também gostar de ser menina e considera “boba” a vontade de ser menino que Raquel possui.

Diante dessa concepção se compreende a noção de assujeitamento, pois a educanda sofre as coerções de forma inconsciente, fazendo com que ocupe um lugar nos discursos instaurados. Mesmo quando Gabriela destaca que as meninas podem

jogar futebol, pois não é uma brincadeira exclusivamente masculina, pode estar manifestando o que observa nos campeonatos femininos divulgados pela televisão, ou mesmo atividade esportiva que realiza na escola.

No questionário final consta uma pergunta sobre o galo rei (Afonso) e apresenta um trecho que mostra que o galo não gosta de mandar e desmandar nas galinhas e pede ajuda delas para lutar por suas ideias. A resposta das galinhas foi que ele era dono delas e deveria resolver tudo para elas. Gabriela responde à pergunta sobre o galo com uma opinião sobre as galinhas: *“coitada das galinhas”*. Ao suscitar questões sobre o galo, a preocupação da aluna estava mais direcionada às galinhas acostumadas a obedecer ao galo sem pensar muito em suas ações, do que no próprio galo que não queria ser chefe de ninguém. Ela se penaliza com as galinhas, sempre contentes em pedir permissão, em receber as ordens e cumpri-las. Ela se compadece com quem apenas cumpre as regras sem refletir nas possibilidades de ter autonomia.

Talvez Gabriela esteja se colocando no lugar das galinhas, ao se ver cumprindo as atividades demandadas pela escola ou por sua família, também pode estar ecoando em seu discurso a narrativa bíblica sobre a mulher. A Bíblia mostra que as mulheres dos Patriarcas eram ouvidas e respeitadas. Havia mulheres profetisas e juízas, como Débora no antigo testamento. Elas participavam das celebrações religiosas e sociais, assim como dos atos políticos. Atuavam também no plano econômico. Tinham voz no campo privado e no público (KOCHMANN, 2005). No entanto, ainda que, inicialmente, a mulher tivesse voz nos tempos bíblicos, essa voz foi sendo apagada por influência de outros povos. Dessa forma, as leituras da Bíblia que a estudante pratica em casa e no grupo infantil podem estar influenciando seu discurso de valorização da mulher em tomar as próprias decisões, ainda que valorize a beleza e delicadeza feminina.

Em seus comentários orais, a estudante disse ter gostado mais do galo Afonso, porém reforça que não sabia desenhar um galo e, por isso, decidiu desenhar outra coisa que gostou na história, a personagem Raquel. Em seu desenho, apresentado na Figura 5, a criança não está registrada com vestido, roupa que normalmente identificamos em figuras que representam meninas. As roupas são confortáveis e permitem movimento, enfatizando o discurso que menina pode brincar de qualquer coisa, inclusive futebol.

FIGURA 5 - GESTOS NA LEITURA DE GABRIELA



FONTE: A autora (2021).

Nos enunciados da participante também se identifica a presença do discurso familiar, ou seja, ela se manifesta em relação à família da personagem Raquel:

“A família era muito injusta, a família era muito injusta. Por causa que só deixavam a Raquel presa e os pais saíam, a filha saía, acho que pra namorar”.

Gabriela aborda a questão das duas famílias apresentadas na obra. Primeiramente enuncia sobre a injustiça da família em relação à Raquel, pois ela ficava presa em casa enquanto os pais e irmãos saíam. Sabe-se que os pais e irmãos trabalhavam e/ou estudavam, no entanto, a estudante especifica a respeito da irmã que, segundo o livro, não trabalhava nem estudava e deveria cuidar de Raquel, mas saía para namorar. A irmã abandonava a responsabilidade e ia em busca do lazer. Identifico aqui o discurso de reivindicação de equidade por parte da estudante.

Sabe-se que a consciência de equidade difere de acordo com a idade e a cultura, ela se inicia com a percepção de que um recebe menos que o outro. Nesse contexto, Gabriela considera injusta a situação de abandono e reclusão da personagem Raquel, fazendo uma transposição do que seria injusto para ela também. Ao considerar a família de Raquel como o antagonista da personagem principal, a casa dos consertos apresenta um novo modelo familiar que difere da família de Raquel e da estrutura familiar padrão. As funções são trocadas, de maneira espontânea e feliz. Todos colaboram para resolver conflitos corriqueiros.

No que tange à família de Lorelai, surge o despontar de um pensamento diferente, que encaminha a protagonista para a resolução dos seus próprios conflitos. O antagonista não é derrotado, mas problematizado. Raquel começa a encontrar o seu papel enquanto membro da família, mesmo sendo criança e mulher. Em sua fala,

Gabriela corrobora com o discurso sobre o novo modelo familiar em que todos são responsáveis pelas decisões na família: *“Eu entendi que todo mundo é dono”*. Dessa forma, ela opina sobre pertencimento e corresponsabilidade de todos os membros da família.

É possível observar o linguístico e o histórico indissociáveis no processo de produção do sujeito e dos sentidos que o significam no que se refere ao discurso de Gabriela, pois verificam-se marcas evidentes da participação do discurso familiar e religioso, bem como suas histórias de leitura nos sentidos produzidos acerca da leitura da obra *A bolsa amarela*.

4.4.2 Capitu: a dimensão política do silêncio

a) As histórias de leitura

Em resposta ao questionário inicial a estudante se posiciona leitora ao marcar a opção sim. Os RDs, a seguir, criam um cenário de proximidade com o livro que entra em divergência com as experiências de leitura cotidianas em sala de aula, assim como as relatadas no seu questionário de perfil leitor.

Sobre gostar de ler, ela diz: *“Sim, porque é **legal**”*. E sobre a literatura afirma: *“É uma **coisa linda**”*.

A estudante serve-se dos adjetivos “legal” e “linda” para qualificar a leitura e literatura, agregando valores positivos para elas. Lembrando que o sujeito-leitor é uma pessoa bem-vista pelos sujeitos escolares, principalmente pelo professor, e no imaginário, ele está em uma posição superior em relação ao não-leitor. A imagem que um aluno (A) faz da imagem que o professor (P) tem do aluno (A) $\{IA[IP(A)]\}$ é a de o professor valoriza o aluno culto, que busca o conhecimento nos livros. Dessa forma, dizer que ler é “legal” pode ser um mecanismo de antecipação para atender às expectativas do professor que pergunta sobre leitura.

Ao qualificar a literatura como uma “coisa linda”, filia-se a um discurso comum sobre a arte em geral, que aponta pouca familiaridade ou influência em sua vivência, apesar de considerar-se leitora.

Capitu também registra que não relaciona o que leu com suas próprias experiências, não é uma de suas atividades favoritas, não gosta de conversar sobre livros e lê somente se for necessário. Além disso, relata ter dificuldades em concentrar-se para ler, o que ocasiona uma leitura lenta e difícil.

Nos excertos abaixo, observamos quais as leituras realizadas pela estudante:

*“É, eu gosto. Gosto. Eu gosto de ler porque, na verdade **eu gosto de ler livros tipo A Chapeuzinho Vermelho.**”*

*“Ah, eu leio a **Bíblia** do meu pai. Na verdade, eu costumo, às vezes, ler em momentos de família ... na verdade, é, o... a **Bíblia** que a gente tem.”*

A estudante relata gostar de ler, mas não complementa com a justificativa inclusa na pergunta, ao invés disso, especifica o tipo da leitura preferida, histórias “tipo a *Chapeuzinho Vermelho*”, ou seja, contos de fada. Percebe-se que o gênero textual preferido contempla histórias tipicamente com personagens fantásticos. Apesar da preferência, Capitu registra a presença da Bíblia em suas leituras diárias em família, mencionando que o livro é do seu pai.

As respostas de Capitu são marcadas pelo discurso da instituição familiar e religiosa. A expressão “na verdade” é utilizada algumas vezes para enfatizar suas declarações, no entanto, há flutuação nas respostas das questões objetivas, nas quais ela deveria marcar um X entre sim ou não. Ela, primeiramente, marca a opção sim para a leitura ser uma de suas atividades favoritas, mas apaga e marca não. Confirma gostar de conversar sobre livro, mas apaga a resposta e nega. Também registra que não possui dificuldades em terminar um livro, mas apaga e relata o contrário. A flutuação nas respostas parece ser uma tentativa de responder àquilo que a professora esperava dela, mas desiste e responde de acordo com suas vivências.

Dessa forma, organizo a hesitação de Capitu em um tipo de silenciamento, visto que, no contexto da flutuação de suas respostas, há certa dificuldade em declinar de uma delas. O silêncio recorta o dizer, essa é sua dimensão política. O mesmo acontece em relação ao questionamento sobre presenciar pessoas da família lendo, sua primeira resposta marcada foi a opção sim, e registrou seu próprio nome. Essa primeira resposta foi apagada, assim como seu nome, e substituída por não. A ênfase de se colocar na posição de leitora denota um aparente desejo de fazer parte desse grupo bem-quisto pelos professores e pela escola.

Sobre frequentar a biblioteca para emprestar livros que não foram indicados pela professora, a estudante justifica:

*“Na verdade, **eu sempre leio todos os livros que têm lá em casa, então eu não vou, nenhum.**”*

A biblioteca escolar é um local significativo, dessa forma, a estudante já busca uma justificativa, ela lê os livros que tem em casa, então não precisa frequentar esse ambiente. A inconsistência de suas respostas aponta, mais uma vez, para o

mecanismo de antecipação. Ela se divide entre aquilo que a professora gostaria de ouvir e aquilo que ela de fato é. A antecipação do que a professora iria pensar parece constitutiva do seu discurso e está relacionada, entre outros aspectos, ao próprio funcionamento da escola enquanto instituição.

A estudante titubeia em suas respostas, pois é esperado que ela seja uma leitora assídua. Esse caráter contraditório impõe uma posição que entra em conflito com sua própria liberdade. As respostas de Capitu se conjugam em um jogo de leitura e não leitura, prazer e desprazer, querer e não querer.

b) O seminário das vontades

A apresentação do seminário das vontades foi um momento interessante de expressividade e interação. Nessa atividade, a garota mostrou uma máscara, uma Bíblia e um pincel e destacou o porquê de seus objetos:

*“Primeiro eu quero que o **Corona vírus** acabe. Ah, eu trouxe a máscara que é muito grande que eu não uso. O segundo eu quero **aprender mais a palavra de Deus**. E eu quero **ser muito pintora**, por isso que eu trouxe um pincel”.*

No que concerne à sua historicidade e possibilidade de acessar medidas preventivas, a máscara aponta enquanto símbolo de autocuidado e proteção, tornando-se uma representação também do discurso circundante da pandemia. Vários discursos sobre a imposição do seu uso marcou a sociedade atual. Os sujeitos tiveram suas falas abafadas e a participação oral dificultada, tornaram-se reclusos, invisíveis e individuais. Para Capitu, que tem características expansivas de participação e dinamismo, a máscara parecia uma contenção, inclusive abandonada sempre que possível. Durante as aulas, ela sempre utilizava a máscara no queixo, alegando que não conseguia respirar, sentia-se sufocada.

Capitu se mantém no campo dos sentidos manifestados por Gabriela. Mas difere quanto à escolha da profissão voltada à arte, pois quer ser pintora, uma artista. Ela sofre influência religiosa e escolar em suas escolhas. A Bíblia agrupa a família durante as leituras, como mencionado acima, e é valorizada na escola, por ser religiosa, direcionando a vontade de Capitu em estudá-la, a fim de aprender mais sobre a palavra de Deus.

A escolha em ser pintora, pode estar relacionada ao desejo de criar, talvez fugir do convencional. Conversamos sobre cada um poder ser o que quisesse e ela explicou que gostava muito de animais e de pintar, então desejava ser as duas coisas:

pintora e veterinária. Por vezes os discursos alheios tolgem nossos próprios discursos, ou os modificam, deixando não-ditos pelo caminho. Sabendo que todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer, ao enunciar quero muito ser pintora, Capitu expressa que não quer ser veterinária, e se distingue de Gabriela, aluna que diz querer ser veterinária, conforme visto anteriormente. De certa forma o não-dito é constituinte e fundador do seu discurso, e na relação entre o dizível e o não-dizível, dá-se a produção do sentido.

c) A roda de conversa

Ao tratar sobre os temas da obra, e ser questionada se alguma coisa na história a lembrava de algum acontecimento ou uma experiência que já teve na vida, ela responde conforme os recortes a seguir:

“Nada, que ela imaginava bastante coisa e eu também imagino bastante coisa.”

