



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RAQUEL APARECIDA CARLOS DE SOUZA

DIÁRIO DE LEITURA:
UM INSTRUMENTO DIDÁTICO NA CONSTITUIÇÃO DA
SUBJETIVIDADE LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL
VOLUME I

Londrina
2023

RAQUEL APARECIDA CARLOS DE SOUZA

DIÁRIO DE LEITURA:

UM INSTRUMENTO DIDÁTICO NA CONSTITUIÇÃO DA
SUBJETIVIDADE LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL

VOLUME I

Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS, ofertado pelo departamento de
Letras da Universidade Estadual de Londrina,
como requisito obrigatório à obtenção do título
de mestre em Letras

Orientador: Prof. Dr^a. Sheila Oliveira Lima

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S729d Souza, Raquel Aparecida Carlos de.
Diário de Leitura : um instrumento didático na constituição da subjetividade leitora no Ensino Fundamental. Volume I / Raquel Aparecida Carlos de Souza. - Londrina, 2023.
110 f.

Orientador: Sheila Oliveira Lima.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Subjetividade; leitura literária; formação de leitores; diário de leitura; ilustração. - Tese. I. Lima, Sheila Oliveira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 82

RAQUEL APARECIDA CARLOS DE SOUZA

DIÁRIO DE LEITURA:

**UM INSTRUMENTO DIDÁTICO NA CONSTITUIÇÃO DA
SUBJETIVIDADE LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pelo departamento de Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Margarida da Silveira Corsi
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Dr^a. Sonia Pascolati
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 06 de fevereiro de 2023.

Ao meu amado filho, Miguel.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu guia e ajudar-me a superar os obstáculos encontrados ao longo da vida.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram na busca pelo conhecimento.

Ao meu esposo Alexandre e meu filho Miguel, pelo apoio e compreensão durante a realização deste projeto.

À Prof^a. Sheila, minha orientadora, pela atenção, dedicação no decorrer do percurso, correções e pelo acolhimento nos momentos difíceis.

À banca examinadora, professoras Margarida da Silveira Corsi e Sonia Aparecida Vido Pascolati pela leitura atenciosa e contribuições na construção do trabalho.

Aos professores do PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Londrina, pelo aprendizado.

À diretora do Colégio Estadual Vicente Rijo, Maria Beatriz Bernardy Martinez, que adequou o meu horário de trabalho para cursar as disciplinas.

À diretora do Colégio Estadual José de Anchieta, Jacinta Cavalcante, que autorizou a aplicação da pesquisa na instituição.

À professora Márcia Moreno, pelo aceite em conceder suas aulas para a aplicação da pesquisa.

Aos alunos participantes, pelo empenho durante o período de intervenção.

E à CAPES, pelo apoio financeiro.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

(Paulo Freire, 2003)

RESUMO

SOUZA, Raquel Aparecida Carlos de. **Diário de Leitura**: um instrumento didático na constituição da subjetividade leitora no Ensino Fundamental. 2023. 110 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

O trabalho com a leitura literária no ambiente escolar adota várias abordagens, no entanto, as representações e percepções do leitor não recebem a devida importância. Existe uma defasagem de propostas que contemplem a subjetividade leitora e percebe-se a falta de conhecimento por parte dos professores sobre a temática. Nesse contexto, propusemos como questão norteadora de nossa investigação: em que medida a subjetividade leitora é fator fundamental para a formação do leitor nos anos finais do ensino fundamental? A partir disso, elencamos como objetivo geral da pesquisa propor maior atenção à subjetividade no processo de formação do leitor por meio de um projeto de trabalho com a leitura fortemente amparado numa concepção de leitura alicerçada na subjetividade. A proposta didática foi aplicada em uma turma de 8º ano e consistiu na leitura de textos acompanhada de atividades de aprofundamento e discussões, o que possibilitou a análise de marcas subjetivas do leitor, registradas em diários durante as leituras literárias, antes e depois do trabalho orientado com os textos. A pesquisa fundamenta-se nos teóricos Rouxel (2012), (2013), Jouve (2002), (2013) e Petit (2009) para discutir processos de subjetividade leitora e Colomer (2007) no que tange ao ensino de literatura. O percurso possibilitou reflexões sobre o ensino de literatura, a pertinência da mediação do professor por meio de metodologias adequadas e a relevância da subjetividade no processo formativo de leitores. Os resultados evidenciam o diário de leitura como uma proposta que valoriza o envolvimento subjetivo do leitor com a obra além de estimular o desenvolvimento da criticidade.

Palavras-chave: Subjetividade; leitura literária; formação de leitores; diário de leitura; ilustração.

ABSTRACT

SOUZA, Raquel Aparecida Carlos de. **Reading Journal: a didactic instrument in the constitution of reading subjectivity in Elementary School.** 2023. 110 p. Final paper (Professional Master's Degree in Languages) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

The work with literary reading in the school environment adopts several approaches, however, the representations and perceptions of the reader do not receive due importance. There is a gap in proposals that consider the reader's subjectivity and a lack of knowledge on behalf of teachers on the subject is perceived. In this context, we proposed as a guiding question for our investigation: to what extent is reader subjectivity a fundamental factor for reader education in the final years of elementary school? Thereafter, we listed as the main objective of the research to propose greater attention to subjectivity in the reader's education process through a project to work with reading strongly supported by a conception of reading grounded in subjectivity. The didactic proposal was applied to an 8th grade class and consisted in the reading of texts followed by in-depth activities and discussions, which made it possible to analyze the subjective marks of the reader, recorded in journals during literary readings, before and after the guided work with the texts. The research is based on the theorists Rouxel (2012), (2013), Jouve (2002), (2013) and Petit (2009) to discuss the processes of subjectivity of reading and Colomer (2007) regarding the teaching of literature. The course enabled reflections on the teaching of literature, the pertinence of the teacher's mediation through appropriate methodologies and the relevance of subjectivity in the education process of readers. The results show the reading journal as a proposal that values the reader's subjective engagement with the literary work, in addition to stimulating the development of criticality.

Keywords: Subjectivity; literary reading; education of readers; reading journal; illustration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fita Verde no Cabelo: nova velha estória - início da narrativa	53
Figura 2 – Fita Verde encontra os lenhadores	54
Figura 3 – A protagonista no momento da escolha do caminho	54
Figura 4 – A garota durante o percurso	55
Figura 5 – Diálogo entre a neta e a vovó	56
Figura 6 – O retorno da garota à aldeia	56
Figura 7 – Páginas prefaciais da obra <i>Tempo de voo</i>	58
Figura 8 – A barriga do tempo	59
Figura 9 – A transparência do tempo	59
Figura 10 – Término do diálogo entre as personagens	60
Figura 11 – Capa da obra <i>Ida e Volta</i>	61
Figura 12 – Roupeiro do protagonista	62
Figura 13 – Ilustração remetente ao desfecho	63
Figura 14 – Leitura silenciosa	65
Figura 15 – Registro no diário de leitura	66
Figura 16 – Realização das atividades no portfólio	66
Figura 17 – Grupo Focal	67
Figura 18 – Diário da aluna R	72
Figura 19 – Diário da aluna A.B.	74
Figura 20 – Diário da aluna A.B.	76
Figura 21 – Diário da aluna R.	80
Figura 22 – Diário do aluno C.	85
Figura 23 – Leitura da crônica argumentativa	97
Figura 24 – Análise das imagens na versão ilustrada do conto	98
Figura 25 – Grupo Focal sobre o livro <i>Tempo de voo</i>	99
Figura 26 – Leitura do livro-imagem <i>Ida e volta</i>	100
Figura 27 – Correção das atividades sobre a obra <i>Vermelho amargo</i>	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma da pesquisa	41
Quadro 2 – Cronograma de distribuição das atividades	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
NRE	Núcleo Regional de Ensino
AD	Análise do Discurso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FORMAÇÃO DE LEITORES: ENTRE DESEJOS E RECALQUES	19
1.1 LITERATURA: A ETERNA BUSCA POR UMA DEFINIÇÃO	21
1.2 POR QUE TRABALHAR LITERATURA NA ESCOLA?	23
1.3 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO	26
1.4 A SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE LEITURA	29
1.5 DIÁRIO DE LEITURA: UMA PROPOSTA PARA A LEITURA SUBJETIVA	33
1.6 A RELAÇÃO TEXTO E IMAGEM NO LIVRO LITERÁRIO	35
2 METODOLOGIA	39
2.1 AS ETAPAS DA PESQUISA	40
2.2 A LOCALIZAÇÃO E O PERFIL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	42
2.2.1 Os participantes do projeto	43
2.3 A SELEÇÃO DOS TEXTOS	43
2.4 INSTRUMENTOS DIDÁTICOS	44
2.5 A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	46
3 PARA AMPLIAR O REPERTÓRIO DO LEITOR: ALGUMAS OBRAS	48
3.1 QUANDO SE TRATA DE SALVAR A PELE, O MELHOR MESMO É A ASTÚCIA	48
3.2 PEDAÇOS	49
3.3 FITA VERDE NO CABELO: NOVA VELHA ESTÓRIA	50
3.3.1 A versão ilustrada de Fita Verde no Cabelo	52
3.4 <i>TEMPO DE VOO</i>	57
3.5 <i>IDA E VOLTA</i>	61
3.6 <i>VERMELHO AMARGO</i>	63
4 APLICAÇÃO DA PESQUISA	65

4.1	RELATO DA APLICAÇÃO	65
4.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS	67
4.2.1	Diário de Leitura: Quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia	69
4.2.2	Diário de Leitura: Pedacos	74
4.2.3	Diário de Leitura: Fita verde no cabelo: nova velha estória	79
4.2.4	Diário de Leitura: <i>Tempo de voo</i>	83
4.2.5	Diário de Leitura: <i>Ida e volta</i>	86
4.2.6	Diário de Leitura: <i>Vermelho amargo</i>	89
4.3	Grupo Focal	92
4.4	RESULTADOS OBTIDOS	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	104
	ANEXOS	108
	ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	109
	ANEXO B – Autorização do Núcleo Regional de Educação	110

INTRODUÇÃO

A leitura literária é trabalhada na escola, muitas vezes, para fins específicos, a propósito de estudar a língua, e não com o intuito de formação de leitores. É comum que práticas literárias escolares, neste trabalho defendidas como os modos de ler os textos literários, não desenvolvam o interesse pela leitura e pouco valorizem a subjetividade do leitor. Ao recordarmos nossas experiências enquanto alunos, lembramo-nos da ausência de práticas leitoras no ambiente escolar ou propostas voltadas à utilização dos textos, desconsiderando a interação com eles. Ao redimensionar os papéis e analisarmos nossas práticas enquanto docentes, percebemos a tendência em utilizar os textos literários para a realização de atividades que não propiciam a implicância do leitor e, desse modo, reiteramos as estratégias e cometemos os mesmos erros.

Alguns pesquisadores que estudam a leitura literária no ambiente escolar têm denunciado a pouca atenção dada a uma didática consistente na formação de leitores e no ensino de literatura. Zilberman (2003, p. 265), grande estudiosa da formação de leitores no Brasil, afirma que: “[...] a leitura dos fragmentos de textos literários presentes no livro didático não forma o leitor do livro, que é onde materialmente se apresenta a literatura, ou seja, a obra literária fica para depois ou fora dos limites da escola.”

Acerca do trabalho com o texto literário, o equívoco inicia-se pelo livro didático que, na maioria das vezes, apresenta somente fragmentos, o que compromete a compreensão e a interpretação leitora, além de utilizar trechos de textos literários, simplesmente, para a proposição analítica de aspectos linguísticos. Por conseguinte, o aluno não entra em contato com o livro. Todavia, para formar leitores, faz-se necessária a apresentação da obra, pois é nela que se encontra a literatura.

A leitura literária deve acontecer e ser ensinada no ambiente escolar. No entanto, é questionável se as práticas ali desenvolvidas proporcionam aos estudantes experiências significativas que auxiliem no processo de formação de leitores. Para Lima (2016), o processo de formação leitora fundamentado numa perspectiva de subjetivação demanda espaços para as reflexões impulsionadas pela leitura. Entretanto, o oposto acontece nas salas de aula, pois as atividades não contemplam a relação subjetiva do leitor com o texto.

Segundo Lajolo e Zilberman (2011), ao analisar o percurso da leitura em sala de aula, constata-se que, desde o início do processo de escolarização brasileira,

projetos educacionais não desenvolviam condições necessárias à consolidação de práticas consistentes de leitura. Assim, os textos literários eram utilizados para a realização de atividades relacionadas ao ensino da língua.

O ensino de literatura no Brasil estruturou-se, com o decorrer dos anos, de maneira gradativa, até adquirir certa consistência. Embora o conteúdo esteja inserido no currículo há muito tempo, algumas práticas mostram-se enrijecidas nas antigas propostas pedagógicas. Nesse sentido, a leitura de textos literários prossegue como pretexto para o trabalho fragmentado e voltado a questões linguísticas, assim como afirma Paulino (2010, p. 161): “Os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar”.

A preocupação com a maneira de abordar Literatura interessou muitos pesquisadores antes de surgir o termo “letramento literário”, proposto por Cosson, em sua obra homônima, publicada em 2009. Para Bordini e Aguiar (1993), os livros propiciam a descoberta de sentidos, porém os literários o fazem de modo mais abrangente. Alicerçadas nos estudiosos da Escola de Constança, Wolfgang Iser e Robert Jauss, as autoras consideram o leitor como um dos grandes focos para o ensino da literatura:

Partindo do horizonte de expectativas do grupo, em termos de interesses literários, determinados por suas vivências anteriores, o professor provoca situações que propiciem o questionamento desse horizonte. Tal atitude implicaria um distanciamento do estudante, uma vez que revisa criticamente seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e seu conseqüente alargamento. Com o ajustamento a essa nova situação, o passo seguinte é a oferta pelo professor de diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizam o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo. Como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 85).

Segundo as autoras, a postura do professor é crucial para que as propostas consistam na reflexão do fenômeno literário sob a ótica do leitor, exigindo a participação ativa do aluno. Com isso, o estudante tem a possibilidade de conhecer novos horizontes, questioná-los e repensar sobre possíveis mudanças.

Apesar das inúmeras pesquisas voltadas à leitura literária, é frequente que o trabalho em sala de aula seja realizado de modo semelhante ao da leitura de textos não literários. Mesmo com as tentativas para incentivar a leitura literária, ainda existe

uma questão de suma importância e pouco levada em consideração a ser debatida: as reações subjetivas dos leitores, pois, segundo Rouxel (2013), a subjetividade é primordial para a atribuição de sentidos à leitura realizada.

Para Montes (2020), é fundamental que o indivíduo conquiste seu espaço. Nas palavras da autora, “Se alguém quisesse educar para o desenvolvimento humano, deveria facilitar e estimular esse ‘desenvolvimento do espaço próprio’, permitindo que ele se desdobre como se fosse um tapete infinito, de desenhos infinitos, que se abre para todos os lugares ao mesmo tempo” (MONTES, 2020, p. 49).

Segundo a autora, deve-se educar para o desenvolvimento, e não simplesmente para o funcionamento. Assim, é essencial oportunizar ao estudante possibilidades de ruptura de velhos paradigmas, para que encontre novas perspectivas a partir de suas particularidades. Na literatura, isso é possível, por meio de propostas que valorizem a subjetividade leitora.

Posto isso, a temática da pesquisa originou-se, por meio de observações em sala de aula, pois a pesquisadora percebeu, em seus dez anos de trajetória profissional, que os estudantes faziam representações e tinham percepções diferentes sobre a mesma obra lida. No entanto, ela não tinha embasamento teórico para o desenvolvimento de práticas na perspectiva da leitura subjetiva. Graças ao mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS, a docente ampliou seu repertório, por meio de leituras sugeridas pela orientadora, e teve a oportunidade de iniciar um trabalho, valorizando a subjetividade leitora.