“Sim, tipo eu finjo que é campeão na brincadeira, quando tô brincando de Lego.”

Sobre mudar algo na história, ela diz: *“Eu trocaria o nome da Raquel, de Raquel pra ‘Capitu’ e o alfinete pra chocolate. (...) Porque é mais gostoso”.*

A estudante relaciona o elemento mais marcante da obra *A bolsa amarela*, à imaginação. A autora, Lygia Bojunga, tem sido reportada como a sucessora de Monteiro Lobato, por estabelecer um espaço em que a criança resolve seus problemas através da imaginação. Capitu também se posiciona como a personagem da obra e se compara a ela. Além disso, exemplifica sua imaginação durante as brincadeiras de Lego. Ela afirma também gostar de outras brincadeiras:

“Tem muitas. Ah, desenhar. Brincar de boneca, essas coisas”.

Desenhar e brincar de boneca são atividades que necessitam de imaginação/criação. Essa comparação nos remete à sua preferência por livros de contos de fada, como *Chapeuzinho vermelho*. Suas histórias de leitura a colocam em uma posição de identificação com a personagem no plano imaginário, desejando trocar o nome dela pelo seu, assim como o nome do alfinete amassado que achava que não tinha valor, para um nome de algo gostoso e desejado como o chocolate. As brincadeiras, as fantasias e os contos de fadas assumem um papel importante no discurso de Capitu. Seu trabalho criador (imaginativo) se intensifica a tal ponto que escolhe ser artista como profissão, apontando que deseja continuar imaginando/criando, mesmo quando a infância findar.

Sobre os desejos de Raquel, ela menciona:

*“Acho que ela é muito tonta, porque **menina é mais legal que ser menino**”.*

*“Crescer? Acho que ela **tem que ser criança**, tem que aproveitar, **como minha mãe diz**”.*

“E ser escritora. Ah, ela tem umas vontades dela, que ela pode viver, né?”

Capitu gosta de ser menina e criança, considera o gênero feminino mais “legal”, e quanto a crescer, ela recorre ao discurso familiar para discordar da vontade de Raquel. Não é preciso querer crescer, porque “tem que aproveitar”, já que o tempo de criança seria curto.

Sobre a vontade de ser escritora, ela considera que a personagem pode viver seus desejos, mas utiliza o marcador conversacional “né”, esperando uma concordância do interlocutor para confirmar as ideias expostas. Em virtude de o discurso familiar nortear os sentidos de Capitu a respeito da obra lida, é oportuno revisitar o que ela diz sobre a instituição família:

*“Que é que **existe uma Raquel de fora**, é **como a minha mãe diz**, é... se a gente perde a cabeça, se um faltar todos ficam tristes. Se um sumir assim, ninguém. Na história não, eles brigavam toda hora”.*

As palavras da estudante demonstram uma contra identificação com a família da personagem. Ela menciona que existe uma Raquel de fora, que não está integrada à família, utiliza até mesmo o pretérito imperfeito para demonstrar que as brigas se repetiam: “brigavam toda hora”. O pouco diálogo ocasionou um distanciamento involuntário, sendo a própria família o papel de antagonista de Raquel. Em situação oposta, Capitu utiliza uma fala de sua mãe para destacar que na família dela todos são importantes e, se um faltar, a família fica triste, pois não está completa.

Em *A bolsa amarela*, o afeto, princípio do relacionamento familiar, não se concretiza. Em contrapartida, Capitu manifesta o senso de pertencimento em relação à sua família. O discurso familiar, parafraseado em seu enunciado, participa dos gestos de leitura.

4.4.3 Lucíola: imagem de uma leitora

a) As histórias de Leitura

Pensar sobre o sujeito-leitor implica refletir sobre as condições de produção desta posição. A estudante cresceu cercada de livros e relata ver todos da casa lendo, exceto ela mesma. Desde o início da oficina, demonstrou resistência à leitura, reforçando que não gostava de ler, como no RD: *“**Não, me entedia**”.*

*“Minha brincadeira preferida? Ai, esqueci o nome. Queimada ao contrário, **queimada***

invertida, porque eu gosto de jogar.” (um amigo lembra o nome do jogo e ela repete)

Sobre presenciar alguém da família lendo, ela afirma: “*Todos da família, menos eu*”. No entanto, diz algo que parece justificar seu despreço pela leitura: “*Leio meio devagar*”.

O fato de ler “meio devagar” impede que Lucíola realize outras atividades que gosta, como queimada e artes manuais, dessa forma ler não é considerado divertido, ainda mais se for um livro com várias páginas. A falta de ludicidade, para ela, faz a leitura parecer uma atividade escolar. E completa a sua opinião sobre a quantidade de páginas dos livros, quando questionada se gosta de ganhar ou comprar livros.

“Ganhar livro, não. Quando é daquele livro que parece que tem umas 248 páginas, não.”

Para a pergunta se ela se considerava leitora, a resposta foi “*não*”. Contudo, relata que pratica a leitura, quando afirma: “*Quando eu estou em casa, eu **faço leitura de gibi da Mônica***”.

A estudante fala de uma leitura realizada em casa, gibi da Mônica, e ri logo em seguida. O riso torna perceptível que considera uma leitura não autorizada pela escola, ou ao menos não aproveitada como deveria. Sobre isso, Pfeiffer (2003, p. 96) reitera que “o sujeito-leitor se constrói em outros lugares fora da escola e isso causa efeitos dentro dos muros escolares, assim como o inverso também é verdadeiro”.

A garota lê todos os livros obrigatórios que a escola indica para o ano em que está inserida. Há, portanto, a obrigatoriedade da realização de todas as atividades propostas seja pelo material escolar, seja pelo professor. Nesse contexto, as histórias em quadrinhos são utilizadas em apenas algumas circunstâncias, fazendo com que a estudante não considere uma leitura autorizada pela escola.

Lucíola não se posiciona enquanto leitora, mesmo realizando outras leituras além das indicadas. Apesar disso, em seu discurso há vestígios de uma leitora em construção, ainda que uma leitura diferente da comumente proposta pela escola, mais compatível com sua idade.

Ela registra ler “meio devagar”. O advérbio de intensidade “meio” se coloca entre as palavras para dar sentido intermediário a ler rápido e ler devagar. Ela está nos entremeios, pois com 8 anos, sua leitura ainda atingirá a fluência. Essa observação não seria um impedimento para a leitura, mas ela retrata como uma dificuldade e um motivo para não gostar de ler.

Após a leitura do livro, durante a roda de conversa, Lucíola apresenta uma

justificativa para seu desprazer.

“Mais ou menos, mais ou menos. Eu não gosto de ler história muito grande. É porque eu não consigo entrar na história. Eu não consigo sentir a história, entendeu? Eu não consigo entrar na história, ver o que a história tem de interessante. Pra mim ler é como fazer o dever de casa”.

Percebe-se que a estudante lê histórias em quadrinhos em casa, mas não se considera leitora por não fazer parte das indicações da escola. Há em suas respostas a manifestação do imaginário de que só pode ser considerado leitor aquele que lê o que é proposto pela professora. A estudante compara a leitura com dever de casa, pois lê por obrigação. Nesse cenário, não considera suas leituras feitas por prazer e fruição, pois são leituras não legitimadas pela escola.

Lucíola leu o livro todo, mas destacou oralmente durante o preenchimento do questionário final, que a mãe a obrigou. Pode-se observar que ela realiza as leituras indicadas, mas prefere ler outros tipos de textos, quando é por sua própria escolha. A obrigatoriedade associada à leitura não muito fluente a desmotiva e coloca a leitura no mesmo patamar que as atividades escolares.

b) O seminário das vontades

Durante o seminário das vontades, a estudante apresenta três objetos: coelho de pelúcia, anjinho e um desenho de passarinho.

“Eu queria ser veterinária. Eu também quero ir pro céu. Eu queria voar. Eu queria voar eu desenhei um passarinho. Eu queria voar.”

Os objetos que a discente apresentou estão relacionados ao âmbito profissional, espiritual/religioso, imbricados no discurso pedagógico da escola pelo seu caráter confessional, mas também relacionados à imaginação. A escolha de uma profissão em suas vontades é um ponto em comum com todos os participantes. Certamente pelo fato de que Raquel, a personagem da obra, queria ser escritora. Também pode ter influenciado o fato de que expus minha vontade de ser pesquisadora, o que foi entendido pelos alunos como uma profissão. No entanto, vale ainda registrar que desde pequenas, as crianças brincam de ser algum profissional por meio do jogo simbólico, principalmente médico e professor. Prática que envolve a imaginação infantil.

Lucíola sempre demonstrou gostar de atividades artísticas e que envolvem a imaginação. Os colegas a chamavam de “artista da sala”, pois fazia esculturas de isopor e outros materiais, desenhos, mini maquetes e sorteava entre eles. Durante as

aulas, sempre estava recortando, colando e mexendo com papéis. Além disso, ela demonstrou sua criatividade e imaginação em uma vontade que não se repetiu em nenhum dos alunos, o desejo de voar, por isso queria ser um pássaro. Ela utilizou da repetição para demonstrar a intensidade do desejo de voar.

O sonho de voar é antigo, ele aparece em vários mitos e religiões. Esta estudante, apesar de citar um animal real, o pássaro, que possui capacidade para isso, também quer voar para o céu e daí recorre à figura do anjo. O jogo entre o mundo real e o religioso acontece e reforça seu desejo de voar.

A leitura transporta o leitor para um lugar diferente, de acordo com a sua imaginação e criatividade. Lucíola relata sentir dificuldades em explorar tal recurso durante a leitura, disse não conseguir “entrar na história”, mas ela imagina e cria sem perceber, alternando entre o real e imaginário. São indícios de uma leitora, ainda que não se reconheça enquanto tal.

c) A roda de conversa

Ao relatar o sentimento bom ou ruim que a história lhe proporcionou. Ela comenta:

*“Ah, boa, sim, porque eu fiquei lendo assim ó (segurou o livro na frente dos olhos). É porque eu gostei da história. **Esse foi o único livro que eu consegui entrar na história realmente**”.*

A garota diz ter gostado do livro *A bolsa amarela* e ter realmente se envolvido com a história. Após a oficina e todo o trabalho desenvolvido, nota-se um abrandamento na sua posição de não gostar de ler, para um “mais ou menos”. Ela havia justificado não gostar de livros que tenham muitas páginas. Seu discurso foi alterado pelo fato dela ter conseguido “entrar na história” e pensar metaforicamente através da imaginação.

Sobre as outras vontades de Raquel:

*“**Idiota**. A de menino, **a de ser menino**. Qual é a diferença desse troço? pegar o cabelo e só raspar aqui, ó. Eu sou menino!”*

A estudante utiliza a palavra idiota, um termo depreciativo para representar uma vontade ignorante, tola. Para ela não faz diferença ser menino ou menina, apenas é uma questão de aparência e não sobre o que se pode ou não fazer. Sobre a vontade de ser escritora, a gravação ficou indecifrável nessa frase.

Em resposta acerca do que lhe chamou atenção na vontade de crescer de Raquel, Lucíola serve-se da intertextualidade para expor sua opinião, cantando a

música *Era uma vez*, de Kell Smith:

*“É que nem aquele ditado: **É que a gente quer crescer, e quando cresce quer voltar no início**”.*

Lucíola é constituída por um arquivo com diferentes tipos de textos, os quais se interligam em seus gestos de interpretação. Ao relacionar a intertextualidade aos fatos recorrentes em seu cotidiano, seu contexto histórico, ela está se defrontando com o sair da infância e a vontade de crescer de Raquel fazendo-a reconhecer as suas próprias vontades: um misto entre o desejo de crescer e o de continuar sendo criança.

Os sentidos da estudante demonstram que foi tocada pela obra, a despeito de lê-la, inicialmente, contra sua própria vontade. A estudante nega ser leitora e enuncia enfaticamente que não gosta de ler, mas produz sentidos de um sujeito leitor relutante, que pratica a leitura de diferentes textos e se diverte após a hesitação inicial.

Ela esclarece sobre o que mais gostou na história:

“Eu gostei do Afonso. A criatividade da pessoa brasileira que deu o nome de Afonso. Que galo que tem o nome de Afonso?”

Sobre o que menos gostou:

“O nome do galo Terrível. Não tem criatividade. Eles disseram: Ah, que bicho feio, vou chamar de Terrível. Pronto. Acabou.”

Lucíola aponta os nomes dos personagens tanto para ter gostado quanto desgostado da história. Relaciona os nomes com criatividade, a seu ver, a estranheza dos nomes se deve à falta dela. Nessa direção, a aluna sugere quando questionada sobre trocar uma parte ou um personagem na história, ela diz: *“O nome dos dois galos”*. Após eu perguntar que nome daria, ela afirma: *“José (risos) ... é o nome do meu pai”*.

Apesar de ter se manifestado contrária à vontade de crescer da personagem Raquel, Lucíola diz que apenas mudaria o nome da personagem preferida da obra, Afonso, pelo nome de seu pai. Ou seja, sua personagem favorita se assemelharia a um amigo ou alguém da família. Diante disso, exploremos seus sentidos sobre família:

“Eu acho que ela foi tratada mal. Porque eles não deixavam ela abrir a voz, entendeu? Era como se ela fosse uma princesa e tudo que ela fosse ela casava com o rei e pronto, acabou, entendeu?”.

Ao ser questionada se as princesas não podem escolher, ela diz:

*“Não. Eles escolhem o rei todo. **Ela não pode ter suas decisões**, ela não pode abrir a voz”*.

Observa-se nessas falas que Lucíola aborda os temas utilizando exemplos dos contos de fada, aproximando-se do mundo imaginário abordado na obra literária.

Ela enuncia que Raquel foi tratada mal, particularizando que foi em uma questão: o fato de silenciarem-na. Para Lucíola, a família silencia Raquel. Impossibilitada de abrir a voz, ela também não pode realizar as próprias escolhas, como uma princesa, cujo casamento é arranjado. A palavra “acabou” revela que a impossibilidade de tomar decisões encerra qualquer esperança, fazendo com que ela não visualize nenhuma possibilidade diferente daquela imposta. O discurso de Lucíola revela uma valorização do diálogo.

4.4.4 Emília: romantização do ato de ler

a) As histórias de leitura

A estudante faz um relato romantizado sobre a leitura. Ela comenta sobre o fato de gostar de ler e o que significa leitura para ela da mesma forma como romantiza os acontecimentos escolares, devido ao encantamento em relação ao espaço e estrutura do colégio, pois destoa das suas experiências anteriores.

Sobre a leitura, ela afirma: *“É mágico. Amor”*.

Emília declara que gosta de ganhar livros, conversar sobre suas leituras, ir a bibliotecas e livrarias. Todas as respostas da estudante foram positivas e direcionadas para uma prática contínua de leitura, diferentemente da realidade observada em sala de aula, na qual cerceia a dificuldade em compreensão de textos, pouca fluência em leitura e falta de pré-requisitos para o ano em que está inserida, o que subentende que suas falas representam uma resposta àquilo que a professora gostaria de ouvir.

As atitudes de Emília ratificam a afirmação de tentativa de agradar à professora ao consentir com as perguntas, ao balançar a cabeça diante da explicação em sinal de entendimento, mesmo que não tenha compreendido ou até em responder de acordo com a projeção do que o professor gostaria de ouvir.

Sobre gostar de ler, ela diz: *“Sim. Livro sobre histórias e pessoas. Livro sobre jornais”*.

Sobre os livros que costuma ler, afirma: *“Eu costumo ler. Às vezes eu não leio, às vezes eu leio. **Eu leio livros finos.**”*

A estudante relatou gostar de histórias de aventura no questionário inicial e acrescentou na roda de conversa que gosta também de livros sobre histórias e pessoas. Em relação à sua prática de leitura, acrescenta a locução adverbial de tempo “às vezes”, significando que não é um hábito diário, mas ocasional.

Ao falar sobre sentidos de família a partir de *A bolsa amarela*, ela menciona também a Bíblia como leitura familiar:

*“Meu pai, ele sai de casa 7 horas e volta de 9 a 8 horas, mas mesmo assim ele tem tempo, quando a gente vai dormir, ele vai **contar uma história pra gente, bíblica.**”*

Constatamos, portanto, uma prática ocasional de leitura de livros literários sobre aventuras, narrativas e também as histórias bíblicas lidas pelo pai. Suas histórias de leitura decorrem do discurso familiar. A mãe direciona para a área de sua formação, a literatura, e o pai para a Bíblia, voltado às suas crenças. Ainda que ocasional, Emília demonstra gostar de ler e se envolve com as histórias lidas/ouvidas.

b) O seminário das vontades

Emília, no seminário das vontades, trouxe um retrato de formatura da Educação Infantil. Mostra também uma máscara e uma bonequinha Lol, afirmando:

*“A primeira coisa **eu quero me formar.** A segunda coisa eu quero que **o Corona vírus acabe.** A terceira coisa eu quero **ter uma Lol verdadeira.**”*

Emília deseja ser bem-sucedida nos estudos, buscar o rito que consagra a conclusão de uma etapa – a formatura. O fato de sua mãe ter passado pelo ritual de formatura da faculdade há pouco tempo e ela ter visto todo o processo de obtenção do título, a faz desejar também para si. A valorização dos estudos faz parte do discurso familiar, visto ambos os pais possuírem diploma de curso superior.

A máscara também representa um discurso atual devido à pandemia e um desejo recorrente de que acabe para que as limitações e distanciamentos sejam minimizados.

Também aparece em seu discurso um objeto de desejo, uma bonequinha Lol verdadeira e, dessa forma verifica-se que, em nossa sociedade capitalista, o discurso de consumo opera em todos os campos, em especial o dos brinquedos. O fato dela já possuir uma boneca, mas não ser da marca de prestígio, a faz desejar outra, mesmo que sejam semelhantes em aparência.

Ao falar sobre as vontades de Raquel, ela menciona as suas próprias vontades, além das três apresentadas no seminário.

*“A bolsa amarela guardava as vontades da Raquel. **Se eu tivesse uma bolsa amarela e eu quisesse guardar todas as minhas vontades lá dentro, aquela bolsa ia estourar.**”*

Nos desejos de Emília, pode estar imperando o discurso de consumo despertado pelas propagandas na mídia e que transita na escola por meio dos materiais escolares a artefatos tecnológicos. Por tratar-se de uma escola privada,

muitos estudantes possuem boas condições financeiras, o que possibilita uma variedade de materiais escolares coloridos e chamativos. Devido à pandemia, o compartilhamento desses objetos foi proibido, restringindo até mesmo a partilha durante as atividades e brincadeiras. Em conjunto com as propagandas, essas medidas podem ter reforçado a necessidade de possuir algo.

c) A roda de conversa

Sobre as vontades de Raquel ser menino, crescer e ser escritora, Emília participa:

*“Ser menino é que eu não concordei muito, não tenho muito ‘concordativo’. Quem vai querer ser um menino? **Um menino que bate na gente, como meu irmão**”.*

Emília rebate a ideia de Raquel querer ser menino, com um exemplo da sua realidade, o irmão mais novo. Ela menciona que o irmão bate nela e, dessa forma, não seria positivo ser menino. Nem todos os meninos usam a força e agressividade, mas sua história pessoal participa no seu gesto de interpretação.

Outra discordância de Emília com as vontades de Raquel se dá após uma colega falar que prefere ser adolescente, porque pode fazer o que quiser, a aluna afirma: **“Eu prefiro ser criança do que crescer”**.

A vontade de ter uma boneca Lol enfatiza o gosto por brinquedos e a imagem de uma criança feliz por ser criança. Além disso, menciona várias vezes o prazer em brincar, atividade marcadamente infantil. Sobre a brincadeira preferida, afirma: *“Brincar de boneca e escolinha”*. Sobre sua viagem mais divertida, Emília diz: *“Pra praia, de Santa Catarina. (...) eu construí castelo de areia, eu fui brincar no mar, mas me afoguei”*. Também em relação ao que gosta de fazer nas horas livres: *“Brincar”*.

Verifica-se nessas falas que ser criança implica na possibilidade de brincar. Inclusive uma das características marcantes da estudante era distrair-se em suas brincadeiras durante a aula, seja com os lápis de cor ou com pequenos pedaços de papel. Realmente é uma criança feliz por poder brincar e crescer trará a interrupção de sua atividade favorita.

A roda de leitura promoveu um espaço de discussão, de possibilidades e de interpretação. A estudante discordou da personagem, retomando suas próprias experiências. Ao dizer que não gostaria de ser menino, prefere ser criança e não gosta de escrever, como segue abaixo:

*“Ser escritora é uma vontade legal porque você pode escrever livros. Você pode escrever algum problema. Se a gente não gostar de escrever, como é que a gente vai ser escritora? Por exemplo, **eu não gosto de escrever**”.*

A última vontade da personagem principal do livro era ser escritora. Emília considera uma profissão legal, mas se preocupa que não é possível para quem não gosta de escrever, assim como ela. A falta de requisitos para o ano em que está, devido à pandemia e às suas próprias dificuldades pessoais, ocasionaram um baixo rendimento em leitura e escrita, necessitando de constante retomada dos conteúdos. Devido às dificuldades na escrita, a ação tornou-se um desprazer. Para ela, compartilhar o desejo de ser escritora não é possível, pois não possui afinidade com a prática. No entanto, demonstra a valorização pela profissão, pois é possível escrever livros, assim como problematizar.

Em relação aos sentidos de família ela enuncia:

“A família da Raquel, ela não tinha liberdade pra fazer nada. Os pais saíam, a irmã ia pra faculdade, o irmão ia pra faculdade. A Raquel e a irmã mais velha dela ficava em casa e saía pra namorar, como ela dizia, como se não tivesse ninguém em casa”.

“A família da Lorelai. Eu não lembro da família da Lorelai”.

“Uma família legal é não trabalhando... trabalhando, mas tendo tempo pra família também. Meu pai, ele sai de casa 7 horas da noite e volta de 9 as 8 horas, mas mesmo assim ele tem tempo quando a gente vai dormir, ele vai contar uma história pra gente, bíblica”.

A obra trabalhada apresenta a família fortemente marcada como antagonista da personagem durante o enredo, mas ela também participa da resolução dos problemas enfrentados. Emília compartilha da opinião de falta de liberdade de Raquel, bem como a solidão que vivia em seus longos períodos sozinha, quando a irmã saía para namorar ou mesmo quando estava em casa e não interagira com ela.

Emília contrasta a família de Raquel com uma família “legal”, que é aquela que, apesar do trabalho, ainda se reserva um tempo para os filhos. Ela utiliza seu pai como exemplo para mostrar que é possível ter tempo com a família, mesmo trabalhando muito, retratando que o modelo inicial de família contado na história, não é aceitável para ela.

Emília não se lembra da casa dos consertos, família da Lorelai, que problematiza o tema e mostra um ideal de família, um modelo em que todos participam das decisões e auxiliam Raquel a resolver seus próprios conflitos. No entanto, apresenta uma solução para resolver os problemas familiares: pais dispensarem a seus filhos um tempo que tenha qualidade.

Dessa forma, Emília enuncia e produz sentidos a partir do entrecruzamento de diferentes discursos, como o pedagógico, familiar e de consumo advindo das propagandas nas mídias.

4.4.5 Aurélia: leitura e história

a) As histórias de leitura

Aurélia possui familiaridade com a leitura, se posicionando enquanto leitora assídua. Gosta de leituras variadas, como aventura, ficção, games, além de acrescentar histórias em quadrinhos quando é questionado sobre suas leituras. Ela confirma que gosta de ler: *“Sim, pois você relaxa lendo um livro. **Eu acho legal, assim, você saber de uma história que você nunca viu e é bem legal. Eu gosto, é relaxante**”*.