Diante do exposto, a pesquisa norteia-se pela questão: em que medida a subjetividade leitora é fator fundamental para a formação do leitor nos Anos Finais do Ensino Fundamental? O trabalho investiga a relevância da subjetividade no ato da leitura e sua pertinência no processo formativo de leitores. Desse modo, o estudo tem como objetivo geral propor maior atenção à subjetividade no processo de formação do leitor dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para atingirmos tal propósito, traçamos os objetivos específicos:

- investigar práticas de leitura literária que valorizem a subjetividade do leitor;
- analisar o diário de leitura como instrumento pedagógico que registre marcas de subjetividade de alunos leitores;
- estimular a criticidade e a criatividade, por meio de leitura de textos literários.

A fim de alcançar os objetivos estabelecidos, adotamos a pesquisa-ação que foi aplicada em uma turma de 8º ano, em um colégio situado no centro de Londrina.

Com base em procedimentos metodológicos de caráter qualitativo, utilizamos os registros nos diários de leitura e a realização de grupo focal, e a análise do *corpus* foi conduzida pelo paradigma indiciário.

O embasamento teórico-metodológico da pesquisa apoiou-se nos estudos relacionados à literatura, à formação de leitores e à subjetividade leitora. Para isso, recorreremos a diversos teóricos e críticos literários, com o intuito de articularmos teoria e prática. Com relação ao método de análise, buscamos apoiar-nos em estudos da Análise do Discurso francesa e conceitos de Psicanálise, para compreendermos os indícios presentes nos registros dos alunos.

Assim, este trabalho busca práticas literárias que contemplem, além de estudo da obra, a singularidade na leitura, a importância das representações dos alunos no processo de formação de leitores e, acima de tudo, que contribua para a formação humana dos indivíduos. Com esse fim, selecionamos obras que seguem uma gradação no tocante à possibilidade de envolvimento subjetivo com o texto, sendo elas: a crônica argumentativa “Quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia”, de Moacyr Scliar; o conto “Pedacos”, de João Anzanello Carrascoza; o conto “Fita verde no cabelo: nova velha estória”, de João Guimarães Rosa; o livro *Tempo de voo*, de Bartolomeu Campos de Queirós; o livro-imagem *Ida e volta*, de Juarez Machado; e a novela *Vermelho amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. Primeiramente, apresentamos os pressupostos teóricos, objetivando buscar conceitos e funções para a literatura, discutir a leitura do texto literário e reafirmar a importância da subjetividade no processo de leitura. Também, encontram-se considerações sobre o diário de leitura como uma proposta de trabalho para a leitura subjetiva e o delineamento do papel desempenhado pelas ilustrações nas obras literárias.

O segundo capítulo explicita as etapas da pesquisa, descreve o perfil da instituição escolar e dos participantes no estudo, bem como expõe os procedimentos metodológicos para a elaboração do *corpus* da pesquisa. O terceiro capítulo apresenta as obras literárias lidas pelos alunos no período da aplicação da pesquisa.

O quarto capítulo expõe os resultados obtidos mediante as discussões sobre as leituras e os registros nos diários de leitura coletados. Para finalizar, as considerações discorrem sobre todas as fases da pesquisa, a verificação do cumprimento dos objetivos, assim como as respostas encontradas para a questão

norteadora do estudo e acerca das contribuições do trabalho aos docentes dedicados à formação de leitores.

1 FORMAÇÃO DE LEITORES: ENTRE DESEJOS E RECALQUES

A formação de leitores é uma temática que atrai a atenção de muitos pesquisadores ao redor do mundo, no entanto, apesar de diversos estudos ela não se esgota, pois não existe uma única metodologia, são tentativas apoiadas em estudos teóricos que visam estimular a leitura e contribuir no processo de formar leitores.

Eliana Yunes (2009), ao intitular sua obra *Tecer um leitor: uma rede de fios cruzados*, expõe a complexidade do processo, pois envolve diversos sujeitos, ações e até mesmo instâncias governamentais. Sabemos que empregar uma expressão metafórica para referir-se a esse processo tão profundo não é suficiente, porém entendemos que no ato de tecer assim como no processo de formar leitores, as falhas isoladas comprometem todo o processo.

O ideal seria o sujeito ter contato com livros e contação de histórias desde os primeiros meses de vida. De acordo com Corsino (2021, p. 99), respaldada nas teorias de Vygotsky (2001) e Bakhtin (2003), o ser humano modifica o meio e cria as condições para sua existência, portanto, viver exige participar de um diálogo inconcluso. Sendo assim, o bebê experiencia o mundo dialogicamente e estabelece uma relação contínua com o outro. Sobre isso a pesquisadora reflete que “Analisando interações entre adultos e bebês, em diferentes culturas, observa-se que narrativas, canções, brincadeiras com palavras e toques não apenas participam, mas também potencializam as relações.”

Dessa maneira, a família inicia uma trajetória que deve continuar na vida escolar, todavia, nem sempre o ambiente parental estimula e proporciona esse encontro com o mundo da leitura. Nessas situações, a instituição escolar torna-se uma das mais relevantes responsáveis pela formação leitora.

Seria maravilhoso se todas as escolas possuíssem bibliotecas com grandes acervos, bem equipadas e estruturadas para atender e comportar as turmas nas visitas ao local. Em relação à temática, Rosa (2021, p. 65) explana a respeito de alguns conceitos sobre a compreensão de biblioteca e sobre a acessibilidade e comenta:

A biblioteca (pública ou escolar) pode e deve se constituir em espaço de formação de leitores, desde que sejam dadas as condições certas e que se coloque essa perspectiva entre seus objetivos. No entanto, na realidade brasileira, outro desafio se agrega, qual seja o da garantia do direito ao acesso universal às bibliotecas.

Na continuidade de nossas aspirações seria perfeito se as políticas públicas atribuíssem o devido valor à formação de leitores, um passo inicial seria a literatura ocupar um lugar adequado nos materiais educativos, pois conforme os estudos de Lima (2016), nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, a concepção de leitura literária encontra-se aquém do esperado para o início da formação de leitores. Podemos ousar um pouco mais e, apoiadas em nossas experiências em sala de aula estender a mesma observação para os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, que também merecem atenção e carecem de análises e possíveis reformulações.

Sabemos que a formação de leitores envolve vários sujeitos e instâncias impossíveis de elencarmos todos neste pequeno texto, no entanto, chegamos a um indivíduo envolvido no processo cujo papel é de extrema importância, digamos que ele dentro de suas possibilidades pode contribuir exitosamente no processo de formação de leitores: o professor. Muitos estudos evidenciam a relevância do vínculo do educador com a leitura; sobre a temática, Lajolo (1991, p. 53) comenta: “[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor.” Desse modo, é de suma relevância a relação afetiva do docente com a leitura, pois isso reflete em suas práticas escolares.

Conduzir os jovens estudantes a uma relação de convivência relevante com a leitura demanda do mediador estratégias para convencer o sujeito a ler e, sobretudo, apreciar a leitura. Em relação a isso, Colomer comenta que “[...] se perpetua a ideia de que basta dar livros às novas camadas sociais que não os possuem, como se estas estivessem conscientemente ansiosas por tê-los [...]” (COLOMER, 2007, p. 105) Assim, na escola, o docente precisa planejar situações de leitura para motivar os discentes, sugerir livros, compartilhar leituras, enfim promover momentos prazerosos relacionados à leitura.

Em relação ao trabalho com textos literários, Cosson (2009, p. 26-27) defende que “No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.” Nessa perspectiva, entendemos que a instituição escolar é incumbida de orientar os estudantes sobre as diversas maneiras de ler os textos literários e estudá-los, pois somente a simples leitura não oportuniza um aprofundamento da obra.

Diante do exposto, sabemos que avançar é preciso porque não atingimos um patamar satisfatório. Entre o real e o ideal há muitos percalços, porém precisamos continuar nas tramas para tecer o leitor. Um ato não é isolado, sempre repercutirá e que seja de maneira positiva. Por isso, continuemos tecendo e tecendo...

1.1 LITERATURA: A ETERNA BUSCA POR UMA DEFINIÇÃO

Em uma tentativa de buscar conceitos, tomemos as palavras de Lajolo (2018, p. 47) “Literatura pode ser entendida como resultado de um uso especial da linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome.” Assim, é evidente que a literatura dispõe de uma linguagem elaborada de maneira específica, porém não é somente essa característica que a torna um texto literário.

Segundo Lajolo (2018, p.48),

Toda e qualquer palavra, toda e qualquer construção linguística pode figurar no texto e literalizá-lo, isto é, torná-lo literatura. Ou, ao contrário, pode não literalizá-lo coisa nenhuma, apesar de todo o pedigree literário que certas palavras e construções parecem arrastar atrás de si.

Percebemos que a autora considera que a linguagem desempenha uma importante função para a classificação de uma obra como literária, no entanto, somente esse elemento não é suficiente para tornar um texto literário.

Em uma concepção mais ampliada de literatura, Antonio Candido declara:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p.176)

Nessa perspectiva, podemos perceber que a literatura não se restringe somente à produção escrita, pois ela está presente desde a tradição oral, como canções de ninar, parlendas, trava-línguas etc., até aos espetáculos dramatizados.

No entanto, é perceptível que mesmo na literatura oral existe um elemento que a difere de outros textos. Sobre isso Candido reflete que:

O conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem

pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (CANDIDO 2011, p.180)

Dessa maneira, o autor reconhece a relevância da forma estética da linguagem para classificar uma obra como literária, porém, percebe-se que há outros elementos que contribuem para a elaboração da arte literária, todavia, a função exercida pela linguagem é essencial.

Candido (2011, p. 178-179), no ensaio *O direito à literatura*, discorre sobre três faces da literatura, sendo o primeiro aspecto a estrutura, o segundo a manifestação das emoções e visão de mundo e o terceiro como fonte de conhecimento. O autor reconhece que o efeito de todos os aspectos age simultaneamente, contudo, a maneira como a mensagem é construída torna-se crucial, pois é o que determina se um texto é literário ou não.

Compagnon (1999), em sua obra *O demônio da teoria*, discorre sobre a relevância de pensar na literatura em uma perspectiva teórica e não somente sob a ótica do senso comum. O primeiro capítulo busca a definição do termo e para isso o autor utiliza o objeto de estudo, o texto literário, como suporte para encontrar o conceito.

Na tentativa de busca pela definição, Compagnon faz reflexões para adotar uma linha de pensamento, no entanto, a escolha de uma corrente teórica coloca em detrimento as outras, com isso a literatura pode ser observada sob diferentes aspectos sendo possível encontrar vários conceitos.

A teoria da literatura é uma lição de relativismo, não de pluralismo: em outras palavras, várias respostas são possíveis, não compossíveis; aceitáveis, não compatíveis; ao invés de se somarem numa visão total e mais completa, elas se excluem mutuamente, porque não chamam de literatura, não qualificam como literatura a mesma coisa; não visam a diferentes aspectos do mesmo objeto, mas a diferentes objetos. (COMPAGNON, 1999, p. 26)

Sendo assim, reconhecemos que o termo literatura não apresenta uma definição estática, embora consigamos encontrar conceitos que nos permitam identificar uma obra literária. Em virtude disso, é compreensível que ela possui uma linguagem específica e artística e tal aspecto é fundamental para que seja reconhecida como literatura. No entanto, compreendemos que há outros elementos importantes para a composição do texto literário que não se faz somente por meio da organização das palavras, mas a união de vários elementos forma uma obra literária.

Terminemos as reflexões fazendo um empréstimo de Compagnon (1999, p. 30) o qual declara: “Literatura é literatura.”

1.2 POR QUE TRABALHAR LITERATURA NA ESCOLA?

Os documentos norteadores que orientam a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa são vários, todavia, focaremos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para analisarmos sua posição em relação ao trabalho com o texto literário.

Uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental é:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC,2020, p. 87)

De acordo com o trecho da BNCC, percebe-se que a leitura literária é associada a momentos de fruição; o fragmento menciona o poder de humanização que a literatura exerce, porém, não há explicações claras sobre as abordagens empregadas para que se atinja o propósito de humanização e transformação dos educandos.

Compagnon (2009), em sua obra *Literatura para quê?*, faz um compêndio para mostrar-nos que a literatura continua exercendo poder face ao mundo contemporâneo. Para isso, expõe várias possibilidades de compreensão das funções da literatura.

Segundo Compagnon (2009, p.30-33), a primeira definição clássica refere-se ao poder moral que a literatura possui, tal poder evoca o conceito de Aristóteles de *mimesis*. A literatura serve como exemplo, uma vez que guia e educa conforme as rígidas regras, enquanto no Classicismo ela deleita e instrui de maneira simultânea. Para Compagnon (2009, p. 33-36), a segunda função surge no século das Luzes e aprofunda-se no Romantismo, além de instruir e deleitar, a literatura atua como um remédio, pois ela liberta o sujeito da submissão, assim, é notável a presença marcante do aspecto político nas produções desse período.

A terceira função oriunda da época moderna, segundo Compagnon (2009, p.37-40) concebe que a linguagem literária ultrapassa as regras da língua, ou seja,

tem capacidade para exceder as normas linguísticas. Ela consegue ultrapassar os limites da linguagem ordinária porque tem autonomia para transgredir e vivificar a língua. Por fim, a última função da literatura remonta aos ideais do final da Segunda Guerra Mundial, pois conforme Compagnon (2009, p.40-41) refere-se ao “impoder”, ou seja, nega-se qualquer poder da literatura além dela mesma.

A função da literatura em diferentes períodos históricos manifesta o reflexo da sociedade em cada época, no entanto, podemos pensar que todas as concepções complementam-se, uma vez que o poder da literatura é inesgotável a ponto de que não é possível delimitá-lo somente a uma função, pois, conforme Compagnon (2009, p. 51), “A literatura nos ensina a melhor sentir, e como nossos sentidos não têm limites, ela jamais conclui, mas fica aberta [...]”

O sociólogo e crítico literário Antonio Candido, em seu ensaio O direito à literatura, defende a literatura como um direito, pois segundo ele,

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. (CANDIDO, 2011, p.188)

Nessa perspectiva, a literatura tem o poder de levar o sujeito à reflexão, à transformação, ao ponto de humanizá-lo, no sentido de torná-lo sensível ao outro e ao contexto histórico e social em que se encontra. Em consonância com esse conceito, Compagnon declara:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47)

Diante do contexto atual em que nos encontramos, as mídias fazem exhibições de cenas ou até mesmo presenciemos atitudes que revelam a falta de respeito à diversidade, assim, a literatura na escola atua como ferramenta para o trabalho voltado à alteridade. Todavia, esse não é o único e nem mais relevante propósito da literatura na escola, porém na atualidade, essa conscientização torna-se fundamental no combate ao preconceito de todos os tipos.

Para Todorov (2009), a leitura literária é uma necessidade humana, sendo criticável a apropriação da literatura como mero objeto de estudo. Assim afirma que

“Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.” (TODOROV, 2009, p. 92-93)

Não pretendemos focar somente nessa função que a literatura pode desempenhar, todavia, compreendemos que utilizando-a somente para fins de leitura analítica, negligenciamos as outras funções que ela detém. Isto posto, podemos pensar na formação da criticidade, pois ao considerarmos que o estudante pode ampliar sua visão de mundo, por conseguinte, a criticidade dele será estimulada, porquanto colocar-se no lugar do outro, acarreta uma análise sob outro ponto de vista.