Sobre as atividades que mais gosta de fazer nas horas livres, ela diz:

*“Ah, eu gosto de jogar um joguinho ou pintar também. Eu gosto de desenhar e **ler também**”*. E complementa: *“Ah, eu tô lendo... Eu tava lendo Harry Potter uns tempos atrás, daí eu acabei. **Eu tô lendo essa trilogia aqui** (Aventuras de Mike)”*.

Ao enumerar as atividades que faz nas horas livres, ela inclui que gosta de ler, reforçando que é uma das atividades preferidas, como mencionado no questionário de perfil leitor.

Aproveitando o fato de estar em casa, pois Aurélia participou de todas as atividades na modalidade remota e interagiu exclusivamente de forma digital, ela exemplifica suas leituras, mostrando a coleção *As aventuras de Mike* na tela. Os colegas se empolgam e dizem que vão roubá-lo. Percebo que, nos dias seguintes, os colegas pedem para ir à biblioteca em busca dos livros da coleção mencionada por ela. Essa experiência me remete às comunidades de leitores que compartilham suas experiências de leitura, incentivando novas experiências.

O ecletismo relacionado às leituras de Aurélia a permite discorrer sobre diferentes temas. Suas respostas são articuladas e ricas em detalhes durante debates e situações problemas durante as aulas. Possui uma larga experiência em leitura literária, incluindo coleções e livros maiores em números de páginas, o que não foi visto nas outras participantes.

b) O seminário das vontades

A estudante, diferentemente das outras participantes da pesquisa, viveu os efeitos das questões de saúde diariamente. Nota-se que algumas outras participantes lembraram da situação pandêmica durante o Seminário das vontades, no entanto, Aurélia voltou-se completamente para essa questão. A relação vida e morte estava muito presente na família da estudante, e dessa forma, significou de acordo com essas condições.

*“O primeiro objeto é a seringa que simboliza a **vacina da Covid** que desejo que chegue logo para todos, inclusive para as crianças. O segundo é uma caixa de remédios, que é o símbolo para o meu sonho de que **descobrissem um remédio** que meu vovô - ele tem tumor cerebral. O terceiro é um estetoscópio que mostra o **meu sonho de ser médica**”.*

Apesar da tenra idade, temas profundos como o tumor cerebral do avô e os efeitos da pandemia participaram da sua explanação. Interessante notar que ela não utilizou a máscara para representar o fim da pandemia, mas uma seringa para salientar o desejo pela vacina, uma esperança para a queda de novas infecções por Covid-19 e redução no número de mortes. Essa escolha dá-se pelo fato de ser o segundo ano consecutivo sem sair de casa, no intuito de preservar a vida dos avós, portanto o uso de máscara não fazia parte do seu cotidiano.

O fato de mencionar a vacina para todos, inclusive às crianças, ocorreu pelo cronograma de vacinação do país ser exclusivo aos adultos, ou seja, ainda não as contemplava naquele momento, diferentemente de alguns países que já haviam iniciado a vacinação infantil. Além disso, quando as vacinas contemplarem as crianças, será possível retornar às atividades escolares presenciais.

A doença do avô, um tumor cerebral, mobilizou a rotina da estudante, que se mudou para a casa dele com a mãe para que pudessem assisti-lo. Dessa forma, o desejo da descoberta de um remédio, assim como ser médica, está relacionado à sua rotina ao presenciar a mãe realizando os cuidados paliativos. Percebemos em sua fala a participação do contexto amplo e imediato, pois as condições de produção compreendem o sujeito e a situação.

Mais do que uma escolha profissional, a escolha de ser médica parece ser uma tentativa de minimizar a dor que a doença traz para as famílias e, conseqüentemente, para si mesmo. Esse sentimento de tristeza era recorrente na vida de Aurélia e sempre presente em seu discurso ao mencionar o avô, bem como ao discurso familiar relacionado à doença e distanciamento devido à pandemia.

c) A roda de conversa

A estudante viveu o distanciamento social por mais de dois anos. Vivenciou aula remota e sem interação com outras crianças, vivendo um contexto de separação. Seus dizeres são efeitos produzidos por essas condições determinadas.

Sobre sua personagem favorita, ela diz:

*“Eu gostei de todos. Ah, **eles são bem legais**. Tipo, a **Raquel tem bastante imaginação**. O galo, o galo (ai), o **Afonso é muito engraçadinho**. A **guarda chuva é engraçada também**, porque ela fala umas coisas que não dá pra entender e o **Terrível, ele é bom de briga**, mas sei lá, né, ele é legal.”*

Seu favoritismo não privilegia um personagem, mas vários e cada um tem um motivo para ganhar sua admiração, destacando suas qualidades. Fala sobre eles como se estivesse apresentando amigos. No entanto, quando questionada se havia um personagem que gostaria de conhecer na vida real e, se fosse possível, o que ela falaria para esse personagem ela, afirma: *“O galo Afonso. Posso te dar um **abraço**?”*. Sua resposta chama o galo Afonso para a presença física, para o toque, o abraço, tornando visível o distanciamento social que estava vivenciando.

A personagem Raquel é imaginada e descrita com as seguintes características:

“Ah, ela com um cabelo liso, castanho, com os olhos castanhos também. Uma roupinha azul por cima e uma saíinha rosa embaixo. Ah, ela seria uma boa pessoa, ajudaria os outros. Ela era, ela gostava de ajudar os outros”.

Ela apresenta descrições físicas e psicológicas da personagem. Inicialmente, utiliza o futuro do pretérito para dizer que Raquel seria uma boa pessoa e ajudaria os outros. Esse tempo verbal é usado para falar de acontecimentos que poderiam ter acontecido no passado, mas que não se concretizaram. Logo em seguida ela corrige o tempo verbal e afirma que ela era uma boa pessoa, que gostava de ajudar os outros, utilizando o tempo verbal pretérito imperfeito, o qual é usado para indicar um acontecimento que não foi concluído no passado, que durava um período de tempo, ou seja, reforçando que a bondade era uma característica de Raquel e suas boas ações não aconteceram apenas uma vez.

Além disso, o que menos gostou do livro foi a separação do galo e Raquel: *“Ah, é que no final **eles se separam**”*.

Nota-se em suas respostas, o imaginário de bom leitor, visto anteriormente. Percebe-se também falas que remetem ao discurso pedagógico de que a leitura possibilita pensar por si mesmo. Quando questionada se já teve a cabeça costurada por algo/alguém, Aurélia responde: *“Não. Penso por mim mesma”*.

Todos os sentidos sobre a importância da leitura para o pensamento crítico, emancipação e empoderamento já ditos em algum lugar, e em vários momentos pode ter um efeito sobre essa resposta da estudante. Ao dizer que pensa por si mesmo, ela remete ao imaginário de que o leitor pode libertar-se das amarras, do doutrinamento. No entanto, comunicar é agir sobre o outro. Um discurso pode mudar uma situação, o mundo.

Sobre as vontades de Raquel, Aurélia expõe sua opinião sobre ser menina:

*“Ah, eu acho assim, tipo, **a mulher tem que obedecer ao homem, a mulher não pode fazer não sei o que**, tipo, não pode soltar pipa, não pode jogar futebol é puro **machismo**”.*

“Eu acho que, as vontades dela, tem um lado bom e tem um lado ruim também, talvez naquela época, se ela queresse ser um homem, queresse virar um homem mesmo, talvez, isso, tipo, isso não seria legal naquela época porque as pessoas, né, agora seria, já seria, assim, normal mesmo. Ela só queria ser menino pra poder brincar. É, eu acho que ela só queria virar homem pra, né. É”.

Aurélia considera um discurso machista a mulher ter que obedecer ao homem ou ser proibida de fazer certas atividades/brincadeiras. Ela também relata a questão da mudança de gênero. O discurso sobre feminismo e gênero, recorrentes na mídia, produzem efeitos no discurso de Aurélia. Ela trata sobre a independência feminina e a liberdade de ter suas próprias escolhas. A estudante também discute sobre um lado ruim da vontade de virar homem, a rejeição da época em que o livro foi escrito. No entanto, aborda a questão da aceitação aparente dos dias atuais.

Sobre a questão de gênero, ela reitera que Raquel desejava virar homem apenas para brincar, salientando que não era algo literal, mas relacionado à problematização do que esperava fazer se fosse menino.

Os gestos de interpretação de Aurélia em relação à família apresentam-se em seus enunciados:

“Olha, o que, sabe o que eu penso sobre a família da Raquel? A família da Raquel é muito sem coração. Ah, sei lá, eles nunca entendem ela”.

Comenta também sobre uma família diferente da de Raquel: *“Uma família, assim, uma família que um entende o outro. Uma família feliz”.* Quanto à família de Lorelai, ela diz: *“Ah, um consertava panela. Eu acho bom. E no final todo mundo dança junto também”.*

A estudante coloca o entendimento mútuo entre os membros de uma família como condição para a felicidade. Ela caracteriza a família de Raquel como “muito sem coração”. Ao utilizar tal expressão popular, a qual sugere uma pessoa que não tem ou não demonstra ter sentimentos, ela afirma que falta amor na família, gerando

a infelicidade. Aurélia acredita que há famílias diferentes e que, quando um entende o outro, a família é feliz.

Ela considera a família de Lorelai uma boa forma de ser família e reforça a união vista quando todos dançam juntos no final de cada atividade. Dessa forma, a felicidade parece ser expressa em atos coletivos e não individuais.

Ao analisar todos os recortes discursivos encontramos regularidades enunciativas e dispersões, as quais possibilitam-nos fazer um entrecruzamento dos sentidos e ter uma compreensão mais ampla. Dentre as regularidades destacam-se o posicionamento das participantes enquanto sujeito-leitor e a adjetivação da leitura através de uma romantização do vocábulo. Há, ainda, a presença da leitura da Bíblia fortemente marcada entre as famílias, além de verificarem-se leituras não legitimadas pela escola, como as histórias em quadrinhos. Em relação às vontades, ocorrem discursos circundantes à pandemia e a escolha da profissão. Seguimos, a seguir, para as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CASA DOS CONCERTOS

(...) Naquela noite fiquei pensando na Casa dos Concertos e não liguei a mínima de perder o sono. Pra ser franca, até que curti.

Lygia Bojunga (2020, p. 118)

Chegamos ao final da nossa viagem. Passamos por teorias, narrativas, histórias de leitura e leitores, condições de produção, historicidade e muitos outros percursos de uma trajetória de quatro anos. Palavras, sentidos e emoções vão se interligando e formam uma construção que visa a escuta sensível dos sujeitos. Os discursos proferidos foram ouvidos e o objetivo inicial foi substituído por outros, na medida em que os percalços foram surgindo, entre eles uma pandemia.

Visto abordar um tema recorrente em pesquisas acadêmicas, inclusive a partir de uma obra literária muito discutida em artigos e trabalhos científicos, torna-se importante descrever o que trago de novo, bem como responder à pergunta que mais me intrigou na primeira disciplina obrigatória do doutorado em 2018, proferida pela prof. Dra. Tania Braga Garcia: qual é a minha tese? Naquele momento não sabia ao certo por onde caminhar, mas nesta etapa organizo minha resposta ao afirmar que o discurso pedagógico, as histórias de leitura e outros discursos que envolvem o sujeito leitor participam da produção de sentidos quando se lê uma obra literária.

Esta pesquisa circunscreveu-se em três campos teóricos: Análise de Discurso, Literatura e Ensino, portanto o olhar voltou-se à linguagem, ao sujeito, à história, à ideologia e à Educação. Sua importância justifica-se por levantar questões e possibilidades acerca da leitura literária no espaço escolar, bem como a uma escolarização da literatura, pois segundo Walty (2011), Literatura e escola são duas instituições e como tal estão em constante interação.

Voltamos o olhar à leitura em uma perspectiva discursiva, entendendo que ela não se restringe apenas ao espaço escolar, porém a escola é o lugar autorizado, enquanto instituição, a ensinar a ler e a escrever, apesar de que seus resultados não têm sido tão satisfatórios na formação de alunos leitores. Para formar um sujeito-leitor autônomo, há de se deslocar o discurso pedagógico autoritário para o polêmico, ousando a troca de papéis, por entender a palavra (linguagem) como ação que transforma os grupos sociais (ORLANDI, 2003a). Só assim será instaurado enfrentamentos, críticas, resistência.

As diferentes histórias de leitura dos leitores suscitam diferentes relações com o texto. A constituição do sujeito-leitor pode ser influenciada pela escolarização da literatura, se ela ocorrer com ações interpretativas que possibilitem relacionar o texto lido com sítios de significância para a produção de sentidos (ORLANDI, 2007a). Em contrapartida, com uma inadequada escolarização, a literariedade do texto se esvai, a decodificação toma o lugar do processo de significação, o jogo entre leitor/autor acaba fazendo desaparecer o querer dizer, silenciando estudantes, reproduzindo discursos.

Diante de tal delineamento teórico e condições de produção específicas temos os sentidos produzidos pelas participantes da pesquisa. Ao analisar todos os recortes discursivos torna-se possível encontrar regularidades enunciativas, as quais possibilitam-nos compreender, em uma análise discursiva, os sentidos que se repetem, assim como as dispersões.

A primeira regularidade encontrada é o posicionamento das participantes enquanto sujeito-leitor. Gabriela, Capitu, Emília e Aurélia afirmam gostar de ler e se consideram leitoras. Todas as participantes realizam leituras, efetivamente, mas em circunstâncias distintas. A prática dá-se, de forma majoritária, por imposição do discurso pedagógico e/ou familiar. Apenas uma estudante lê de forma autônoma e serve-se de uma variedade de temas e gêneros textuais.

Lucíola declara não gostar de ler e possui um posicionamento de oposição à leitura, mas apresenta deslizes que denunciam suas práticas leitoras. Ela lê histórias em quadrinhos e relaciona-se com diferentes textos, como as músicas, as quais retornam em seus enunciados.

A leitura é caracterizada por diferentes adjetivações. Gabriela, Capitu, Emília e Aurélia utilizaram expressões como bonita, legal, coisa linda, mágico, amor e relaxante. A romantização do vocábulo é recorrente pois faz parte do discurso pedagógico de que a leitura proporciona uma série de benefícios como a criatividade, melhora da atenção e concentração, o despertar do senso crítico e capacidade de questionamento, ampliação do conhecimento e auxílio na capacidade de produzir textos, além de outros.

Outra regularidade trata-se da presença da leitura da Bíblia nas histórias de leitura de Gabriela, Capitu e Emília. Essa leitura apresenta-se sempre associada ao discurso familiar, tanto na imposição/orientação da leitura, quanto na contação de

histórias antes de dormir. Percebe-se também que a Bíblia é introduzida como leitura familiar desde cedo, seja em seu devocional particular ou em grupos de estudo na igreja, independente da faixa etária, classe social e/ou escolaridade dos pais/responsáveis.

A prática de leitura da Bíblia pelos participantes da pesquisa e/ou familiares está também associada ao público que busca uma escola confessional/religiosa. A escolha se deve pelas crenças espirituais/religiosas da família que opta por uma educação que esteja em consonância, mesmo que de forma ampla, visto o colégio atender uma variedade de denominações religiosas relacionadas ao cristianismo.

As histórias em quadrinhos aparecem como uma leitura não legitimada pela escola, seja pelo riso de Lucíola quando a menciona ou pela necessidade do acréscimo de Aurélia na lista de temas literários apresentados durante o questionário de perfil leitor. Gabriela também relata gostar do gênero e especifica que lê após finalizar as atividades escolares.

Visto a literatura ser a arte que tem na palavra a sua materialidade, ela é possibilitadora de criação, interação e ressignificação das palavras. Esse aspecto foi explorado no seminário das vontades como forma de motivação da leitura da obra. Os objetos apresentados podem ser agrupados em vontades circundantes à pandemia, religiosas, profissionais, criativas, de consumo e relacionadas à história.

Sobre as vontades circundantes à pandemia, Gabriela, Lucíola e Emília apresentaram uma máscara de tecido como representação do desejo de que a pandemia finalizasse. Aurélia exibiu uma seringa para demonstrar o desejo de que a vacina chegue para todos, inclusive para as crianças e, como resultado, também a normalidade. O discurso de retorno às atividades normais e fim do Covid-19 é recorrente em todos os espaços, mas na escola, mostra-se muito mais forte, pois professores e estudantes foram diretamente afetados pelo distanciamento social. Uma lacuna imensa surgiu, a qual terá seus efeitos negativos ainda vivenciados nos próximos anos.

O desejo predominante no seminário das vontades foi o profissional, demonstrado por meio de diferentes objetos, apontando que as crianças são cobradas e levadas a se preocupar desde cedo com as escolhas profissionais que tomarão após alguns anos. Perguntas como “o que você vai ser quando crescer?” são comumente feitas para os pequenos. Além disso, uma das vontades da personagem Raquel

também trata sobre ser escritora, o que pode ter direcionado as respostas das estudantes. Meu enunciado inicial sobre minha vontade de ser pesquisadora também pode ter participado dessa construção dos desejos profissionais.

Corroborando com o discurso religioso que permeia a família, bem como o da escola, as vontades religiosas também tiveram sua participação no seminário. Gabriela e Capitu apresentaram uma Bíblia para demonstrar o desejo de aprender mais sobre a “palavra de Deus”. Lucíola exibiu um anjo de artesanato, representando o desejo em “ir para o céu”. O céu é o desejo de todo cristão e a Bíblia apresenta-se como um mapa que orienta o percurso. Assim, as vontades dessa categoria levam ao mesmo fim.

Lucíola, Emília e Aurélia também expõem dispersões no discurso das vontades. Lucíola apresenta uma vontade criativa, que reflete suas próprias características pessoais, o desejo de voar. Emília quer ter uma Lol verdadeira, talvez impulsionada pelo discurso de consumo oriundo das propagandas. Aurélia fala do sonho da descoberta de um remédio para tumor cerebral, que provém de sua historicidade, devido à doença de um familiar.

A roda de conversa reuniu diferentes sentidos sobre temas importantes abordados na obra *A bolsa amarela*. Todas as participantes demonstraram gostar de ser e parecer meninas e, até mesmo demonstram abominação à ideia de ser menino, seja pelo fato de ter que servir ao Exército ou por ser rude como o irmão. Transparece uma autoaceitação e bem-estar com seu próprio gênero. No entanto, não compactuam com as diferenças de tratamento entre os gêneros, pois atentas ao discurso midiático atual, a mulher pode ser/fazer o que desejar.

As participantes dão mais ênfase à vontade relacionada ao gênero, um pouco menos à vontade de crescer. Isso pode se dar pelo fato de a criança ser bem-vista na sociedade atual, tendo seus direitos valorizados e defendidos. A vontade de ser escritora é mencionada por uma aluna apenas. Portanto, a escolha da profissão não é uma questão polêmica para elas.

Considerando que o sujeito não é a origem do dizer, percebemos a participação do discurso familiar de forma recorrente nos RDs apresentados. Trata-se do interdiscurso enquanto um “todo complexo” que abriga uma multiplicidade de saberes (discursivos) correlacionados a um lugar de sentido, do qual “algo fala” sempre “antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 2014, p. 149).

Ao falar sobre a leitura da Bíblia, Gabriela, Capitu e Emília abordam a presença do pai na escolha da leitura. Sobre a leitura da obra trabalhada, Lucíola retrata ter sido obrigada a ler pela mãe. Além disso, no jogo da formulação, ao tratar sobre a família da personagem Raquel, os sentidos produzidos partiram de uma memória discursiva de sentidos já constituídos, o que promoveu comparações entre a família deslocada de Raquel e a de cada estudante.

O significado tradicional de família mostrou-se, sutilmente, entre os ditos e não ditos, repercutindo a base familiar sólida de cada envolvido. Por base familiar sólida, considero os responsáveis atuantes em todas às necessidades da criança, inclusive na vida escolar e independente de sua composição. Sobre família, as participantes produziram sentidos relacionados ao senso de equidade, participação nas decisões, pertencimento, diálogo, liberdade, tempo de qualidade e compreensão.

De forma geral, os sentidos expressos se organizaram na contradição entre o visível e o enunciável acerca dos hábitos de leitura, pois nem sempre o relato sobre a prática da leitura se confirmou em ações visíveis.

Outro sentido produzido deu-se pelo mecanismo de antecipação. Há um imaginário do que o professor gostaria de ver nas respostas sobre leitura, ocorrendo uma flutuação entre confirmação e negação. De acordo com Orlandi (2007c, p. 53), “dizer e silenciar andam juntos”, da mesma forma considero essa hesitação uma forma de silenciamento. O silêncio recorta o dizer, essa é sua dimensão política.

Há, ainda, os leitores que não se consideram leitores por desfrutarem de leituras não legitimadas pela escola, como é o caso das histórias em quadrinhos, músicas e textos variados, além da romantização do ato de ler. Trata-se das representações imaginárias que alunos e professores fazem acerca de ser um bom leitor (PFEIFFER, 2003), e que não se enquadra com leitores de determinadas materialidades.

Os gestos de leitura estão fortemente relacionados às histórias de leitura dos participantes. Aos leitores da Bíblia, foram percebidos tal relação nos discursos de participação da mulher. Aos leitores de contos de fada, sentidos de valorização da fantasia e criatividade nas brincadeiras. Aos leitores de histórias em quadrinhos, músicas e textos variados, observou-se a não valorização das histórias de leitura, mas o uso da intertextualidade contribuiu na produção de sentidos. Além disso, aos leitores

de literatura e gêneros diversificados, observou-se um olhar atento aos acontecimentos do mundo e a abordagem de temas polêmicos da atualidade.

Orlandi (2003a) explana que a escola é um espaço constituído por regulamentos. Diante disso, a literatura também passa pelo processo de organização diante desses regulamentos, o qual chamamos de escolarização, porém isso não deve ser tomado como pejorativo. Ainda assim, lembrando Rodríguez (2003), é mister que as práticas escolares não gerem o impedimento de deslocar sentidos (interpretações), de significar outras coisas, de praticar o jogo tenso entre a polissemia e a paráfrase, o mesmo e diferente (já-ditos e novas formulações). Com isso, vale lembrar que o sujeito-leitor se constitui por meio da história e se reproduz ou se transforma, dependendo dos modos como se submete e é submetido às práticas de leitura.

A escolarização da literatura reflete a apropriação que a escola faz desta para atender a seus fins formadores e educativos. Para se ter uma escolarização de forma adequada, a escola deve estar atenta às práticas de leitura literária que estejam relacionadas ao contexto social do estudante-leitor, visando aproximá-lo da literatura e reduzindo possíveis resistências.

O trabalho com literatura na escola e auxílio na constituição do sujeito-leitor demanda partir de uma metodologia, possuir uma estratégia que garanta a organização e efetividade do trabalho. Além do mais, é preciso disposição para lidar com os percalços e as dificuldades encontradas, como os ajustes ao modelo de ensino de literatura da escola que, muitas vezes, prioriza mais a constatação da leitura do que a experiência; os diferentes níveis de fluência e habilidades em leitura dos alunos que dificultam a escolha de um livro em comum, ou talvez a dificuldade em trabalhar com vários títulos ao mesmo tempo; a falta de motivação inicial para a leitura por parte de alguns alunos; a falta de livros para todos; a disputa com aparelhos tecnológicos e jogos digitais, aparentemente mais dinâmicos; a dificuldade de concentração dos estudantes; falta de preparo do professor para trabalhar com os conhecimentos prévios e as histórias de leitura, dentre outros. Para cada dificuldade, há uma solução, o importante é se conscientizar de que leitura se ensina e é um processo que pode demorar, mas que trará resultados.

De forma específica, as dificuldades encontradas na sequência deste trabalho centraram-se na quantidade de livros para cada aluno, pois apesar de ser uma escola

privada, prioriza-se mais a aquisição de títulos variados para atingir uma escala maior de interesses. Esse detalhe foi resolvido com a aquisição dos livros dados como presente aos alunos, mas é certo que não é uma prática recorrente, pois envolve um gasto que não é possível aos professores.