A Base Comum Curricular Nacional apresenta algumas práticas leitoras que compreendem dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão sendo uma delas: “Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.” (BNCC, 2020, p. 72).

O documento sugere o estímulo à formação crítica do leitor, no entanto, não especifica uma prática direcionada para o desenvolvimento do senso crítico por meio da leitura do texto literário. Dessa maneira, cabe ao julgamento do docente escolher abordagens que promovam a formação de leitores críticos, pois, segundo Dalvi (2021, p. 35), “Não é possível continuar supondo que a literatura existe fora de um sistema econômico, político, social e cultural.”

Diante disso, devemos estimular os estudantes a refletir sobre as relações ideológicas dentro da instituição de ensino e nos extramuros da escola; trata-se de uma prática pedagógica voltada ao trabalho com literatura em sentido amplo, ou seja, é necessário relacionar literatura e sociedade, assim, contribuiremos para o desenvolvimento dos educandos em sua totalidade e para que isso aconteça

É preciso que nem nós, nem nossos alunos aceitemos que as aulas de literatura pareçam falar de algo não relacionado conosco ou com eles: repito que tudo, nesse campo, poderia ser completamente diferente; e, se fosse, poderia ter um impacto extraordinário na nossa atuação no mundo. (DALVI, 2021, p. 41)

A postura do docente em relação à literatura influencia de modo positivo ou negativo os estudantes, sendo assim, faz-se necessária a reflexão sobre o vínculo pessoal e profissional do educador com a literatura. É imprescindível que ambos tenham consciência da importância dela, pois é uma necessidade e direito do

indivíduo, uma vez que ela pode atuar como ferramenta para a transformação do nosso contexto histórico e social.

1.3 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Para Jouve (2002, p. 17), o ato de ler é constituído por cinco dimensões, sendo o primeiro processo neurofisiológico, uma vez que para a realização da leitura faz-se necessário o funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. O outro processo denomina-se cognitivo, pois refere-se à transformação das palavras em elementos de significação, ou seja, a cognição propicia ao leitor a progressão no encadeamento dos fatos como também a interpretação textual. (JOUVE,2002, p.18-19)

O terceiro processo intitula-se afetivo, o qual reconhece o papel das emoções no processo de leitura, pois segundo o autor “O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita.” (JOUVE, 2002, p. 19) Em seguida, temos o processo argumentativo no qual afirma que “O texto, como resultado de uma vontade criadora, conjunto organizado de elementos, é sempre analisável [...]” (JOUVE,2002, p. 21). Assim, o autor defende que todo texto de forma mais ou menos nítida tem a intenção de convencer e cabe ao leitor assumir ou recusar a argumentação desenvolvida.

Por fim, o processo simbólico baseia-se no sentido que se extrai da leitura. Segundo o pesquisador, “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo.” (JOUVE,2002, p. 22)

Dessa maneira, percebemos que o ato de ler não se resume, meramente, a decodificação, trata-se de um fenômeno complexo que engloba capacidades distintas, envolvendo desde o sistema nervoso até critérios subjetivos do leitor.

Segundo Jouve (2002), a leitura exige a participação do leitor, pois ele declara que “A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor.” (JOUVE, 2002, p.61). Sendo assim, o leitor desempenha um papel primordial na atribuição de sentidos ao texto e, conforme o pesquisador francês essa interação produzida durante a leitura é inédita. (JOUVE, 2002, p. 102)

Em relação à leitura do texto literário, Colomer (2007, p. 31) defende que “[...]o primeiro objetivo da educação literária é contribuir para a formação da pessoa”, assim,

ser um leitor literário competente implica construir um sentido nas obras lidas. Nessa perspectiva, o ato de ler não significa somente saber decodificar e compreender as informações presentes no texto, mas está relacionado ao processo de humanização dos leitores em formação.

Para a mesma autora, o segundo objetivo estrutura-se no confronto entre diferentes textos literários uma vez que isso permite ao aluno enfrentar a diversidade social e cultural.

Deste modo, as interrogações artísticas do século XX, a partir das vanguardas ao pós-modernismo, geraram novos caminhos de exploração ao mundo, ao problematizar as relações entre linguagem e ao que ela se refere, uma tendência que pode rastrear-se, inclusive, no campo da literatura dirigida às crianças e adolescentes e que a educação literária dos alunos deve incluir, se se deseja formar cidadãos preparados para entender a época atual. (COLOMER, 2007, p. 31)

Assim, a pesquisadora continua corroborando a concepção de que a leitura literária colabora no entendimento dos acontecimentos, ou seja, o leitor ao refletir sobre seu contexto histórico e social tem a oportunidade de modificar o seu entorno.

Para Colomer o terceiro objetivo refere-se à sua relevância na formação linguística, pois as novas correntes de estudos reconhecem a inter-relação entre língua e literatura, sendo que o conhecimento desta auxilia na estruturação e reestruturação dos recursos da linguagem. Segundo a autora, “[...] a literatura em seu nível mais profundo permite apreciar as infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem a serviço da atividade comunicativa do discurso.” (COLOMER, 2007, p.32) Assim, não se trata de utilizar o texto literário como pretexto para a prática de análise linguística, tal propósito refere-se à indissociabilidade no ensino de língua e literatura.

Dessa maneira, o trabalho com o texto literário em sala de aula é essencial no processo de formação de leitores, por isso, torna-se inevitável a escolarização da leitura literária. No que se refere à transformação da literatura em objeto escolarizado Soares afirma:

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2001, p.21)

A instituição escolar é o local onde os saberes escolares são ensinados, desse modo, cabe ao professor de Língua Portuguesa orientar o estudante sobre os modos de ler literatura, pois, como o discente encontra-se em formação enquanto leitor, faz-se necessário um trabalho orientado para que ele reconheça elementos e características que estão presentes no texto literário.

Por outro lado, é evidente que tal prática deve ser cautelosa, pois há uma tendência em apresentar as obras literárias aos educandos somente com intuito analítico da estética textual ou classificá-las em determinado período histórico. A proposta de trabalho com textos literários ancorada unicamente nessa abordagem pode desestimular o leitor, o que resultará em uma leitura sem envolvimento por parte do aluno.

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p.10)

Mediante isso, a condução do trabalho com o texto literário necessita ser reflexiva de modo que o intuito seja despertar o interesse, ou melhor, deve-se formar leitores de literatura. As práticas literárias precisam ser atrativas, diversificadas e sobretudo não focarem, unicamente, em aspectos teóricos ou históricos, pois a escolha de algumas práticas pode causar o desinteresse por parte dos leitores, resultando em distanciamento ou aversão aos textos literários.

Para Todorov (2009, p. 90) “Todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de tornarem fins em si mesmos.” Podemos pensar nas práticas literárias como tentativas dentro de um processo, portanto, devem ser repensadas com flexibilidade e não simplesmente seguidas por convenção.

Em consonância com tais ideias Cosson afirma que

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23).

Considerando que o texto literário possui um valor estético, torna-se necessário mostrar ao leitor a riqueza da linguagem literária que, muitas vezes, não é reconhecida sem um trabalho orientado pelo professor. A grande discussão repercute em concentrar-se somente na estética da linguagem e negligenciar a função de humanização que a literatura abrange.

Além do poder de formação humana que a literatura desempenha na vida do indivíduo, ela também desperta o senso crítico. Para Petit (2009, p. 100) “A leitura contribui assim para criar um pouco de ‘jogo’ no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros.”

A leitura de um modo geral contribui no desenvolvimento do indivíduo, a leitura literária tem o poder de levá-lo a um mundo de ficção e, ao mesmo tempo, provocá-lo a refletir sobre seu papel no grupo social ao qual pertence. Para Colomer (2007, p.20), “A literatura é essencial ou inevitável na construção social do indivíduo”. Nessa perspectiva, a escola é responsável pelo ensino e, sobretudo, pelo estímulo à leitura literária. Além de exercer a função de oportunizar o contato com a literatura, necessita empregá-la como ferramenta para potencializar a emancipação dos alunos.

No entanto, o leitor que se encontra no início do processo de formação, necessita do auxílio do professor para que o direcione a uma leitura crítica até que ele, por si mesmo, alcance a capacidade de analisar os discursos e exercer seus papéis sociais consciente e ativamente, pois segundo Colomer (2007, p. 36) “[...] a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais.” Para que isso aconteça a leitura subjetiva torna-se fundamental já que propicia ao leitor experiências que valorizam a recepção da obra, as reações do sujeito podem refletir suas ideologias, assim, trata-se de oportunidades para o estudante conhecer a si mesmo como também aos outros. A partir dessa percepção de subjetividade leitora, o sujeito começa a refletir sobre o seu discurso bem como os demais presentes no seu entorno.

1.4 A SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE LEITURA

Em sua obra *Os jovens e a leitura*, a antropóloga Michèle Petit discorre sobre o papel da literatura na formação da subjetividade leitora. Para Petit (2009, p.42), “[...]a leitura de obras literárias, quando representa uma experiência singular, não é uma afetação.” A autora reconhece a relevância das experiências pessoais na leitura de textos literários, e não as identifica como exagero de reações subjetivas.

Para Rouxel (2013, p.208), “Toda e qualquer leitura literária é a criação de um texto singular por um leitor singular”. Isto é, a obra literária é plurissignificativa, tornando-se um objeto de significados múltiplos, por isso a importância da subjetividade do leitor para a construção de diversos sentidos, pois no momento da leitura são mobilizadas as subjetividades para a construção de significados do texto, assim, o leitor recorre às suas experiências, expectativas e vivências.

Compagnon (1999, p.163-164) discorre sobre a problemática encontrada entre correntes de estudos como a Filologia, *New Criticism*, Formalismo e Estruturalismo, as quais desconsideravam a participação ativa do leitor na leitura, ao mesmo tempo que expõe a relevância do leitor segundo as teorias da recepção. De acordo com o pesquisador, as duas vertentes são exacerbadas e insustentáveis, no entanto, na prática, usufruímos das duas perspectivas teóricas, pois as teorias focadas no texto e autor levam ao conhecimento dos aspectos formais e estruturais peculiares dos textos literários, instituindo um discurso objetivo, já as teorias focadas no leitor privilegiam a autoridade deste, compondo um discurso subjetivo.

O autor reconhece a leitura como fenômeno complexo e questiona a possibilidade de constituir-se como objeto teórico, pois segundo ele,

A experiência da leitura, como toda experiência humana, é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida: entre compreender e amar, entre a filologia e a alegoria, entre a liberdade e a imposição, entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo. (COMPAGNON, 1999, p.164)

Rouxel e Langlade, na apresentação da obra *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), indagam sobre o papel da escola nessa tensão entre os direitos do texto e os direitos do leitor. Os pesquisadores refletem sobre a existência de meios para conciliar os dois aspectos na proposta didática.

Como conciliar, e articular, esses dois aspectos aparentemente antagônicos de uma mesma ambição didática: a liberdade necessária, mas por natureza dificilmente controlável, do leitor empírico, que é mais um leitor aprendiz, e o respeito forçado, mas também necessário, dos códigos hermenêuticos fixados pelas obras singulares da literatura no seu conjunto enquanto monumento da linguagem? As normas escolares coincidem necessariamente com os direitos do texto ou são de outra ordem? Como preservar e construir a liberdade do leitor na própria consciência dos limites dessa liberdade? (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p.21-22)

Acreditamos que muitos professores de Língua Portuguesa desconhecem essa perspectiva teórica, pois são oriundos de um ensino focado no estruturalismo ou formalismo. Assim sendo, não desenvolvem práticas que valorizam a subjetividade por falta de conhecimento sobre a perspectiva teórica ou hesitação em relação às abordagens requeridas para a condução de um trabalho ancorado na leitura subjetiva.

Rouxel (2012) em seu ensaio “Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor”, comenta sobre os avanços teóricos alcançados nos últimos anos em relação aos leitores reais, no entanto, alerta que a mudança de paradigma no que concerne ao trabalho com o texto literário é relativamente restrita ou lenta, pois, segundo a autora “Os fatores de resistência são diversos e de origem variada – ideológica, ética, etc.” (ROUXEL, 2012a, p. 14-15)

Podemos refletir sobre a dificuldade por parte dos docentes em lidar com a subjetividade leitora, pois conforme Eco (1990 *apud* TAUVERON, 2013, p. 120),

Um texto é um organismo, um sistema de relações internas que atualiza certas ligações possíveis e anestesia outras (...) é possível dizer muitas coisas do texto, muitas vezes um número potencialmente infinito de coisas, mas é impossível, ao menos ilegítimo de um ponto de vista crítico, fazê-lo dizer o que ele não diz.

Desse modo, a leitura subjetiva evoca no leitor lembranças, memórias, representações que são pessoais e importantes para atribuição de sentidos ao texto, todavia, a mediação do docente é necessária, pois ele orientará os estudantes sobre os limites para a interpretação de acordo com o texto. Sobre os possíveis desvios de compreensão, Rouxel comenta:

Isso não significa que precisamos encorajar todas as derivas ou delírios ou toda forma de solipsismo e nem renunciar ao rigor e ao conhecimento. Trata-se de suscitar e acolher elaborações semânticas diferentes e aceitar a ideia do mal-entendido como um elemento constitutivo de qualquer procedimento interpretativo. (ROUXEL, 2012a, p.20)

No que se refere à subjetividade leitora, Jouve (2013, p.53) afirma que “Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade”, pois em certas operações o leitor necessita lançar mão de suas lembranças e experiências pessoais para fazer representações e preencher lacunas que há nos textos, as quais são denominadas “lugares de incerteza”.

Para o autor, é de extrema importância o trabalho com a leitura subjetiva em sala de aula, pois auxilia no processo de leitura da obra literária visto que “cada um

projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2013, p. 53).

Segundo ele, essa implicação do leitor no texto é inevitável, porém, é vista por muitos como algo nocivo, pois pode acarretar desvios de compreensão do texto. Em vista disso, Jouve propõe uma sequência de atividades divididas em três momentos para o trabalho com a leitura. O primeiro momento consiste na relação pessoal do leitor com o texto, essa etapa é procedida de questionamentos feitos pelo docente.

Como estão representados o cenário, os objetos, as personagens?
Como estas reagem à situação no plano afetivo e moral? Os alunos podem se identificar com elas? O que eles compreendem do texto? O que acham interessante? (JOUVE, 2013, p. 61).

O segundo momento, consiste em confrontar as percepções dos alunos com os dados textuais. Para o autor, “O desafio é mediar aquilo que vem do texto e o que cada leitor acrescenta.” (JOUVE, 2013, p.61) Ele sugere a análise entre o que está presente no texto e se as falas subjetivas dos estudantes são condizentes com a narrativa.

No terceiro momento, o leitor é instigado a comparar suas representações iniciais com as informações do texto.

De onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas personagens? Por que razões julgam certo ato positivo ou negativo, etc.? A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si (JOUVE, 2013, p. 62).

Jouve afirma que nessa etapa o leitor tenta definir sua identidade, pois sua interação com o texto, os motivos que o levam a fazer certas interpretações da leitura podem representá-lo socialmente.

Durante a leitura, o sujeito pode construir uma relação com o texto de proximidade e distância, por isso, pode ocorrer o fenômeno de identificação discutido por Rouxel (2012a, p.16-17) o qual caracteriza-se pelas reações do leitor mediante o texto e que mostram as representações e repertório de valores do indivíduo.