Os ajustes ao modelo de ensino e todos os detalhes que envolvem o trabalho do professor também foram necessários. O tempo escolar é reduzido e muitas são as atividades. Foi necessária uma organização detalhada para as atividades de literatura, intercalando com as atividades do cronograma. Além disso, mesmo os trabalhos de literatura do programa são desenvolvidos e compartilhados de forma coletiva entre os professores do mesmo ano, o que envolve diferentes opiniões e pontos de vista, ocasionando alguns dilemas e impasses.

Sobre o livro escolhido, obras mais curtas são mais descomplicadas de se trabalhar em sala de aula, no entanto, minimiza a oportunidade de ter contato com algumas obras específicas e praticar a leitura de narrativas mais longas. Por isso, reitero a importância da metodologia para organizar a leitura de forma que seja possível realizá-la.

A disputa com tecnologias e jogos digitais, diferentes níveis de fluência em leitura e falta de motivação é mais uma realidade do que um entrave, podendo ser mobilizado de forma pontual de acordo com a necessidade. A título de exemplo, com auxílio da família, a falta de motivação inicial de Lucíola resultou em importantes gestos de leitura, os quais enriqueceram o trabalho, bem como as histórias de leitura da própria estudante.

As atividades literárias desta tese seguiram uma sequência básica de letramento literário (COSSON, 2021). Coloquei-me no papel de professora e pesquisadora em sala de aula e lemos a obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga por completo, respeitando o texto literário em sua integridade. Servi-me dos conhecimentos prévios e ritmo de cada aluno, auxiliei nas palavras que não conheciam e apliquei atividades apenas para constatação da leitura, de modo que tivesse a clara compreensão de quem estava acompanhando o processo e pudesse auxiliar o que foi ficando para trás. Por fim, apontei gestos de leitura únicos e singulares, associados à historicidade de cada leitor, pois corroborando com o autor, ler implica troca de sentidos entre leitor, autor e a sociedade em que estão localizados,

pois os sentidos provêm do compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Atesto que trabalhar com uma obra consagrada que aborda temas tão importantes em qualquer época é uma responsabilidade, ainda mais se tratando de crianças de 8 - 10 anos. No entanto, reitero que é possível. Acredito que a boa literatura é para todos e que, com planejamento, é possível superar as dificuldades. Dessa forma, corroboro com Orlandi (2012a), quando diz que é possível trabalhar (e ensinar) a produção da leitura.

Anuncio também que toda intervenção pode ser melhorada e todas as possíveis falhas e empecilhos percebidos poderão ser corrigidos/aperfeiçoados em trabalhos posteriores, pois a formação do leitor é processual, porém é preciso constância. Por esse viés, valorizo as contribuições desta tese não como uma fórmula de um trabalho que aumentou o prazer pela leitura ou deletou as dificuldades do trabalho com literatura em sala de aula, mas sim como uma retomada na discussão sobre o assunto, visto a necessidade de formação do professor ser permanente.

Destaco alguns aspectos que aponto no texto, por exemplo, algumas abordagens metodológicas pertinentes e objetivos que facilitaram a organização e desenvolvimento do trabalho com narrativas maiores. Outro, é que busquei produzir uma forma de experiência com a leitura em uma perspectiva discursiva, bem como as suas implicações na produção e circulação de sentidos, para tanto oriento que ocorra a valorização das histórias de leitura dos estudantes, bem como a compreensão do espaço de interpretação próprio da escola.

Por fim, diante de todos os sentidos produzidos nesta pesquisa, sob as condições aqui delimitadas, a minha tese foi defendida, tornando-se possível afirmar que os diferentes discursos que perpassam os sujeitos e suas histórias de leitura participam da produção de sentidos quando leem a obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, por meio de dizeres que retornam nos discursos, da sedimentação de sentidos, intertextualidade e em conformidade com a história.

EPÍLOGO: NA PRAIA

O fôlego não chegou ao fim porque o conhecimento é a chave para qualquer sonho, ação ou opinião. Me nego a acreditar que o doutorado é o fim, visto ser o último grau acadêmico. Dessa forma, aqui troco meu *status quo* de doutoranda para doutora, com sensação de dever cumprido, mas profundo desejo de retorno. A Universidade Federal do Paraná foi a minha casa por 6 anos e dela sentirei saudades. Tenho a humilde pretensão de aqui voltar várias vezes, seja em bancas, em grupos de pesquisa, quem sabe uma terceira graduação. Não importam os meios, mas os objetivos: estudar, aprender, compartilhar.

Portanto, aqui finalizo o processo da minha segunda vontade gorda que, deliberadamente, parece não ter fim. Fui me resolvendo diante dos textos lidos, das aulas finalizadas, das horas de escrita. Mas assim que essa vontade voltar a crescer, retornarei. Pretendo ainda saber mais sobre a Linguagem, Corpo e Estética na Educação – tríade que circundou todo este trabalho, sob diferentes formas, e minhas intenções de ser melhor a cada aula, a cada turma, a cada aluno. O corpo dolorido das longas horas de escrita me incomodaram, fizeram-me buscar alternativas de movimento: treinos, pedais, corridas. E junto com os treinos, a interação do grupo me fez avaliar as respostas positivas da amizade. Surgiu, então, um desejo de conhecer. Talvez o corpo seja meu próximo tema. Pode ser por leituras, artigos ou até um curso prolongado. Também me interessa em aprender novas línguas. Deixo as reticências representando que o conhecimento não para...

A bolsa amarela tá vazia à beça. Tão leve, e eu também. Já tenho minha família formada, meus sonhos de estudo concretizados, mas ainda percebo a última vontade em crescimento. Talvez, além de novos objetos de estudo eu tire uma folga para viajar. Te encontro, em breve, nos corredores do conhecimento ou, quem sabe, por aí, em um país qualquer.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. P. M. de. **Leitura recepcional do texto literário em WebQuest**: possibilidade de concretização dos sentidos. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Artes e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 105-142.

ARISTÓTELES. **Poética**. Prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. Tradução e notas de Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.

BARBOSA, A. P. **A constituição histórica da leitura como objeto de ensino**: o discurso oficial e o didático. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. C. O Ensino da Leitura no Discurso Pedagógico Contemporâneo. **Educação & Realidade** [online]. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 573-590, Mar 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/4ngxZWGBHyGzYPFfMXSDDkp/?lang=pt#>>. Acesso em: 14 jul. 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-623646065>.

BENTO, I.; BALÇA, A. Educação Literária: um estudo no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. **Cadernos de Letras da UFF**. Niterói, v. 26, n. 52, p. 81-100, 9 jul. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/44187>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BOJUNGA, L. **A bolsa amarela**. – 36. ed. 2ª reimpr. - Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2020.

BOTO, C. Rascunhos da história da leitura escolar: entre Portugal e Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0211242, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100314&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019211242>.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, 2020a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, 2020b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/desempenho-do-ensino-medio-melhora-no-saeb-2019>>.

Acesso em: 15 jul. 2021.

BRITO, C. M. C. de. **Leitura e oralidade:** prática dialógica de um professor leitor na formação de leitores literários. 2015. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária**, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>>.

Acesso em: 04 de jan. de 2022.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul; 2011 [1988]. p.169-191.

CAVALCANTE, M. S. A. O. **Análise do Discurso e Ensino**. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=nazwH-KuAC0>>. Acesso em: 12 Jul. 2021.

CECCANTINI, J. L. Leitores de literatura – quem são e o que leem segundo a Retratos da Leitura? Os desafios para formar e conquistar esses leitores. **Análises e Artigos 5ª Edição Retratos:Pro-livro**, São Paulo, 2020. Disponível em:

<<https://www.prolivro.org.br/2020/11/23/leitores-de-literatura-quem-sao-e-o-que-leem-segundo-a-retratos-da-leitura-os-desafios-para-formar-e-conquistar-esses-leitores/>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

CEIA, C. **A literatura ensina-se?** Estudos de Teoria Literária. Edições Colibri: Faculdade de Letras de Lisboa, Portugal, 2004.

CELESTINO, E. M.; VIEIRA, P. A.; DE LIMA BRAGA PENHA, G. M. O relógio de ouro, de Machado de Assis: **EntreLetras**, Araguaína – TO, v. 9, n. 2, p. 103 - 120, 28 out. 2018. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFT-4_d495b0b512ec5d5d3f9b99094741b5d5> Acesso em: 18 jul. 2021.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, A; ZOLTOWSKI, A. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S.; COUTO, M; HOHENDORFF, J. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COURTINE, J.J. **Análise do Discurso Político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. Trad. Patrícia C. R. Reuillard [et al.]. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2009.

CUTER ALBANESE, B. Do monumento dos museus ao monumento das ruas. **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 3, p. 1759-1783, 21 set. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40637>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

DORNELLES, K. M. S. A mediação da leitura literária em sala de aula: um instrumento de empoderamento. **ArReDia**, Dourados, v. 4, n. 7, p. 103 - 116, dez. 2015. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/4063>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

ECO, U. Sobre algumas funções da literatura. In: **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/marcelmatias/Disciplinas/fundamentos-da-literatura-1/fundamentos-da-literatura-2018.1/sobre-algumas-funcoes-da-literatura/view>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GOMES, S. S. Avaliação das capacidades de leitura. **Educar em Revista** [online]. 2017, n. 63, p. 221-236. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/hN8DQ9JYM9wJYLHCfzGWTgH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 18 jul. 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46325>.

GUIMARÃES, G.; RIBAS, M. C. C. Literatura infantil na sociedade multimidiática. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea** [online]. 2016, v. 00, n. 47, p. 185-203. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/elbc/a/5NXScK7mqgsdSBFY8YpyHjz/?lang=pt#>>. Acesso em: 18 jul. 2021. <https://doi.org/10.1590/2316-4018479>.

HAYLES, K. **Literatura Eletrônica**: novos horizontes para o literário. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global, 2009.

HESSEL SILVEIRA, R. M.; FONSECA RICHTHOFEN DE FREITAS, L. Livros literários em sala de aula: possibilidades de leitura e conversa literária. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12165>>. Acesso em: 18 jul. 2021. <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.12165>.

HUNT, P. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

ISSE, R. M. O letramento literário e a escolarização da literatura infantojuvenil. **Caderno Seminal Digital (UERJ)**, nº 35, v. 35, p.179-196, jul-dez/2020. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/48001>>. Acesso em: 05 ago. 2021. <http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2020.48001>

KOCHMANN, S. O Lugar da Mulher no Judaísmo. **Rever: Revista de Estudos Da Religião**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.35-45, dez. 2005. Semestral. Disponível em: <https://www.pucsp.br/rever/rv2_2005/t_kochmann.htm#:~:text=As%20mulheres%20>

estavam%20presentes%20no,campo%20privado%20como%20no%20p%C3%BAbli
co> Acesso em: 01 mai. 2022.

KOGAWA, J. Qual via para a análise do discurso?: uma entrevista com Jean-Jacques Courtine. **Alfa**: Revista de Linguística (São José do Rio Preto) [online]. 2015, v. 59, n. 2, p. 407-417. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/alfa/a/CHjR6w63DkgTzWtjbQpK7TM/?lang=pt#>>. Acesso em: 25 jul. 2021. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1504-8>.

LAJOLO, M. Leitoras e leitores: seus hábitos, motivações e o que (dizem que) leem. **Análises e Artigos 5ª Edição Retratos: Pro-livro**, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/2020/11/11/leitoras-e-leitores-seus-habitos-motivacoes-e-o-que-dizem-que-leem/>>. Acesso em 15 jul. 2021.

LEONARDO, E. d. S.; LOPES, E. C. Geração z: o desafio de formar leitores/ nativos digitais. **Revista do SELL**, Uberaba-MG, v. 5, n. 1, p.1-12, 2016. Disponível em: <https://redib.org/Record/oai_articulo2129459-gera%C3%A7%C3%A3o-z-o-desafio-de-formar-leitores-nativos-digitais>. Acesso em: 10 jan. 2022. <http://dx.doi.org/10.18554/rs.v5i1.1347>.