Sobre esse conceito de formação identitária, Rouxel (2012a, p.17) caracteriza como uma condição para o reencontro com a alteridade. Essa experiência não depende somente de aspectos afetivos, mas envolve o psiquismo, corpo e intelecto do leitor, tal identificação pode ocorrer como aceitação ou recusa. A autora conclui que:

[...] o que está em jogo na identificação, de forma mais ou menos inconscientemente, [sic] é a própria identidade do sujeito. A leitura é sempre uma afirmação de si diante do texto e cada leitura conduz a uma recomposição das representações e do repertório de valores do leitor. (ROUXEL, 2012a, p.17)

Dessa maneira, a leitura subjetiva em sala de aula torna-se necessária por diversos motivos desde o primórdio de colocar o leitor numa posição central, a ponto de que compartilhe suas percepções e representações pessoais, seja capaz de assumir atitude crítica diante do que está no texto até a reflexão sobre as escolhas que revelam suas ideologias.

1.5 DIÁRIO DE LEITURA: UMA PROPOSTA PARA A LEITURA SUBJETIVA

Consideramos que o ato de ler não é uma atividade simplesmente relacionada à cognição, pois, como afirma Petit, “a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emocional e não apenas cognitiva, parece decisiva.” (PETIT, 2009, p. 1) Ao pensarmos no processo de formação de leitores, torna-se imprescindível o fortalecimento dos laços afetivos com a leitura. Coadunando a concepção defendida pela antropóloga francesa, Rouxel declara que:

É tempo então de recolocar o sujeito leitor no centro da leitura, de lembrar que cognição e emoção têm relações fecundas. Para os professores, trata-se de encorajar os alunos a experimentar uma leitura sensível, sensual, na qual eles consigam engajar todo o seu ser. (ROUXEL, 2012a, p.22)

Nesse sentido, a escolha de práticas literárias que visam a questões meramente analíticas com fins específicos, dificilmente, contribuem na consolidação da afetividade para com a leitura. Sobre isso Rouxel (2012b, p.275) comenta:

A leitura analítica, lenta, que se interessa pelo detalhe do texto, é, muito raramente - exceto para os especialistas - uma modalidade de leitura para si. Ela é uma prática escolar, espaço de aprendizagem e de avaliação de saberes e competências, dentro do qual, com frequência, ‘o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender’.

Em contrapartida ao modelo adotado pelas instituições escolares no Brasil, a França adotou em seu currículo oficial a proposta de trabalho com a literatura nas perspectivas de leitura analítica e cursiva, pois ambas são fundamentais para a formação do leitor.

Descrita como "a forma livre, direta e corrente" da leitura, ela se define por seu "tempo" rápido e por sua função: "apreender o sentido a partir do todo". Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da

identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais. (ROUXEL,2012b, p.276)

Rouxel (2012b) discorre sobre algumas ações para o desenvolvimento de uma prática literária voltada à subjetividade. Um dos pressupostos fundamenta-se na utilização de uma abordagem menos formal e mais sensível, ou seja, estimular a implicação do leitor no texto, a ponto de que ele estabeleça uma relação afetiva com a leitura e não crie obstáculos devido ao ensino alicerçado em práticas excessivamente formais. Para a pesquisadora “[...] é uma das funções dadas à leitura cursiva, leitura prescrita pelo professor e efetuada no espaço privado de modo que o leitor possa ser envolvido pelo imaginário do texto, sonhar e colher no texto aquilo que lhe convém.” (ROUXEL, 2012a, p.19)

Uma outra conduta consiste em explorar o processo da leitura ao invés do resultado. Trata-se da observação dos meios pelos quais o leitor constrói a lógica associativa, como a leitura é elaborada, por afirmação de si próprio ou através de indagações. Para isso, Rouxel sugere a escrita de diários de leitura e compartilhamento das leituras em sala de aula.

É possível suscitar nos alunos certos procedimentos metacognitivos que os conscientizem de seus caminhos interpretativos. Isso é particularmente importante no caso de erros de leitura, quando é necessário refazer os movimentos do pensamento e compreender de onde vem a interpretação errada. (ROUXEL,2012a, p.20)

Em sequência, a autora sugere trabalhar com um espaço intersubjetivo, no qual o docente estimule as múltiplas interpretações, desde que validadas mediante a estrutura do texto.

A busca de uma compreensão mútua mais aberta e menos consensual destaca uma formação intelectual na qual a recusa das certezas e a manutenção da polissemia (de uma polissemia aceitável) são valores a serem buscados. (ROUXEL, 2012a, p.20)

Diante disso, o diário de leitura torna-se um instrumento pedagógico que contribui na apropriação do texto pelo aluno, valorizando suas reações subjetivas ao mesmo tempo que estabelece um vínculo afetivo com a leitura. Além disso, podemos pensar na leitura como um processo e não apenas como resultado.

Em relação à estrutura do diário, Machado (1998 *apud* BERTE; MAQUÊA, 2019, p.98) comenta que o diário permite uma escrita mais livre porque o escritor

produz para si mesmo. Por isso, o gênero é adequado para observar o desenvolvimento do leitor em formação bem como desenvolver a competência escrita.

Ao pensarmos que o diário permite o trabalho com a abordagem da leitura cursiva, não acreditamos apropriada a designação de tópicos direcionadores que devem ser rigidamente seguidos, pois segundo Lima, Batista e Faria (2021),

Na escrita do diário, é possível que o aluno revele traços de sua leitura subjetiva e íntima, trazendo alguns aspectos, como: gostos literários, considerações pessoais, identificações com as personagens, cópia de trechos marcantes, referência a outras obras, pontos relacionados a sua compreensão leitora, relação da obra com sua existência etc. (LIMA; BATISTA; FÁRIA, 2021, p.212).

O diário remete à ideia de algo subjetivo, pois o autor tem autonomia para escrever o que deseja, sem a imposição de seguir um roteiro. Podemos pensar que sistematizar o diário de leitura com a sequência de vários tópicos descaracteriza o gênero e corremos o risco de empregar as mesmas atividades padronizadas e rígidas, mas com nomenclatura diferente das propostas convencionais.

1.6 A RELAÇÃO TEXTO E IMAGEM NO LIVRO LITERÁRIO

Discorrer sobre a presença de imagens em livros literários implica a abordagem de vários aspectos inerentes à ilustração, no entanto, este estudo centra-se no papel que as imagens desempenham em relação ao texto verbal. Como primórdio devemos distinguir livros que contêm imagens e livros ilustrados. Segundo Linden, em sua obra *Para ler o livro ilustrado* (2018), a diferença fundamenta-se nas seguintes concepções:

Livros com ilustração: obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações. O texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido. O leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa.

Livros ilustrados: obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente (é então chamado no Brasil, de livro-imagem). A narrativa se faz de maneira articulada entre textos e imagens. (LINDEN, 2018, p.24).

Segundo o escritor, ilustrador e pesquisador Ricardo Azevedo, é complexo discorrer sobre as relações entre textos verbais e imagens, ambos presentes em um livro, porém em seu artigo *Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros* (2004), o autor elabora um esquema simplificado com intuito de explicar a relação entre as duas linguagens. Para isso, Azevedo subdivide os livros em cinco grupos:

- 1) livros texto: são livros sem imagens. Neles a característica preponderante, é que o texto escrito funciona e atua como uma espécie de artista–solo que brilha sozinho e ocupa todos os lugares do livro;
- 2) livros texto-imagem: são livros em que o texto vem acompanhado de imagens, mas essas são nitidamente secundárias. Neles as imagens, geralmente são pequenas ilustrações e vinhetas, atuam como atores coadjuvantes.
- 3) livros mistos: são livros em que texto escrito e imagens são extremamente relevantes. Nesse caso, ambos são protagonistas e atores principais. Nesse tipo de livro, texto e imagem estão nivelados, são absolutamente complementares e atuam sinérgica e dialogicamente;
- 4) livros imagem-texto: são livros em que as imagens vêm acompanhadas de textos escritos, mas estes são nitidamente secundários. Nessas obras, o conjunto das imagens é, sem dúvida, o protagonista principal.
- 5) livros imagem: livros de imagem, sem texto escrito, cujo enredo é criado e construído exclusivamente através de imagens. Sua característica é que neles o conjunto de imagens é o próprio texto da obra, o artista–solo que brilha sozinho e ocupa todos os lugares do livro. (AZEVEDO, 2004, p.2-3)

De acordo com Azevedo (2004, p.4) a sistematização proposta serve como uma reflexão e aporte para o entendimento da relação existente entre texto e imagem, entretanto, os limites para a categorização dos livros são tênues e, muitas vezes, existem exceções na classificação dos livros devido a construção verbal e imagética presente na obra.

Para Linden (2018, p. 120), imagem e texto se relacionam de três maneiras, sendo que eles podem expressar repetição, complemento ou contradição. A primeira relação mencionada refere-se à redundância a qual consiste em uma isotopia narrativa, ou seja, texto e imagem centram-se em elementos idênticos, um não se sobressai ao outro.

No entanto, a autora afirma que pode existir uma sobreposição parcial, pois texto e imagem pertencem a diferentes linguagens, porém a redundância volta-se à congruência do discurso. Sobre isso a pesquisadora comenta: “A redundância é exercida no sentido principal veiculado pelas duas mensagens. Uma das vozes narrativas pode ser amplamente dominante sem que a outra contrarie seu desenvolvimento”. (LINDEN, 2018, p.120)

A segunda relação fundamenta-se na noção de complementaridade, a autora utiliza o termo colaboração, pois defende que textos e imagens desempenham papéis em conjunto a fim de um sentido comum. “Numa relação de colaboração, o sentido

não está nem na imagem nem no texto: ele emerge da relação entre os dois”. (LINDEN, 2018, p. 121) Em virtude disso, a autora explica que quanto maior a possibilidade das mensagens parecerem distintas, mais esforço o leitor necessita para compreender a significação.

Por fim, a terceira relação intitulada como disjunção, apoia-se na concepção de que texto e imagem não estabelecem uma relação rigorosa de oposição, no entanto, não há ponto de convergência. A pesquisadora ressalta que pode existir uma incongruência, pois segundo Linden,

A contradição flagrante questiona o leitor, mas, ao contrário do distanciamento “causador” da ironia, deixa em aberto o campo das interpretações sem que o leitor seja orientado para um sentido definido. (LINDEN, 2018, p. 121).

É comum atribuir à ilustração as funções decorativa e explicativa em relação ao texto, no entanto, o escritor e ilustrador Luís Camargo, em sua obra *Ilustração do livro infantil* (1995), confere à ilustração oito funções as quais apoiam-se na teoria de comunicação de Roman Jakobson. De acordo com Camargo (1995, p.38), não é comum a imagem desempenhar somente uma função, uma vez que as funções organizam-se ordenadamente em relação à função dominante.

Para Camargo (1995, p.33-38), a imagem pode ter função representativa, pois imita a aparência do ser ao qual se refere; função descritiva quando emprega detalhes do ser descrito; função narrativa, a ilustração mostra uma cena ou ação; função simbólica, a ilustração representa uma ideia; função expressiva, revela emoções através da postura, gestos e expressões faciais das personagens e dos elementos plásticos, como também revela sentimentos e valores do produtor da imagem; função estética, evidencia a forma da mensagem visual; função lúdica, a ludicidade é a própria maneira de representar; função metalinguística, o referente da imagem é a linguagem visual ou relaciona-se diretamente a ela.

Camargo em seu artigo, *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre “Ou isto ou aquilo”*, de Cecília Meireles (1999, p. 65), afirma que a ilustração isolada não tem função, porquanto ela necessita estar agregada ao texto para que se estabeleça uma relação entre as linguagens verbal e visual. Para o autor, essa relação é denominada coerência intersemiótica e pode ser compreendida como “a relação de coerência, quer dizer, de convergência ou não-contradição entre os significados denotativos e conotativos da ilustração e do texto.” (CAMARGO, 1999, p. 65)

Segundo Camargo (1999, p. 64), a acepção integral de uma imagem engloba significados denotativos, os quais referem-se ao ser representado pela imagem, são decorrentes da função representativa, enquanto os significados conotativos referem-se a associações sugeridas pela imagem, nesse caso, são oriundos da função estética. Para o autor, faz-se necessária a análise da imagem sob as duas perspectivas, focando o objeto representado e a maneira como é feita a representação.

Percebemos que a ilustração abarca vários elementos e cada detalhe do ilustrador pode interferir na compreensão da imagem. Em relação ao caráter descritivo da ilustração, Pascolati (2017) acredita que muitas obras utilizam a imagem com intuítos que ultrapassam a mera função de descrever e acrescenta:

[...] toda descrição se faz a partir de dada perspectiva e isso altera o modo como observamos o objeto descrito, materializado pela imagem. Toda descrição imagética tem sua porção ideológica, não havendo descrição neutra ou ingênua. (PASCOLATI, 2017, p. 246)

Dessa maneira, é necessário um olhar crítico do leitor, pois conforme a pesquisadora comenta, a ilustração é produzida sob determinado ponto de vista, representando a visão do autor, ilustrador, criança ou adulto. Nesse sentido, podemos pensar que a ilustração interfere na leitura subjetiva, uma vez que durante o ato de ler o texto verbal, cada leitor constrói a partir de sua subjetividade leitora representações para os enunciados, assim, um livro ilustrado redimensiona o sujeito que lê para outras perspectivas de construções imagéticas projetadas na visão de outra pessoa.

Todavia, há espaço para a interação do leitor, pois segundo Pascolati (2017, p.252), a imagem tem o aspecto lúdico e polissêmico, portanto, é possível a construção de sentidos advindos de novas leituras do mundo e do mundo do leitor. Percebemos isso com mais nitidez em ilustrações que complementam o sentido do texto ou divergem dele, a fim de que o leitor necessite fazer suas interpretações para a continuidade de uma leitura compreensiva. Com isso, percebemos que até mesmo na leitura de livro ilustrado ou livro-imagem a subjetividade leitora atua, visto que uma imagem remete a uma visão de mundo, experiência e memórias.

2 METODOLOGIA

O professor da educação básica enfrenta diversos desafios em sua carreira profissional. Um deles refere-se à sua formação continuada, que muitas vezes não é propiciada na integralidade necessária para atuar em determinado contexto educacional. Apesar das dificuldades, compete ao docente a constante busca pelo aperfeiçoamento a fim de garantir aos estudantes uma aprendizagem significativa. Para isso é preciso a permanente reflexão sobre suas práticas pedagógicas atreladas aos conhecimentos teóricos.

Em relação a essa postura do professor, Bortoni-Ricardo (2008) ressalta que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32- 33).

De acordo com esse pressuposto, o presente estudo reconhece a importância da pesquisa bibliográfica na ampliação do repertório docente como também a aplicação dos conhecimentos teóricos no intuito de transformar a realidade de determinada comunidade. Diante disso, o professor desempenha um papel investigativo e participativo na condução do estudo corroborando a concepção de que:

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2013, p. 104)

Segundo Gil (2008, p.8), para que o conhecimento seja considerado científico, é necessário identificar as operações mentais e técnicas que permitam essa verificação, ou seja, faz-se necessário determinar o método que possibilitou alcançar esse conhecimento. Segundo o autor, “método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL,2008, p. 8). Sendo assim, neste estudo adotou-se o método dialético de abordagem qualitativa em busca de compreender o comportamento dos envolvidos na pesquisa, focando nas implicações subjetivas, para as quais questões fechadas

não seriam suficientes para a explicação dos resultados.

Diante dos pressupostos teóricos em questão, o presente trabalho justifica-se pela defasagem de propostas que contemplem a subjetividade leitora e por perceber-se a falta de conhecimento por parte dos professores sobre a temática.

Nesse contexto, propomos como questão norteadora de nossa investigação: em que medida a subjetividade leitora é fator fundamental para a formação do leitor nos anos finais do ensino fundamental? Nessa perspectiva, são levantadas as seguintes hipóteses: (1) Há leituras de textos com mais margem de interpretação e que, portanto exigem maior subjetividade do leitor; (2) há diferença na apropriação do texto antes e depois de um trabalho orientado (3); é possível construir uma percepção da própria subjetividade enquanto leitor, o que favorece uma formação mais efetiva.

Dessa maneira, este trabalho tem por objetivo geral: Propor maior atenção à subjetividade no processo de formação do leitor dos Anos Finais do Ensino Fundamental bem como atender aos objetivos específicos que são: (1) Investigar práticas de leitura literária que valorizem a subjetividade do leitor; (2) analisar o diário de leitura como instrumento pedagógico que registre marcas de subjetividade de alunos leitores; (3) estimular a criticidade e a criatividade por meio de leitura de textos literários.

A realização da pesquisa corrobora propostas de abordagens da leitura literária na escola defendidas por pesquisadores como Annie Rouxel (2012;2013), Vincent Jouve (2002;2013), Teresa Colomer (2007) e Michèle Petit (2009).

2.1 AS ETAPAS DA PESQUISA

No que tange aos procedimentos metodológicos, na primeira etapa do estudo realizou-se a pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de literatura, função da literatura na escola, leitura literária, subjetividade leitora, diário de leitura e ilustração na obra literária. Tais escolhas justificam-se pelo embasamento teórico que os estudos fornecem na proposição de atividades aplicadas, análise dos resultados e contribuições para a solução da problemática explicitada nesta pesquisa.

Após a realização da primeira etapa, o segundo procedimento foi a escolha dos participantes da pesquisa a qual se justifica pelos estudantes estarem em uma série adequada à realização do diário de leitura e participação nas discussões após as leituras. Em seguida, os documentos legais foram encaminhados ao Núcleo Regional de Educação de Londrina e ao colégio participante da pesquisa para a obtenção de

uma autorização preliminar que foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. Após a aprovação do projeto, foi enviado ao NRE de Londrina o parecer consubstanciado para a continuidade dos trâmites do processo.¹

A etapa seguinte consistiu na elaboração do caderno pedagógico o qual é composto de diferentes gêneros que perpassam desde a crônica argumentativa até a novela poética. As escolhas justificam-se pela intenção de proporcionar aos estudantes contato com diferentes gêneros literários além de estimular a criticidade e criatividade dos leitores.

A próxima etapa refere-se à intervenção cuja duração foi de aproximadamente três meses. Nesse período foram aplicadas as propostas de leituras, registros no diário, realização de atividades para o aprofundamento dos textos literários e discussões sobre eles.

O procedimento seguinte voltou-se à análise do *corpus* coletado durante a intervenção, que são: anotações no diário de leitura e gravações de áudio realizadas no momento de compartilhamento das leituras. A análise dos registros nos diários e falas dos estudantes apoiou-se nos estudos de Análise do Discurso, de Eni Orlandi, alicerçados em uma concepção de leitura parafrástica e polissêmica, e nas práticas investigativas de Leda Tfouni, amparadas na Análise do Discurso francesa articulada à psicanálise lacaniana.

O quadro a seguir designa o cronograma da pesquisa desde a escolha da temática até a finalização do trabalho de conclusão de curso.

Quadro 1 – Cronograma da pesquisa

Período	Ações realizadas
2021 Junho a Outubro	<ul style="list-style-type: none"> Leituras de referências bibliográficas.
2021/2022 Novembro a Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração do Projeto de Pesquisa.
2022 Março	<ul style="list-style-type: none"> Envio do projeto à Plataforma Brasil.

¹ Tais autorizações encontram-se nos anexos A e B.

2022 Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação da pesquisa pelo NRE – Londrina. • Início de escrita dos capítulos da dissertação.
2022 Maio	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de escrita da fundamentação teórica.
2022 Junho	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do caderno pedagógico.
2022 Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega e recolhimento de documentos (TCLE-TALE).
2022 Agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Início do período de intervenção.
2022 Setembro/ Outubro/ Novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da Proposta de Intervenção.
2023 Janeiro a Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos resultados e finalização da dissertação.

2.2 A LOCALIZAÇÃO E O PERFIL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A pesquisa foi realizada no município de Londrina, norte do Paraná, em um colégio estadual, situado na região central da cidade. Segundo os dados do IBGE 2021, o município conta com 580.870 habitantes aproximadamente. A principal atividade econômica é composta pelo setor de prestação de serviços.

A escola oferta o Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Integral, Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos. No período da manhã, o colégio atende três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental-anos finais, seis turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio, três turmas de 1º ano do novo Ensino Médio Integral e uma turma de 1º ano do novo Ensino Médio Profissional. No período vespertino atende três turmas de 6º ano, três turmas de 7º ano, três turmas de 8º ano do Ensino Fundamental - anos finais e três turmas do novo Ensino Médio Integral. No período noturno dispõe de duas turmas da Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

A instituição possui duas turmas matriculadas no CELEM (Centro Especializado de Línguas Estrangeiras Modernas) no período noturno, oferece sala de recursos multifuncionais aos alunos com necessidades especiais e Programa Mais

Aprendizagem aos alunos com dificuldades de aprendizagem, ambas funcionam no período matutino e vespertino. Possui 730 alunos, 60 professores e 20 funcionários. A nota do IDEB 2019 foi 6,2 no Ensino Fundamental, em 2021 a taxa de abandono foi 1,3% e 2,9% de reprovação.

A seleção do colégio originou-se pelo fato de a pesquisadora lecionar na mesma instituição escolar, fator que favoreceu a aplicação da pesquisa.

2.2.1 Os participantes do projeto

O projeto contou com a participação de alunos do 8º ano do ensino fundamental, os quais não eram discentes da professora pesquisadora. A turma possuía 35 estudantes, matriculados no período vespertino, de faixa etária entre 12 e 14 anos, a maioria oriundos de regiões próximas ao colégio. A escolha da série partiu do pressuposto de que os educandos conseguiriam desenvolver as atividades propostas devido à maturidade e desempenho acadêmico esperado para o ano escolar.

2.3 A SELEÇÃO DOS TEXTOS

Para a realização da intervenção, o primeiro texto selecionado foi a crônica argumentativa “Quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia”, de Moacyr Scliar. A escolha do gênero fundamenta-se por estar no limiar entre jornalismo e literatura e pela pouca margem para a apropriação subjetiva, pois se trata de um texto escrito segundo a perspectiva do cronista que tenta convencer o leitor sobre o seu ponto de vista, desse modo, não há muito espaço para diferentes interpretações do leitor.

A segunda obra é o conto “Pedaços”, de João Anzanello Carrascoza, o qual possibilita maior interpretação do leitor, pois trata-se de um texto literário, cuja linguagem é poética, repleta de metáforas e com lacunas que reivindicam a participação do leitor. Essa proposta, visou a comparação entre a leitura anterior e a segunda leitura, focando na (im) possibilidade de maior ou menor interpretações conforme a estrutura do texto.

O terceiro texto é o conto “Fita verde no cabelo: nova velha estória”, de João Guimarães Rosa. A escolha deu-se pela temática que aborda o processo de amadurecimento de uma garota e a ampla possibilidade de envolvimento subjetivo com o texto devido sua linguagem conotativa e sugestiva de complemento advindo do

sujeito que lê. A opção em acrescentar o trabalho com a versão ilustrada por Roger Mello ocorreu devido aos vários sentidos que as imagens agregam ao texto, ora favorecendo a subjetividade ora delimitando-a.

A quarta leitura contempla a obra intitulada *Tempo de Voo*, de Bartolomeu Campos de Queiróz. A seleção do livro motivou-se pela linguagem conotativa e poética com margem para diferentes interpretações além das ilustrações surrealistas que tentam convergir com a linguagem abstrata, promovendo uma aproximação entre os dois tipos de expressão.

O quinto texto é um livro de imagem *Ida e volta*, de Juarez Machado. A motivação pela escolha sobreveio pelo desejo de estimular a criatividade dos leitores mediante a criação da narrativa bem como investigar a relação entre subjetividade leitora e livro-imagem. Nessa obra há vazios que devem ser preenchidos por quem lê, sendo assim, a narrativa pode ser construída de diferentes maneiras, uma vez que cabe ao leitor, a partir de sua subjetividade, criar o enredo.

A sexta leitura utiliza a novela *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós, cujo critério de seleção ocorreu devido à densidade e complexidade da leitura, um texto repleto de figuras de linguagem, exigindo esforço do leitor para compreender a rede metafórica e a linguagem conotativa adotada pelo autor. A opção por uma obra mais extensa deu-se pelo intuito de preparar o estudante por meio de um trabalho sistematizado, realizado no período de intervenção, para que ele conseguisse interagir sozinho com a obra, fora do ambiente escolar.

2.4 INSTRUMENTOS DIDÁTICOS

Um dos materiais utilizados para a implementação da pesquisa foi o Diário de Leitura no qual os estudantes realizaram registros sobre as impressões pessoais, assim como comentários analíticos referentes aos textos. Ao considerarmos o Diário como um instrumento que favorece a constituição da subjetividade leitora, optamos por não roteirizá-lo.

Conforme Rouxel (2012b), o uso do Diário é benéfico na formação de leitores, já que o estudante coloca-se como leitor e expressa a sua subjetividade. Assim, as orientações concedidas aos educandos sobre os registros de caráter pessoal consistiam na escrita de opiniões sobre os textos, memórias evocadas, seleção de trechos marcantes e observações sobre eles ou ilustrações relacionadas à leitura.

Adotamos o segundo registro no Diário, feito após a realização e correção das

atividades propostas pela pesquisadora, no intuito de verificar diferenças de apropriação dos textos. Esse foi um momento em que, segundo Jouve (2013, p. 60), “O leitor é levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá”. Trata-se de uma oportunidade para confrontar suas impressões iniciais com as informações presentes no texto, ou seja, refere-se a um percurso analítico que estimula a criticidade leitora.

Acerca do registro de caráter analítico, sugerimos anotações comparativas entre as impressões iniciais e os conhecimentos adquiridos após o trabalho orientado, bem como a superação de dificuldades de compreensão, a interpretação textual e imagética ou a permanência, posteriormente à mediação do professor.

A utilização de portfólio na área educacional expandiu-se nos últimos anos e encontramos vários conceitos para designar tal instrumento. Entretanto, apoiamos-nos na concepção das autoras Shores e Grace (2001), que conceituam o portfólio como uma coleção de itens que demonstra diferentes aspectos de desenvolvimento de cada aluno. Alguns estudiosos classificam os portfólios em diferentes tipos, e adotamos para a implementação da pesquisa o portfólio de aprendizagem que, segundo Shores e Grace (2001, p. 44), abrange atividades dos alunos em etapa de construção, como também as propostas finalizadas.

Uma das características desse instrumento é demonstrar o percurso do educando durante a apropriação do conhecimento. À vista disso, pode se constituir por anotações, rascunhos, esboços, trajetórias realizadas no decorrer do processo construtivo da aprendizagem, demonstrando dificuldades e evolução dos estudantes.

No que se refere à utilização do portfólio, elegemos esse suporte para a realização das atividades de aprofundamento cuja composição estruturou-se em textos, questões de compreensão, interpretação, breve biografia do autor e análise de recursos linguísticos e estilísticos predominantes nos textos selecionados. O instrumento pedagógico possibilitou a organização do material durante o período de intervenção e expôs o processo de desenvolvimento gradativo dos alunos.

Além dos instrumentos pedagógicos citados, adotamos a realização de Grupo Focal, a fim de complementar o *corpus* da pesquisa. Para Powell e Single (1996 *apud* GATTI, 2005, p. 7), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.”

Segundo Gatti (2005), o trabalho com grupos focais é uma técnica relevante

para o conhecimento de representações ou percepções relacionadas a determinada questão por pessoas que compartilham traços em comum. Entretanto, são importantes variações no grupo, desde que sejam pertinentes para a pesquisa. Logo, a seleção dos alunos para a composição dos grupos foi feita pela pesquisadora, sendo que cada equipe era formada por até seis alunos, cuja distribuição sofria alterações a cada proposta de leitura.

Segundo Gatti (2005), trata-se de uma técnica que pode ser usada para a busca de aperfeiçoamento e de aprofundamento da compreensão, a partir de dados provenientes de outras técnicas. Nesse sentido, adotamos a realização de grupos focais, com intuito de intensificar conhecimentos ainda não apropriados pelos alunos durante a realização das propostas. Isso porque os grupos focais podem ser empregados depois de processos de intervenção para o estudo do seu impacto.

Tendo em vista que o Grupo Focal pode ser realizado para apoiar a construção de outros instrumentos, alguns alunos que não se manifestaram suficientemente nos registros dos Diários, devido à dificuldade com a produção escrita, tiveram a oportunidade de expressarem-se oralmente. A coleta das falas foi feita por meio de gravações de áudio.

Em relação à realização do Grupo Focal, conforme Gatti (2005, p. 18), “O roteiro deve ser elaborado com a intenção de orientar e estimular a discussão, porém deve ter flexibilidade, de modo que possa ser feitos reajustes conforme a interação entre o grupo”. Em consonância com a autora, a mediação da pesquisadora mostrou-se flexível, uma vez que foram sugeridos alguns questionamentos. No entanto, a interação entre os participantes excedia o roteiro sugerido.

2.5 REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

A realização das atividades seguiu uma sequência partindo do pressuposto de que a primeira interação do estudante com o texto deveria ser preservada para que não houvesse interferência da opinião crítica da pesquisadora. Por isso, a primeira leitura de cada obra literária foi feita pelo aluno de maneira silenciosa, em seguida, foi realizado o registro individual no diário.

O segundo passo estruturou-se em atividades de interpretação e aprofundamento sobre os textos literários com intuito de promover a apropriação da obra, tendo em vista que o segundo registro no diário foi feito após essa etapa, permitindo ao discente a comparação posterior entre os registros feitos antes e depois

do trabalho orientado pela docente.

A última ação consistiu na realização do grupo focal o qual corresponde a um dos métodos de pesquisa qualitativa no qual os envolvidos compartilham as interpretações, representações e experiências.

Em sequência, expomos o cronograma das atividades realizadas durante o período de intervenção pedagógica.

Quadro 2- Cronograma de distribuição das atividades

Período	Atividades	Duração
05/09	Entrega de materiais e explicação sobre a utilização dos instrumentos pedagógicos.	1 aula
08 a 14/09	Realização da proposta com a crônica argumentativa “Quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia.”	5 aulas
19 a 26/09	Realização da proposta com o conto “Pedaços.”	4 aulas
29/09 a 17/10 ²	Realização da proposta com o conto e o livro ilustrado <i>Fita verde no cabelo: nova velha estória</i> .	6 aulas
20/10 a 03/11	Realização da proposta com o livro <i>Tempo de voo</i> .	8 aulas
07 a 14/11	Realização da proposta com o livro-imagem <i>Ida e volta</i> .	4 aulas
17/11	Realização da proposta com a obra <i>Vermelho amargo</i> .	2 aulas

Ressaltamos que as atividades desenvolvidas em cada etapa constituem o caderno pedagógico apresentado como volume II deste Trabalho de Conclusão do Curso.

² 10 a 14/10 – Colégio cedido para alojamento de estudantes.

3 PARA AMPLIAR O REPERTÓRIO DO LEITOR: ALGUMAS OBRAS

Este capítulo consiste na apresentação e comentários sobre os textos e livros selecionados para a realização da pesquisa-ação. O nosso objetivo não foca na análise das obras, visto que não pretendemos apresentá-las sob um prisma limitado, mas com intuito de instigar reflexões e deixar lacunas a serem preenchidas pelo sujeito-leitor.