LIMA, L.; REIS, M. G. M. O ensino de literatura na educação básica e a formação do leitor / Literature teaching in primary and secondary education and the reader development. **Cadernos CIMEAC**, [S.l.]. Uberaba-MG, v. 6, n. 2, p. 39-52, jan. 2017. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1845>>. Acesso em: 18 jul. 2021. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v6i2.1845>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, 6 mai. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/fyKb65xtFvXhMw3Hhvp9vNk/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MARIA HIDALGO, A., & ALMEIDA MELLO, C. J. de. Reflexões sobre as diretrizes curriculares para a educação do campo do Paraná: pragmatismo, literatura e engajamento. **Revista Iberoamericana De Educación**, Araraquara, v. 59, n 3, p. 1-13. jul 2012. Disponível em <Reflexões sobre as diretrizes curriculares para a educação do campo do Paraná: pragmatismo, literatura e engajamento> Acesso em: 10 jan. 2022. <https://doi.org/10.35362/rie5931380>

MELO NETO, J. C. **Museu de tudo**. Rio de Janeiro. José Olympio, 1975.

MENDES, N. BNCC e o professor de Literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**, [S.l.], Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 135-147, dez. 2020. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53725>>. Acesso em: 18 jul. 2021. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53725>.

MENDONÇA, P. R. A literatura necessária: leitura e formação do leitor. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói-RJ, v. 26, n. 52, 9 jul. 2016.

Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43535>>.

Acesso em: 13 jul. 2021. <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2016n52a172>.

MICHELETTI, G.; GEBARA, A. E. L. Memória literária, leitura e ensino. **Linha D'Água**, [S. l.], São Paulo, v. 29, n. 1, p. 85-102, 2016. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/112392>>. Acesso em: 18 jul.

2021. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v29i1p85-102>.

MOREIRA, F. Análise do discurso pedagógico literário: a manipulação dos manuais didáticos e ideologias. **Literatura e Autoritarismo**, Santa Maria - RS, n. 20, 2012.

Disponível em:

<http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/num20/RevLitAut_art01.pdf>.

Acesso em: 24 nov. 2019.

MOURA, M L. de. **Narrativas mitológicas e formação de leitores**. 2019. 189 f. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de Concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2019.

NHOQUE, J. R. **O leitor encarnado e a leitura do literário como experiência**.

2019. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNIVALI Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. *In*:

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2003. p. 25-46.

ORLANDI, E. P. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em aberto**. Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

_____. **A Linguagem e seu funcionamento**: as formas do Discurso. 4. ed. 3ª reimpressão. Campinas: Pontes, 2003a.

_____. Introdução: a leitura proposta e os leitores possíveis. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2003b. p. 7-24.

_____. **Interpretação**: autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes editora, 2007a.

_____. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. **ComCiência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Campinas-SP v. 89, p. 2, 2007b. Disponível em:

<<https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>>

Acesso em: 03 ago. 2021.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007c.

_____. **Discurso e Leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. **Discurso e Texto: Formação e Circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2012b.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PÊCHEUX, M. A. Análise do Discurso: três épocas. *In*: GADET, F. E HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

_____. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. 2ª ed. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al* 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014 [1975].

PEREIRA, J. B. Notas sobre os documentos oficiais e o ensino de literatura na educação básica no Brasil. **Revista Graphos**, [S. l.], João Pessoa - PB, v. 22, n. 2, p. 67–78, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/52533>>. Acesso em: 13 jul. 2021. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52533>.

PEREIRA, V. H. A.; MEDEIROS, M. A. Políticas públicas para a leitura e a literatura: o legado autoritário e a influência do mercado. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea** [online]. Brasília – DF, n. 50, p. 293-310, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/elbc/a/vRGykCX6WQdpktZ486QWp6q/?lang=pt&format=html#>>. Acesso em: 18 jul. 2021. <https://doi.org/10.1590/2316-40185019>.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2003. p. 87 a 104.

PIRES, A.C.C; MATSUDA, A. A. Formação do leitor: dificuldades e desafios. **Revista Práticas de linguagem**. Juiz de Fora, v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. 187-208. Disponível em <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes-2/edicoes/volume-3-n-2/> Acesso em: 10 jan. 2022.

PRADO, C. H. do. A aula de leitura e a constituição do sujeito-leitor. **Itinerarius Reflectionis**, [S. l.], Goiás, v. 3, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20413>. Acesso em: 12 jul. 2021. <https://doi.org/10.5216/rir.v1i3.210>.

RODRÍGUEZ, C. Sentido, interpretação e história. *In*: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 47 - 58.

SANTOS, J. S. Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos. **Linguagem em (Dis)curso** [online], Tubarão – SC, v. 12, n. 1, p. 129-153, 2012. ISSN 1982-4017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ld/a/VMwxr3BMVMJy773hcYnCd5G/?lang=pt>>. Acesso em 18 Jan. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322012000100006>.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Mediação para formar leitores no Brasil: oportunidades urgentes via Educação. **Análises e Artigos 5ª Edição Retratos: Pró-livro**, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/2020/11/03/mediacao-para-formar-leitores-no-brasil-oportunidades-urgentes-via-educacao/>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

SILVA, C.; RIBEIRO, M. Experiências de leitura do texto literário em A menina que roubava livros: abertura, escuta e inquietude. **FronteiraZ**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, São Paulo, 0(14), p.123-139, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22750>>, Acesso em: 18 jul. 2021.

SILVA C. H. R. da.; SILVA, J. C. da. O ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental: reflexões a partir da base nacional curricular comum – BNCC. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras - PB, v. 5, n. 2, p. 69-89, 2020. Disponível em: <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1592/645>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SILVEIRA, A. A. F.; ALMEIDA, L. C. Uso dos Resultados das Avaliações Externas da Escola. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 22, p. e6524, dez. 2019. ISSN 1983-7771. Disponível em: <<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6524/4492>>. Acesso em: 15 jul. 2021. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v22i1.6524>.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A.M.; BRANDÃO, H. M.B.; MACHADO, M. Z. V. (ORG.) **Escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, D. F. S. de. **Literatura juvenil premiada: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores**. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SOUZA, T. E. M. de. Projeto “gincana literária”. **EntreLetras**, Araguaína, v. 9, n. 2, p. 121 - 131, 28 out. 2018. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/5471>> Acesso em: 18 jul. 2021.

VALOTTA ELIAS BORGES, E. O texto além das palavras: uma visão ampliada da apropriação da informação por meio de textos literários. **Brazilian Journal of Information Science: research trends**, [S. l.], Índia, v. 10, n. 3, 2016. DOI: 10.36311/1981-1640.2016.v10n3.03.p15. Disponível em:

<<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/5681>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

VETTER, L. P. **Mediação de leitura do literário no ensino médio pela via frutiva**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVALI Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V.(orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 49 – 58.

ZANON, A. T.P; LUQUETTI, E. C. F. O direito à Literatura: dos documentos oficiais às práticas educativas. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas – RS, v. 21, n. 1, p. 295 -314, 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15150>>. Acesso em: 18 jul. 2021. <https://doi.org/10.15210/rle.v21i1.15150>.

ZAPPONE, M. H. Y.; QUADROS, C. M. DE. Literatura em anos iniciais e a BNCC. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá – PR, v. 43, n. 1, p. e53280, 30 mar. 2021. Disponível em:
<<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/53280>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

ZOPPI FONTANA et al. **Leitura na perspectiva da Análise de Discurso Materialista**, 2017. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=B19HPuJUKAM&t=1499s>>. Acesso em 13 jul. 2021.

APÊNDICE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA LINGUAGEM, CORPO E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO



CARTA À DIREÇÃO ESCOLAR

Prezada Diretora,

Gostaria de obter o seu consentimento para desenvolver a pesquisa intitulada provisoriamente “GESTOS DE LEITURA EM “A BOLSA AMARELA”: EXPERIMENTAÇÕES LITERÁRIAS COM ALUNOS DO 4º ANO”, que se refere a um projeto de Doutorado em Educação desenvolvido pela professora Cintia de Oliveira Pontes Rosa, sob orientação da Profª Drª Odisséa Boaventura de Oliveira. O objetivo deste estudo é analisar como os diferentes discursos e a história de leitura interferem na produção de sentidos dos estudantes do 4º ano ao lerem a obra A bolsa amarela, de Lygia Bojunga. Os resultados contribuirão para ampliar a discussão acerca da importância da leitura literária na escola. Para tanto, a participação do menor ocorrerá através das atividades propostas pela professora durante as atividades dirigidas das aulas de língua portuguesa, podendo ser registradas de forma escrita, gravações de áudio, vídeos e fotos com a devida autorização dos responsáveis legais. Os dados resultantes obtidos pelas atividades serão utilizados somente no contexto da análise da pesquisa, para fins acadêmicos e divulgação do conhecimento científico. Para tanto, desde já agradeço sua colaboração e coloco-me à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos e sanar possíveis dúvidas que possam ter restado.

Atenciosamente,

Profª Cintia de Oliveira Pontes Rosa

(Professora do 4º ano turma 2 e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná)

cissapontes@gmail.com



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA LINGUAGEM, CORPO E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ (Nome da Diretora), portador do RG nº: _____, confirmo que Cintia de Oliveira Pontes Rosa explicou-me os objetivos desta pesquisa e as formas de participação. Eu li e compreendi este termo, de forma que concordo em fornecer meu consentimento para que a pesquisa seja realizada no Colégio XXXXXX – Curitiba/PR) durante o ano letivo de 2021.

Curitiba, abril de 2021.

(Assinatura da Diretora)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA LINGUAGEM, CORPO E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO



CARTA AOS PAIS

Prezado(a) Responsável/Representante legal,

Gostaria de obter o seu consentimento para a/o menor _____ participar como voluntária/o da pesquisa intitulada provisoriamente “GESTOS DE LEITURA EM “A BOLSA AMARELA”: EXPERIMENTAÇÕES LITERÁRIAS COM ALUNOS DO 4º ANO”, que se refere a um projeto de Doutorado em Educação desenvolvido pela professora Cintia de Oliveira Pontes Rosa, sob orientação da Profª Drª Odisséa Boaventura de Oliveira. O objetivo deste estudo é analisar como os diferentes discursos e a história de leitura interferem na produção de sentidos dos estudantes do 4º ano ao lerem a obra A bolsa amarela, de Lygia Bojunga. Os resultados contribuirão para ampliar a discussão acerca da importância da leitura literária na escola. Para tanto, a participação do menor ocorrerá através das atividades propostas pela professora durante as atividades dirigidas das aulas de língua portuguesa, podendo ser registradas de forma escrita, gravações de áudio, vídeos e fotos. Os dados resultantes obtidos pelas atividades serão utilizados somente no contexto da análise da pesquisa e para fins acadêmicos. A participação é voluntária e o senhor (a) poderá retirar o consentimento, ou ainda, descontinuar a participação, se assim o preferir, devendo apenas nos comunicar acerca desta decisão. Para tanto, desde já agradeço sua colaboração e coloco-me à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos e sanar possíveis dúvidas que possam ter restado.

Atenciosamente,

Profª Cintia de Oliveira Pontes Rosa

(Professora do 4º ano turma 2 e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná)

cissapontes@gmail.com



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA LINGUAGEM, CORPO E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA MENORES DE IDADE

Eu, _____ (Nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº: _____, confirmo que Cintia de Oliveira Pontes Rosa explicou-me os objetivos desta pesquisa e as formas de participação. Eu li e compreendi este termo, de forma que concordo em fornecer meu consentimento para que o menor _____ (Nome do aluno) participe como voluntário desta pesquisa através das atividades propostas registradas de forma escrita, por meio de gravações de áudio, vídeos e fotos. Desta forma, autorizo a utilização e veiculação de seu nome, imagem e voz para fins didáticos, acadêmicos, de pesquisa e de divulgação do conhecimento científico, não recebendo para tanto, quaisquer tipos de remuneração.

Curitiba, abril de 2021.

(Assinatura do responsável ou representante legal)

QUESTIONÁRIO PERFIL LEITOR

1. Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Ano _____ Turma: _____

2. Representação de si e da leitura literária

2.1 Você gosta de ler? Por quê?

2.2 O que significa leitura literária para você? _____

3 Hábitos de leitura literária:

3.1 Antes de entrar para a escola, ouvia histórias e tinha acesso a livros?

() sim () não () às vezes

3.2 Presencia pessoas da sua família lendo? () sim () não

Quem? _____

3.3 Se considera leitor: () sim () não

Leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses.