Destarte, esta seção mostrará os textos indicando os elementos e características que os tornam literatura bem como os recursos relativos ao procedimento com a linguagem, além de apontar brechas para uma leitura subjetiva. Sendo assim, as subseções pretendem expor em que medida os textos favorecem a percepção da maneira que o aluno fará a leitura e de que modo irão incentivar uma gradação de envolvimento mais subjetivo.

3.1 “QUANDO SE TRATA DE SALVAR A PELE, O MELHOR MESMO É A ASTÚCIA”, DE MOACYR SCLiar

O texto inicia-se com reflexão e indagação do cronista sobre o desejo da humanidade em alcançar a sabedoria. Em sequência, ele articula o desenvolvimento textual por meio de argumentos baseados em experiências e convicções. Para isso, menciona os atributos inteligência, sabedoria e astúcia, que segundo ele, são qualidades relevantes para a construção de um Brasil melhor, no entanto, refere-se à astúcia em um tom pejorativo, ao relacioná-la a atitudes ilícitas que promovem a corrupção. O autor emprega diferentes tipos de argumentação para explicar e exemplificar as três características citadas. Com isso, ao recorrer aos argumentos de autoridade, exemplificação e comparação tal estratégia confere ao texto mais credibilidade no intuito de persuadir o leitor.

A crônica argumentativa caracteriza-se por ser um gênero usualmente classificado como híbrido já que incorpora aspectos da crônica e dos textos argumentativos, todavia não apontamos o texto em estudo como literário, uma vez que não possui a literariedade em seu teor. Em relação à classificação de um texto literário e não literário, Compagnon (1999, p.42) comenta:

A literariedade (a desfamiliarização) não resulta da utilização de elementos lingüísticos próprios, mas de uma organização diferente (por exemplo, mais densa, mais coerente, mais complexa) dos mesmos materiais lingüísticos cotidianos. Em outras palavras, não é a metáfora em si, que faria a literariedade de um texto, mas uma rede

metafórica mais cerrada, a qual relegaria a segundo plano as outras funções lingüísticas.

Nessa crônica não existe essa organização diferente, não é possível aprofundar-se nela porque não há essa densidade e tão menos a complexidade que a linguagem literária abrange. No texto, não existe essa rede de construção metafórica na qual o leitor possa representar ou simbolizar. A linguagem empregada remete à literalidade e não há espaço para a exploração de sentidos conotativos, por isso, não possibilita ampla abertura para uma leitura subjetiva que demanda diferentes interpretações.

Por se tratar de um texto argumentativo é evidente que os argumentos refletem o ponto de vista do cronista, sendo assim, percebemos a subjetividade no que se refere à exposição dos argumentos do autor. No momento em que o cronista discorre sobre o grau de importância de cada uma das qualidades discutidas, o leitor pode discordar da posição do autor e nesse momento, passível de opiniões divergentes, a subjetividade revela-se durante a leitura.

3.2 “PEDAÇOS”, DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA

O texto “Pedaços” é um conto no qual o enredo é elaborado a partir de lembranças tristes de um pai que perdeu o filho. A narrativa é contada pelo narrador-personagem, também protagonista da história para quem o ato de encomendar uma pizza provoca um retorno ao passado por meio de memórias relacionadas a momentos vividos ao lado do filho.

A pizza é uma metáfora a qual desencadeia uma rede metafórica em todo o texto, desde o título “Pedaços” que nos remete a essa metáfora, uma vez que esse alimento é dividido em fatias. Em combinação com a ideia notamos a estrutura do conto dividida em oito partes, separadas e enumeradas pela quantidade de pedaços mencionada na narrativa e o uso de vocábulos repletos de conotação.

As ações do narrador-personagem são voltadas ao ato de encomendar a pizza, recebê-la, colocá-la no prato, cortá-la, levá-la até a boca e mastigá-la, sendo que essa sequência de ações é dividida numericamente e, em cada uma das partes do texto tais atitudes evocam lembranças relacionadas à personagem secundária, o filho.

A linguagem empregada mostra-nos uma prosa poética, pois ao narrar ações comuns do cotidiano consegue exceder a literalidade das palavras, levando o leitor a

abstrair determinados enunciados. Ao estabelecer comparação entre as palavras “pedaços” e “fatias” tece reflexões poéticas a partir da competência em unir criatividade e sensibilidade.

No que tange à subjetividade, o conto é repleto de espaços a serem preenchidos pelo leitor, começamos pelo início da narrativa no qual não é possível identificar a voz que narra a história, com isso fica à mercê do leitor imaginar quem é a personagem ainda não identificada. Logo em seguida, aparece outra personagem, um sujeito, a quem o narrador refere-se para dar continuidade à narração e, neste momento, o leitor é incumbido de implicar-se na trama, ou seja, as experiências pessoais, memórias, imaginação darão subsídio a ele para construir os sentidos.

Ao considerarmos a estrutura diferenciada desse conto que, é dividida em oito partes, somente no desenvolvimento da narrativa, na terceira parte, é exposta a relação entre as duas personagens. A partir disso, o leitor segue em direção ao desfecho com o acréscimo dessa informação, no entanto, irá se deparar com um final que também demanda a participação dele para fazer representações desse desenlace.

Podemos pensar que no conto a subjetividade também está presente na linguagem adotada pelo autor, já que a seleção das palavras, as construções comparativas e metafóricas denotam características peculiares do escritor e, sobretudo, as reações que despertam no leitor que podem ser as mais variadas possíveis. Dessa maneira, nesse conto a subjetividade faz-se presente em toda sua construção desde a linguagem, estrutura até a subjetividade leitora exigida na construção de sentidos durante a leitura.

3.3 “FITA VERDE NO CABELO: NOVA VELHA ESTÓRIA”, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

O conto caracteriza-se por uma releitura de “Chapeuzinho Vermelho”, na qual o autor João Guimarães Rosa retoma a sequência narrativa, personagens e espaços similares ao conto original, contudo, modifica alguns elementos do enredo, utilizando o conto tradicional como texto-base, a fim de trazer uma narrativa escrita em uma perspectiva diferente da versão originária.

Ao ler o título não imaginamos que se trata de uma releitura, porém o subtítulo prenuncia uma história nova, mas ancorada em outra existente, embora não seja presumível que o leitor tenha essa percepção antes da leitura. Assim, ele somente

descobre que na obra há intertextualidade no segundo parágrafo, momento em que a mãe da garota “Fita Verde” entrega-lhe um pote de doce e um cesto para colher framboesas e levar até a vovó que mora em outra aldeia.

O conto é permeado de reticências, não gráficas, mas implícitas, as quais exigem do leitor uma participação ativa no jogo de representações. Podemos vê-las no início da narrativa no momento em que o narrador- onisciente descreve o local onde a menina reside, é feita uma descrição subjetiva que fica a cargo do leitor imaginar a localização da aldeia e sua extensão, em sequência, no mesmo parágrafo, temos a expressão “a que por enquanto”, referindo-se que a garota ainda não possuía juízo, mas tal expressão indica uma possibilidade de mudança ou algo surpreendente prestes a acontecer. Em seguida, temos a menção de que a menina partiu da aldeia com uma fita verde no cabelo que fora inventada, assim, mais uma vez faz-se necessária a atribuição de sentidos por parte do leitor para que este consiga prosseguir em uma leitura compreensiva.

No terceiro parágrafo, a narrativa diferencia-se do conto original no que tange à figura do lobo, pois na versão de Guimarães Rosa, o animal lobo foi morto pelos lenhadores e a menina manifesta, por vontade própria, o destino de seu percurso. No parágrafo seguinte, temos mais aberturas para a subjetividade leitora que consiste na escolha do trajeto no qual a garota precisa optar pelo caminho “louco e longo” ou “encurtoso” e após escolhê-lo corre atrás de suas “asas ligeiras”, novamente, tal linguagem reivindica do leitor suas implicações no texto para construir sentidos, pois o processo de amadurecimento da garota é metaforizado por meio de sua trajetória e do fato de portar asas, tal qual a borboleta recém saída de seu casulo.

A narração segue a mesma sequência da original até a menina encontrar sua vovó na cama, porém, nesse momento, além de assustar-se com o estado físico dela, percebe que perdeu sua fita verde no caminho. Assim, a partir disso, ocorrem as indagações sobre os braços magros, lábios arroxeados, olhos fundos e parados da idosa, esta ao responder a última pergunta da neta morre e, nessa ocasião, a garota tem juízo pela primeira vez, expressando seu medo do lobo. Nesse desfecho, percebemos que o lobo tem um caráter metafórico, o qual representa a morte assim como o objeto alegórico que designa a garota, desse modo, procuramos interpretar que a perda da fita verde possa representar uma fase de transição da ingenuidade à maturidade.

O texto apresenta os neologismos “velhavam”, “lenhavam” e “encurtoso”, característica peculiar ao estilo do autor, essas palavras despertam a curiosidade ou estranhamento, por isso, o sujeito ao se deparar com as expressões necessita fazer inferências de acordo com o contexto em que foram empregadas. Além desse recurso linguístico, o autor emprega no texto aliterações, polissíndetos, metáforas e comparações que marcam o seu discurso poético, uma vez que o seu modo de narrar distancia-se do conto original, já que por meio dele é capaz de levar um significante a difundir outro significado.

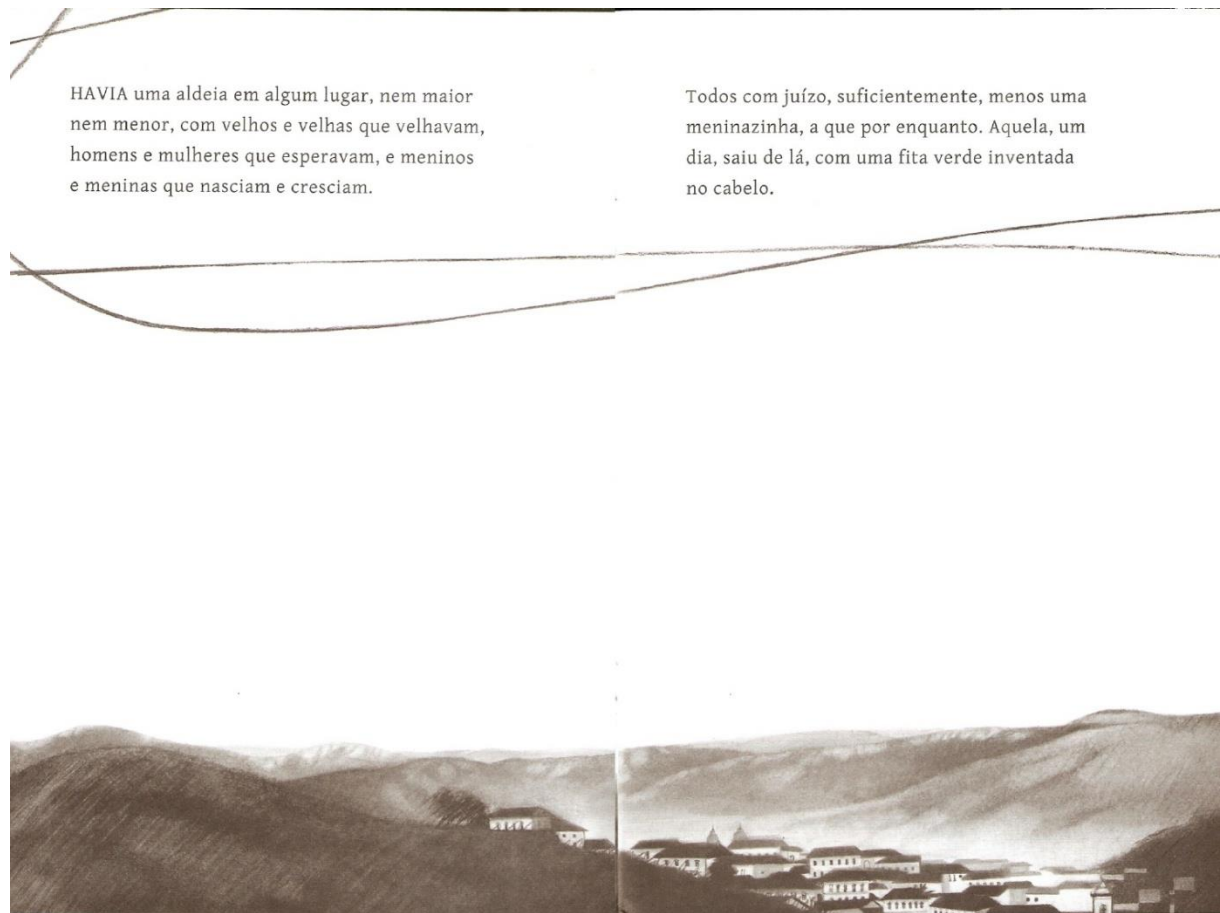
Enfim, o conto possibilita a construção de diferentes interpretações através da narrativa densa associada à linguagem poética e simbólica que, constantemente, requer a subjetividade leitora para a promoção de uma leitura polissêmica.

3.3.1 Fita Verde no Cabelo: Versão Ilustrada

A versão ilustrada do conto "Fita Verde no Cabelo: nova velha história", criada por Roger Mello, dialoga com o texto verbal de Guimarães Rosa, agregando-lhe novos sentidos por meio de ilustrações não somente realistas, mas que em alguns momentos confabulam com o narrar rosiano. Assim, em diversas ocasiões as imagens seguem o estilo do realismo mágico, em que a linguagem é mais subjetiva, há presença de metáforas, alegorias ou símbolos, em outras circunstâncias as ilustrações direcionam para o hiper-realismo, o qual em artes plásticas procura reproduzir a imagem de forma real e precisa.

A narrativa inicia-se com a descrição subjetiva da cidade e como mencionado anteriormente o leitor é quem fará essa construção imaginária, no entanto, na versão de Roger Mello, essa ilustração da aldeia segue um estilo realista e isso contribui para a supressão do texto verbal, uma vez que a imagem limita a produção de outros sentidos, dessa maneira, podemos pensar que ela reprime a subjetividade leitora. Em contrapartida, há a presença de fios ou linhas que aparecem no início da narrativa, temos um elemento simbólico o qual será interpretado pelo leitor, como o fio do narrar ou um recurso do ilustrador para evidenciar o texto verbal.

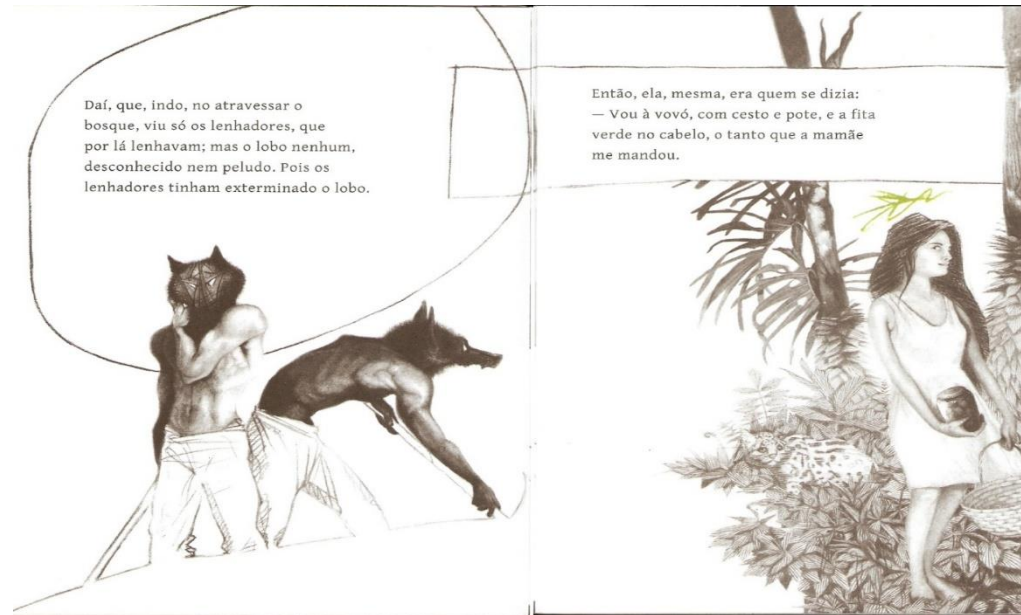
Figura 1- Fita Verde no Cabelo: Nova Velha Estória - início da narrativa



Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações Roger Mello, 1992.

No momento em que a menina atravessa o bosque ainda vemos esses fios, porém em outra disposição e isso explicita abertura para a inserção de outras vozes por meio de imagens. Os lenhadores com corpo de homem e lobo levam-nos aos estudos da Psicanálise sobre o conto no qual o lobo é visto como homem e, aqui, notamos o florescimento da sexualidade da garota que, segundo a expressão facial e olhar da mesma revelam seu interesse pelos homens metaforizados como lobos. Nessa imagem há o rompimento de expectativas com relação à faixa etária da personagem protagonista, que no conto original era uma menina e neste é uma adolescente. Na cena, a garota aparece com um vestido despojado, descalça, com traços verdes e soltos sobre a cabeça, como se fosse um símbolo de imaturidade, já que verde representa algo que ainda não está maduro. Atrás dela vemos, uma mata e uma jaguatirica, animal típico do bioma brasileiro, sendo que tais elementos mostram a intenção de aproximar a ilustração ao narrar de Guimarães Rosa.

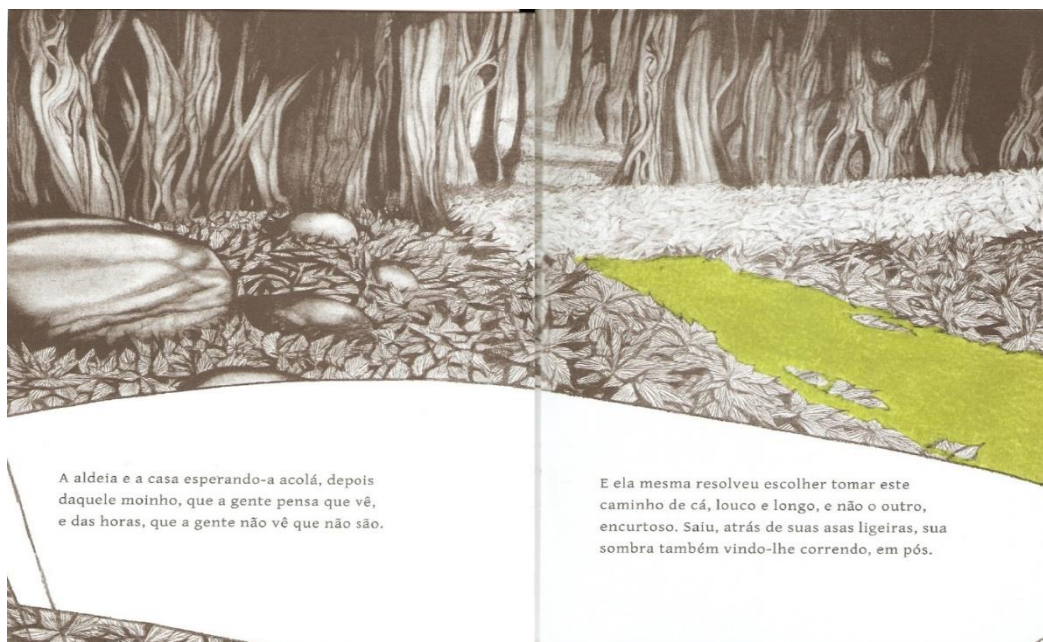
Figura 2- Fita Verde encontra os lenhadores



Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações Roger Mello, 1992.

Logo mais, temos o trecho em que a menina opta entre os dois caminhos e esta ilustração promove uma ambiguidade, pois a sombra verde pode ser interpretada como a da menina ou do lobo. Desse modo, o espectro do animal associa-se ao comportamento, sentimentos ou atitudes impulsivas da menina, já que a sua opção por determinado caminho remete a uma postura irracional como também pode representar a fase imatura da garota que começa a perder-se a partir do momento que necessita tomar uma decisão.

Figura 3 – A protagonista no momento da escolha do caminho



Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações Roger Mello, 1992.

Em continuidade da narrativa, as ilustrações seguem o estilo do realismo mágico, pois há elementos representativos da realidade combinados às construções imagéticas que se distanciam do real. Ao mostrar a garota em seu percurso até a casa da avó, percebemos a presença do sentido denotativo e conotativo na ilustração, exigindo perspicácia para interpretá-la. Entretanto, a imagem pode interferir na construção de sentidos pelo leitor, já que se trata de um trecho que possibilita diferentes interpretações evocadas pela subjetividade leitora.

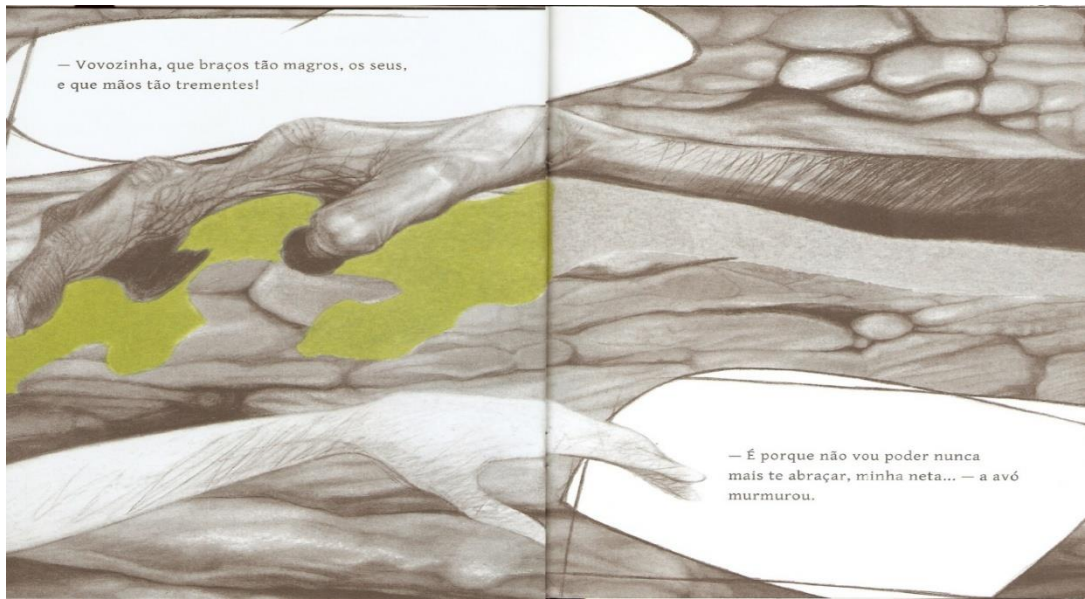
Figura 4 – A garota durante o percurso



Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações Roger Mello, 1992.

A partir do momento em que encontra a avó, as ilustrações denotam e conotam, pois além de mostrarem ambiente e personagens, as imagens acrescentam informações que não estão presentes no texto de Rosa, o que leva o leitor a realizar uma leitura semiótica para compreendê-las, como exemplo, a sombra verde que aparece no corpo da garota durante o percurso no bosque e depois no final da narrativa projeta-se no braço da avó que é semelhante ao membro do lobo.

Figura 5 – Diálogo entre a neta e a vovó



Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações Roger Mello, 1992.

A última ilustração é composta pela garota retornando a sua aldeia, mas sem os traços verdes acima da cabeça porque perdeu-os no caminho antes de chegar na casa da avó, assim, a cor verde pode ser entendida como uma metáfora que perpassa toda a narrativa. No conto, a última fala do narrador transmite a ideia de encerramento, na versão ilustrada temos um acréscimo por meio da imagem realista, mostrando a aldeia flutuando, nesse desenlace notamos que a garota voltou, porém de outra forma já que as coisas não se encontram no mesmo lugar, ou seja, não é mais aquela menina imatura do início da narrativa.

Figura 6 – O retorno da garota à aldeia



Fonte: João Guimarães Rosa; ilustrações Roger Mello, 1992.

Dessa maneira, a versão ilustrada em determinados trechos do conto restringe a implicação do leitor no texto, uma vez que utiliza uma ilustração realista em enunciados que são ricos em subjetividade, porém em outros momentos ela subsidia a linguagem verbal de maneira que promove uma leitura com margem a várias interpretações.

3.4 *TEMPO DE VOO*, DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

O livro texto-imagem *Tempo de Voo* é uma obra baseada na conversa entre um homem mais velho e uma criança curiosa. É a partir do ponto de vista do ancião que o autor norteia seu pensamento e propõe reflexões sobre o tempo.

O diálogo entre os dois inicia-se por uma fala que revela a imaturidade do garoto devido ao não reconhecimento das rugas no rosto do homem, por isso, ele exclama que o senhor estava “trincadinho”. A contar deste momento o idoso, que é o narrador-personagem, responde às indagações da criança relacionadas ao tempo e para isso, utiliza-se de uma linguagem simples e profunda, suscitando reflexões incomuns, porém sábias sobre o poder do tempo em nossas vidas.

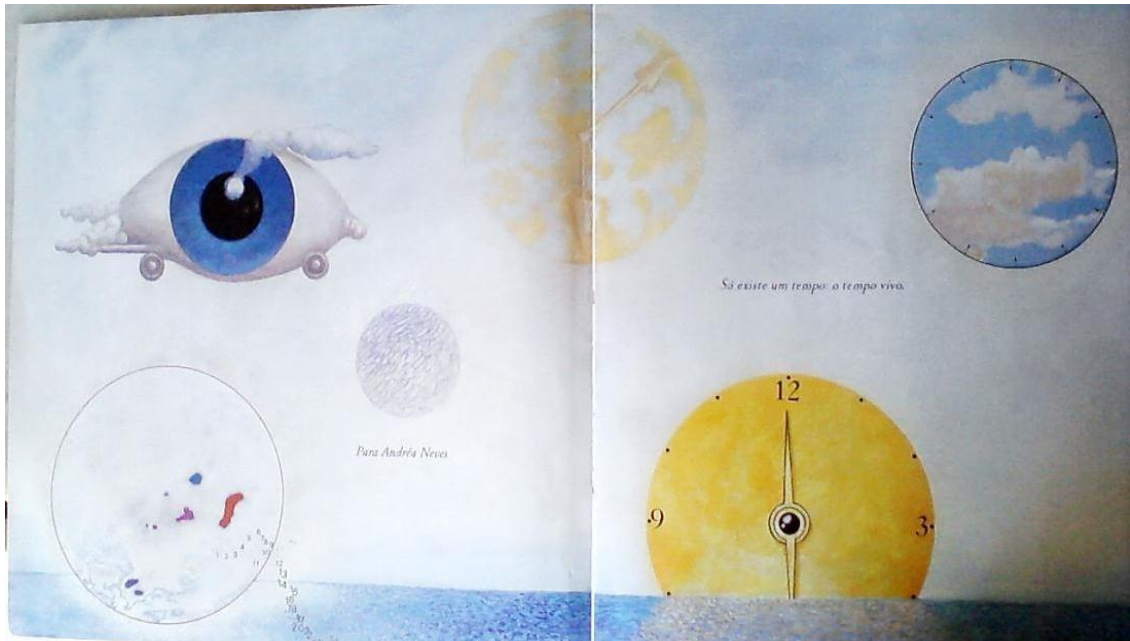
O autor emprega por meio das falas do narrador uma linguagem conotativa atrelada à fala do garoto de caráter denotativo, e isso resulta em um *dueto* poético que ora direciona o leitor à realidade ora a um patamar mais abstrato. Esse recurso linguístico permite construir vários sentidos a partir do texto, repleto de figuras de linguagem, assim, é possível imergir numa gradação metafórica.

Em consonância, as ilustrações seguem o estilo surrealista o qual tenta mostrar o inconsciente através de imagens ilógicas ou oníricas, assim, existe maior possibilidade para uma leitura subjetiva. No livro predominam ilustrações que reproduzem o texto, porém há momentos em que isso não ocorre, visto que há elementos não mencionados no texto verbal que aparecem nas imagens. Sendo assim, apresentamos alguns exemplos a fim de observarmos a relação entre imagens e subjetividade.

As ilustrações das páginas 4 e 5 encontram-se na parte da epígrafe as quais precedem a complexidade da temática a ser abordada na obra. As imagens requerem do leitor esforço abundante para compreendê-las e construir múltiplos significados. A epígrafe escolhida pelo autor “Só existe um tempo: o tempo vivo” sugere a abstração do tempo, porém, numa relação ambígua ele concretiza-se nas passagem das horas e nas mudanças que provoca. Essa imagem pode ser compreendida como

polissêmica, já que possibilita uma leitura na qual o leitor recorre a suas lembranças, memórias, experiências pessoais para atribuir diferentes significados à construção imagética.

Figura 7 – Páginas prefaciais da obra *Tempo de Voo*



Fonte: QUEIRÓS, 2009, p.4-5

Em seguida, temos a cena que mostra a continuação da conversa entre as duas personagens sobre possíveis aspectos físicos do tempo. A imagem a seguir procura descrever a “barriga do tempo” por meio de figuras, trata-se de uma construção feita na perspectiva do menino como representação física do tempo, a qual possui cabeça de pássaro, cauda e uma barriga enorme, contendo nela figuras representativas como objetos, animais e pessoas, envolvendo realidade e fantasia. Percebemos que a imagem compõe-se a partir de memórias e experiências pessoais, sendo assim, não é possível interpretá-la a rigor, pois espelha o ponto de vista de alguém. Em vista disso, observamos que a construção imagética feita para caracterizar a personagem tempo reflete a subjetividade do ilustrador, uma vez que o leitor pode construir uma representação do tempo diferente da imagem apresentada.

A próxima ilustração retrata o final do diálogo entre as duas personagens que durou toda a manhã, mas o menino precisa ir embora porque estuda no período da tarde e apesar das explicações complexas para a idade dele, consegue sintetizar o conceito de tempo que, segundo ele, resume-se na escrita do oito deitado, símbolo do infinito. Observamos que a ilustração repetiu a figura do idoso e do garoto no interior de um relógio, assim, observamos o sentido denotativo da imagem, porém no desfecho da narrativa não é mencionada a palavra relógio, mas essa composição transmite o paradoxo (começo / fim, novo / velho) dentro do objeto representativo do tempo, expondo o sentido conotativo da ilustração. Tal estratégia de ilustração ocorreu em outros trechos nos quais havia a repetição de elementos presentes no texto e outros acrescentados por terem relação de proximidade semântica.

Figura 10 – Término do diálogo entre as personagens



Fonte: QUEIRÓS, 2009, p.45

Desse modo, a linguagem conotativa utilizada na obra permite ao leitor adentrar no plano abstrato e construir diferentes interpretações e representações mentais a partir do texto verbal. Em relação às ilustrações, elas são criativas e dialogam com a obra, ou seja, mantêm uma relação de convergência, visto que o texto trabalha amplamente com sentidos figurados e, portanto, as imagens não são realistas para que não haja esse desencontro entre discurso e ilustração. Percebemos a presença

constante da subjetividade do ilustrador, pois é partir dela que se segue o estilo surrealista, dessa maneira, em alguns trechos impera a visão do ilustrador, já que as imagens são construídas segundo o ponto de vista dele, em contrapartida, em alguns momentos em que não há um acúmulo de elementos extratextuais na imagens, o leitor tem mais espaço para fazer representações, pois a ilustração não se impõe durante a leitura.