Não leitor é aquele que não leu nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

3.4 Qual tipo de suporte de leitura utiliza com mais frequência?

() digital () impresso

3.5 Você e/ou sua família tem livros em casa? () sim () não. Poucos ou muitos?

3.6 Em que ambientes e condições você costuma ler? _____

3.7 Você lê livro de literatura na escola? _____

3.8 Relaciono o que leio na escola com minhas próprias experiências?

() sim () não

4 Comportamento leitor:

- 4.1 A leitura é uma das minhas atividades favoritas () sim () não
- 4.2 Leio somente se for necessário () sim () não
- 4.3 Gosto de conversar sobre livros () sim () não
- 4.4 Tenho dificuldade em terminar uma obra literária () sim () não
- 4.5 Gosto de receber livros como presente () sim () não
- 4.6 Gosto de ir a livrarias e/ou bibliotecas () sim () não
- 4.7 Tenho dificuldade em me concentrar para ler () sim () não
- 4.8 Leio para ampliar meus conhecimentos () sim () não
- 4.9 Leio para conhecer outras culturas () sim () não
- 4.10 Leio para me divertir () sim () não
- 4.11 Leio para estudar () sim () não
- 4.12 Leio para ter melhor desempenho na escola () sim () não
- 4.13 O que dificulta a minha prática de leitura é:
- () tempo () condições financeiras para comprar livros () lentidão na leitura () dificuldade de acesso à biblioteca () outro: _____

5. Preferências:

Quais assuntos prefere ler:

- () Aventura () Relatos () ficção () Policial () Moda () Games
- () outro: _____

6. Acesso aos livros:

Como tem acesso aos livros literários que lê?

- () Biblioteca escolar () Biblioteca pública/Farol do saber () Livrarias
- () Casa () Amigos () outro: _____

QUESTIONÁRIO FINAL

Nome:

Você leu o livro todo? () SIM () NÃO

Sobre o livro A bolsa amarela:

1. O que mais te chamou a atenção na história?

2. Qual o personagem preferido e por quê?

3. Comente sobre os contextos abaixo tratados no livro:

-Família

[...] “O pessoal aqui em casa até que se vira: meu pai e minha mãe trabalham, meu irmão tá tirando faculdade, minha irmã mais velha também trabalha, só vejo eles de noite. Mas minha irmã mais moça nem trabalha nem estuda, então toda hora a gente esbarra uma na outra” (BOJUNGA, 1976, p. 14).

[...] “eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois, toca todo o mundo a ficar emburrado. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto pra criança” (BOJUNGA, 1976, p. 18).

[...] “- Quem é que resolve as coisas? Quem é o chefe?

- Chefe?

- É, o chefe da casa. Quem é? Teu pai, teu avô?

- Mas pra que que precisa de chefe?
- Pra resolver os troços ué; [...]
- Nós quatro. Pra isso todo dia tem hora de resolver coisa. [...] A gente senta aí na mesa e resolve tudo que precisa. Resolve como é que vai enfrentar um caso que a vizinha criou; revolve se vai brincar mais que trabalhar; resolve o que é que vai comer; quanto é que vai gastar em roupa, em comida, em livro; resolve essas transas todas. Cada um dá uma ideia. E fica resolvido o que a maioria acha melhor” (BOJUNGA, 2012, p. 113-114).

-Homem/mulher

[...] “Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele sempre é um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa vida! – vocês vão ter tudo. [...]. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina” (BOJUNGA, 2017, p. 16-17).

-As vontades da menina (ser menino, crescer, ser escritora)

“Abri um zíper; escondi fundo minha vontade de crescer; fechei. Abri outro zíper; escondi mais fundo minha vontade de escrever; fechei. No outro bolso de botão espremi a vontade de ter nascido garoto (ela andava muito grande, foi um custo pro botão

fechar). Pronto! a arrumação tinha ficado legal. Minhas vontades tavam presas na bolsa amarela, ninguém mais ia ver a cara delas” (BOJUNGA, 2007, p. 31).

-A cabeça costurada do galo Terrível

“- O jeito é fazer o Terrível pensar do jeito que a gente quer que ele pense. Mas que jeito? Bolaram, bolaram, e acabaram resolvendo que o jeito era costurar o pensamento do Terrível e só deixar de fora o pedacinho que pensava: "Eu tenho que brigar! Eu tenho que ganhar de todo o mundo!" O resto todo sumia dentro da costura. E resolveram:

- Vamos costurar com uma linha bem forte pra não rebentar.” (BOJUNGA, 1993, p. 85).

-O galo Rei (Afonso)

- Pois é. Mas aí eu fiquei inventado e tive que resolver o que é que eu ia fazer da minha

vida. Pensei pra burro. Acabei resolvendo que ia lutar pelas minhas idéias. Achei aquilo tão bacana! Na escola, quando a gente lê a vida de Tiradentes e desse pessoal importante, vem sempre essa frase junto: "homens que lutaram por suas idéias".

- Que legal, Rei. E você lutou?

- Não. Foi só resolver lutar que eles me levaram de volta pro galinheiro. Então eu chamei

As minhas quinze galinhas e pedi, por favor, pra elas me ajudarem. Expliquei que vivia muito

cansado de ter que mandar e desmandar nelas todas noite e dia. Mas elas falaram:

"Você

é o nosso dono. Você é que resolve tudo pra gente." Sabe, Raquel, elas não botavam um ovo, não davam uma ciscadinha, não faziam coisa nenhuma, sem vir me perguntar: Eu posso? Você deixa?" E se eu respondia: "Ora, minha filha, o ovo é seu, a vida é sua, resolve como você achar melhor", elas desatavam a chorar, não queriam mais comer, emagreciam, até morriam. Elas achavam que era melhor ter um dono mandando o dia inteiro: faz isso! faz aquilo! bota um ovo! pega uma minhoca! do que ter que resolver qualquer coisa. Diziam que pensar dá muito trabalho. (BOJUNGA, 1993, p. 35).

-A Guarda-Chuva

“– Você quer ser guarda-chuva homem ou mulher? E ele respondeu: mulher. O homem então fez um guarda-chuva menor que guarda-chuva homem. E usou uma seda cor-de-rosa toda cheia de flor. O cabo ele não fez reto não: disse que guarda-chuva mulher tinha que ter curva. E pendurou no cabo uma correntinha que às vezes guarda – chuva homem não gosta de usar. Fui andando e pensando que eu também queria ter escolhido nascer mulher: a vontade de ser garoto sumia e a bolsa amarela ficava muito mais leve de carregar” (BOJUNGA, 1993, p.48 e 49).

-O Alfinete de Fralda

“- Me guarda? Já não aguento mais viver aqui jogado: passa gente em cima de mim; chove, eu fico todo molhado, pego cada ferrugem medonha; e cada vez que varrem a rua eu

esfrio: "pronto! vão achar que eu não sirvo mais pra nada, vão me levar no caminhão do lixo";

me encolho todo pra vassoura não me ver; e depois que ela passa, e depois que o susto

passa, eu risco na calçada um anúncio de mim dizendo que eu sirvo sim; mas nunca acontece

nada. Me guarda?" (BOJUNGA, 1993, p. 44).

“- Você lembra quando eu te contei a minha história?

- Lembro.

- Pois é: todo o mundo vivia achando que eu não servia pra nada, mas eu sempre achei

que

servia sim. Lembra?

- Lembro, Alfinete, lembro, mas e daí?

- Pois é: eu sirvo sim. Viu?

- Mas conta de uma vez o que o que você fez.” (BOJUNGA, 1993, p. 71).

-Outros:

4. Recomendaria o livro para alguém e por quê?

5. Você já teve sua cabeça costurada por alguém/algo?? Explique:

6. O que achou das atividades realizadas sobre o livro A bolsa amarela? Justifique:

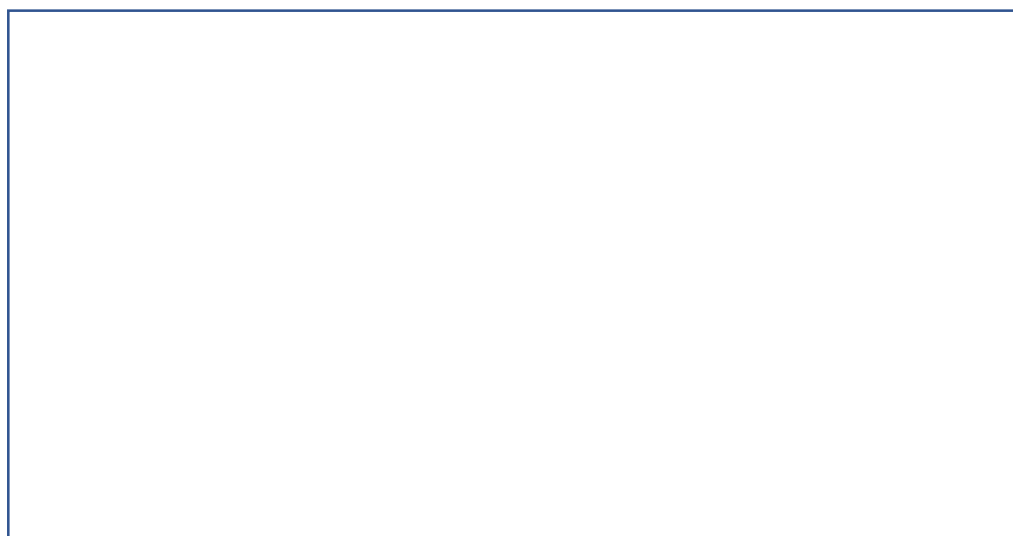
7. O que mais gostou? _____

8. O trabalho com o livro ampliou sua vontade ler, capacidade de interpretar e produzir sentidos sobre a leitura?

() Sim () Não

9. Sugestões:

10. Agora faça um desenho que represente o que mais te marcou nessa leitura:



ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

***Sobre o leitor:**

1. Conhecendo o aluno enquanto leitor:

Você gosta de ler? Se sim o que gosta de ler? Se não gosta, por que?

Você costuma frequentar a biblioteca da escola para emprestar livros que não foram indicados pelo seu professor? Está lendo algum livro neste momento? Quais leituras costuma fazer quando está em casa? Gosta de comprar ou ganhar livros?

2. Conhecendo os gostos do aluno:

Você tem alguma brincadeira preferida? Qual?

Você gosta de viajar? Fale sobre suas viagens mais divertidas. Para onde foi? O que fez nesse lugar? Por que você gostou tanto desta viagem?

Você costuma ir a teatro? ou museu? Ou cinema? O que gosta de fazer nas suas horas livres?

***Sobre o livro A bolsa amarela:**

1. Conexões pessoais e sentimentos sobre a obra:

a. O que você mais gostou do livro? Por quê?

b. Tem algum personagem que gostou mais? Por quê? Você Gostaria de conhecer algum personagem do livro na vida real? Se isso fosse possível o que falaria para esse/a personagem?

c. A história te despertou algum sentimento ou sensação (pode ser boa ou ruim)

d. Você conseguiu achar alguma coisa na história que te lembrasse de algum acontecimento ou uma experiência que já teve na vida?

e. Teve alguma opinião sua ou um pensamento que tinha e que mudou depois de ler a história? O que por exemplo?

f. O que você menos gostou no livro? Por quê?

2. Identificação de elementos importantes:

a. Se você fosse contar para alguém sobre a personagem Raquel. Como a descreveria?

b. O que você acha que o texto lhe mostrou/ensinou?

c. Você acha o título adequado para a história? Por quê? Se fosse para mudar o título, qual você daria?

3. Noticiando a elaboração do texto:

- a. O que perguntaria ao autor sobre o livro?
- b. Se pudesse trocar uma parte ou um personagem, o que trocaria?
- c. Há algo no livro que considerou estranho/esquisito? Por que você acha que o autor colocou isso dessa forma no livro?
- d. Há alguma coisa especial na escrita do livro?

4. O que pensa sobre cada uma dessas questões abordadas no livro?

-Família

-A bolsa amarela

-Homem/mulher

-As vontades da menina (ser menino, crescer, ser escritora)

-A cabeça costurada do galo Terrível

-O galo Rei (Afonso)

-A Guarda-Chuva

-O Alfinete de Fralda

5. Reconte livremente a história do livro.