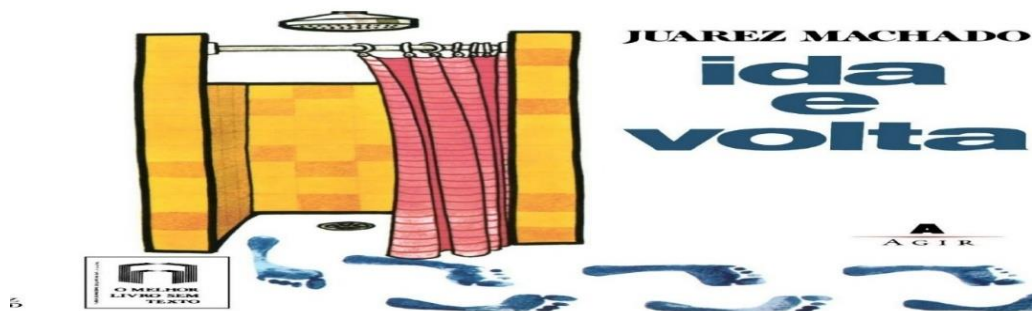
3.5 IDA E VOLTA, DE JUAREZ MACHADO

O livro-imagem *Ida e Volta* inaugura no Brasil uma nova visão de literatura ao utilizar-se somente da linguagem não verbal, pois a partir das imagens constrói-se a narrativa que pode ser contada de diferentes maneiras, uma vez que a obra é composta de espaços vazios a serem preenchidos pelo leitor.

Apesar de não apresentar a linguagem verbal, as ilustrações narram o enredo e descrevem cenários e personagens, assim, existe narratividade e para compreendê-la precisamos atentar-nos às pegadas da personagem-protagonista, consideradas como o fio-condutor da trama. Esses rastros deixados pela personagem principal norteiam o leitor no desenvolvimento da narrativa, entretanto, cabe a ele construir sentidos para a continuidade da história e para isso precisa atentar-se aos detalhes e indícios presentes nas ilustrações para que não se distancie do que a construção imagética narra por meio da linguagem não-verbal.

A narração inicia-se pela capa do livro com as pegadas da protagonista que sai do banho em direção a algum lugar, nesse momento encontramos a primeira situação que gera suspense e requer do leitor inferências sobre a localização do banheiro, levando a pensar se encontra-se num ambiente privado ou público

Figura 11- Capa da obra *Ida e Volta*



Logo em seguida, na folha de rosto são exibidos os dados catalográficos juntamente com a sequência das pegadas iniciadas anteriormente. O primeiro ambiente exposto da residência é o quarto no qual vemos um roupeiro com trajes de diversos estilos, mas não é possível ver o modelo de roupa e sapato escolhidos pela personagem. A partir dessa cena começamos o percurso de associações conforme as pistas que as ilustrações retratam e recorreremos às nossas lembranças, experiências para interpretar as metáforas sugeridas pelas lacunas da obra.

Figura 12 – Roupeiro do protagonista



Fonte: Machado, 2001.

Após passar por alguns ambientes da casa, o protagonista vai para a rua e nesse momento surgem pegadas de um animal e um homem com traje circense e pernas de pau, além de outras personagens secundárias e espaços que aparecem no desenvolvimento da narrativa, porém, a identidade do protagonista é construída ao longo da narrativa por meio das inferências do leitor subsidiadas pelos detalhes da ilustração.

A ação da personagem principal que remete ao desfecho, refere-se ao momento em que ela, sobre uma bicicleta, passa em frente de um local em que existe uma placa escrito "circo", ao desequilibrar-se derruba escadas, latas de tintas, estraga a pintura do letreiro e volta para casa descalça e com os pés sujos. Assim, a última cena do livro, encontra-se na contracapa, diferenciando-se da primeira pela mudança de cor nas pegadas, o fechamento da cortina do banheiro e o acionamento do chuveiro.

Figura 13 – Ilustração remetente ao desfecho



Fonte: Machado, 2001.

Sendo assim, percebemos que existem elementos da narrativa nesta produção artística e, assim como no texto-verbal, não é possível desviar-se da estrutura, ou seja, há imagens que necessitam da percepção leitora para que seja elaborada uma narração coerente conforme propõem as ilustrações basilares, todavia, a compreensão da narrativa somente ocorre mediante a implicação do leitor, faz-se imprescindível a atribuição de sentidos para que haja uma leitura compreensiva. Desse modo, essa narrativa contada por imagens apresenta uma infinidade de leituras, visto que a ocultação do protagonista promove a polissemia no texto.

3.6 VERMELHO AMARGO, DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

A novela autobiográfica apresenta as dolorosas memórias de infância que a personagem protagonista enfrenta com o falecimento de sua mãe e a repercussão desse fato na vida pessoal e familiar. O autor utiliza uma linguagem poética e profunda, pois ao narrar acontecimentos do cotidiano, por meio de suas comparações explícitas e implícitas suscita reflexões de cunho existencial.

O narrador é a personagem protagonista, assim, temos acesso às lembranças a partir do ponto de vista de um adulto, recorrendo às recordações da época de

menino. Ele narra a partir de suas sensações, cores e cheiros a casa de sua infância e tal recurso estilístico, caracterizado como sinestesia, tenta aproximar o leitor da realidade vivenciada por ele. O emprego de elementos sensoriais associados às lembranças do narrador é recorrente ao longo da narração.

Percebe-se uma relação paradoxal concernente às ações da mãe e da madrasta, pois ao referir-se à postura da progenitora na realização das tarefas domésticas e o cuidado com as crianças emprega expressões carinhosas que revelam a dedicação à família, porém quando refere-se à madrasta usa um tom de mágoa. Observamos extremo cuidado na seleção vocabular ao narrar ações da madrasta por meio de expressões como decapitava; espancar; sofrer; o martelar violento; açoitar; espancamentos, caracterizando-a como personagem antagonista e intensificando a relação divergente entre ela e a família.

Não há divisão de capítulos no livro, acompanhamos o desenvolvimento narrativo pelo número correspondente às fatias de tomate que é idêntico à quantidade de filhos presentes na casa. Conforme os irmãos abandonam a residência do pai, porque este não demonstra afeto a eles e a madrasta muito menos, a quantidade de fatias da fruta vermelha diminui, tornam-se mais espessas, figurando um convívio mais difícil. O elemento tomate é uma metáfora constante no texto que marca a desintegração familiar, ora símbolo de ausência, ora ciúmes, como também amor, pois no momento em que a personagem protagonista recorda a fruta sendo preparada pela mãe quando era viva, emprega o vocábulo com sentido afetivo positivo.

A construção metafórica é muito densa e perpassa toda a narrativa, visto que os recursos formais ocorrem desde o material físico do livro, a capa impressa na cor vermelha, representando o tomate, a fraternidade ou até mesmo o sanguíneo como também a epígrafe “Foi preciso deitar o vermelho sobre o papel branco para bem aliviar seu amargor”. Desse modo, observamos o sentimento de dor e angústia da personagem principal que a partir da morte da mãe percebe tudo ao seu redor se desfazer, inclusive os vínculos entre os cinco irmãos que abandonam, gradativamente, a casa do pai, sendo ele o último filho a partir.

À vista disso, o texto propicia abertura para uma leitura subjetiva, pois a linguagem trabalha com a conotação das palavras e esse entrelaçamento de sentidos figurados produz uma rede densa que permite a construção de diferentes interpretações.

4 APLICAÇÃO DA PESQUISA

O cronograma de aplicação da pesquisa previa o início do período de intervenção em agosto de 2022, porém nesse mês foram aplicadas avaliações e recuperações, em virtude do fechamento de notas referente ao 2º trimestre. Por esse motivo, o projeto iniciou-se em 05 de setembro e foi concluído no dia 17 de novembro.

A pesquisa foi aplicada em uma turma de 8º ano a qual não estava atribuída à pesquisadora. Em função disso, a professora regente concedeu três aulas semanais para a realização das atividades do projeto.

4.1 RELATO DE APLICAÇÃO

Na primeira aula durante o período de intervenção, a docente entregou um caderno para cada aluno e explicou sobre o uso do diário de leitura. Em seguida, fez o mesmo procedimento com o portfólio com os textos e as atividades de aprofundamento da obra. Para finalizar, explicitou o funcionamento do grupo focal.

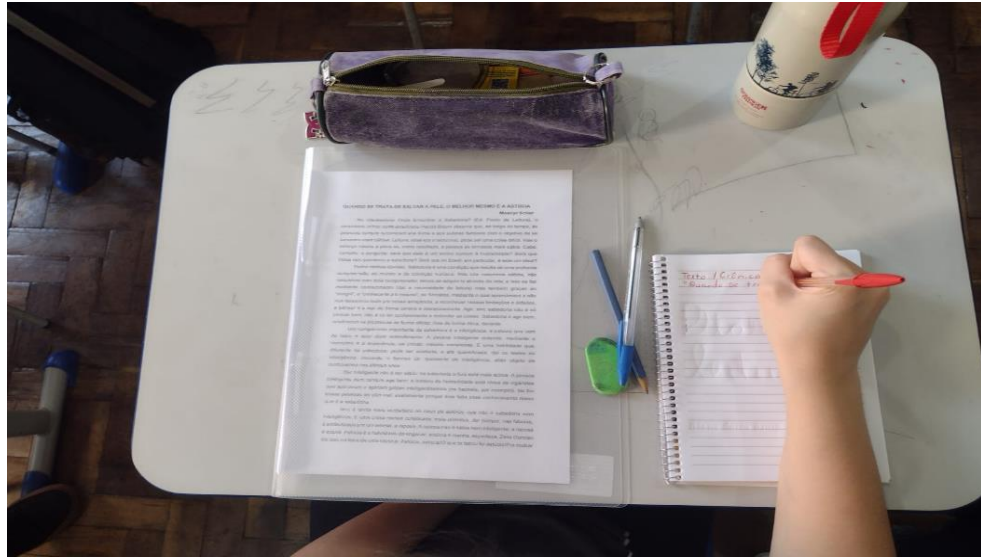
No encontro seguinte, iniciaram-se as atividades. Os textos trabalhados seguiram a sequência de apresentação das obras mencionadas anteriormente.

Figura 14 – Leitura silenciosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Figura 15 – Registro no diário de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

O encadeamento das propostas com os textos foi linear, pois seguiu a ordem de realização das atividades. Iniciou-se pela leitura silenciosa do estudante, escrita de registros no diário de leitura sobre as impressões pessoais, aprofundamento textual por meio de atividades do portfólio. A segunda escrita no diário com caráter foi mais analítica. A última etapa consistia na discussão em grupo.

Figura 16 – Realização das atividades no portfólio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Foi possível perceber o comprometimento dos estudantes na realização das propostas. No entanto, relataram que não tinham o hábito de fazer tarefas relacionadas à leitura de livros, nem participar de discussões ou compartilhamento de leituras. É importante ressaltar que, devido à pandemia de Covid-19, a turma

participante da pesquisa cursou todo o 6º ano do Ensino Fundamental pelo ensino remoto, e alguns estudantes retornaram ao ensino presencial no último trimestre do 7º ano.

Figura 17- Grupo Focal



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Isso posto, alguns alunos sentiram dificuldades durante as etapas do trabalho com os textos, pois, devido ao contexto histórico em que cursaram as duas séries anteriores, as propostas mostraram-se inéditas e desafiadoras. Todavia, com a mediação da pesquisadora, os educandos conseguiram concluir as atividades.

Em alguns momentos, eles trabalharam em grupos, a fim de responderem as questões do portfólio e para a realização do grupo focal. Porém, os registros no diário de leitura eram feitos individualmente, sem a interferência da pesquisadora ou dos colegas.

Desse modo, foi possível aplicar a pesquisa dentro do período esperado, coletar os dados necessários por meio de gravações de áudio e registros nos diários de leitura para a análise dos resultados do projeto.

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os registros nos diários de leitura e de gravações de falas de estudantes analisados à luz dos estudos de Leda Tfouni (2005), que utiliza

a metodologia do Paradigma Indiciário. Além disso, apoiamo-nos na perspectiva teórica da autora Eni Orlandi (2007a, 2007b, 2015), fundamentada na análise do discurso de vertente francesa.

Segundo Tfouni (2005), o paradigma indiciário atenta-se aos vestígios, indícios que, muitas vezes, são despercebidos, mas que direcionam para uma realidade complexa, sendo possível inferi-la ou interpretá-la. Tal metodologia foi sistematizada pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, em 1979, uma vez que o método galileano, experimental, quantitativo e objetivo nem sempre adequava-se às ciências humanas.

Assim, a análise dos registros nos diários, além de atentar-se à materialidade linguística textual, busca encontrar resquícios ou pistas que levam à identificação de elementos da subjetividade leitora. Isso requer atenção, para compreendermos a relação entre texto e leitor, pois aparentemente não são explícitos ou pertinentes.

No que tange ao procedimento da análise dos diários, o segundo registro foi adotado para a verificação de uma das hipóteses da pesquisa que consiste na diferença de apropriação do texto após a realização de um trabalho orientado. Não pretendíamos fazer análise comparativa entre o antes e o depois dos diários dos mesmos alunos, já que a confirmação ou a contraposição da suposição investigativa seria constatada apenas no segundo registro.

Todavia, os diários apresentaram um caráter dinâmico no qual observamos, esporadicamente, comentários analíticos feitos nos primeiros registros de determinados estudantes e que, nos segundos registros, não se expressaram suficientemente. A situação contrária também ocorreu, pois verificamos, em alguns registros, maior exposição dos alunos, por meio do diário, após a realização das atividades.

Em vista disso, selecionamos trinta e quatro registros que possibilitaram maior aprofundamento nas análises e, assim, elegemos vinte diários de diferentes estudantes, propiciando uma visão mais panorâmica dos resultados, a ponto de refletirmos sobre diários que evidenciavam dificuldades dos educandos. Também, buscamos aqueles que apontavam certa proficiência leitora ou indícios de desenvolvimento no percurso do projeto.

Para a pesquisadora Eni Orlandi (2015, p.24-25), a Análise do Discurso busca compreender a produção de sentidos de dado objeto simbólico e a relevância de significados para os sujeitos. Essa compreensão demanda explicitar a maneira como o texto organiza os movimentos interpretativos, relacionando sujeito e sentido.

Segundo Orlandi (2015), a AD considera a leitura como um ato de prática social, histórica e de produção. Assim, há diversas maneiras de ler. Trata-se de um processo no qual o sujeito pode realizar uma leitura parafrástica ou polissêmica.

Em vista disso, ao adotarmos os estudos de Tfouni e Orlandi como base para nossas análises, corroboramos que linguagem, sujeitos e sentidos não estão completos, além de considerarmos a opacidade do texto, a determinação dos sentidos pela história, a construção do sujeito pela ideologia e inconsciente. Logo, não há possibilidade de realizarmos estudos conclusivos, mas passíveis de diferentes interpretações. Dessa maneira, apresentamos as análises sob um viés interpretativo, suscetível a derivações, porém com intuito de refletirmos sobre a subjetividade no processo de leitura.

Vale ressaltar que, por se tratar de uma análise dos registros realizados pelos alunos, os textos apresentados para discussão mantêm as características originais da escrita do aluno, ainda que não corresponda à norma padrão da Língua Portuguesa.

4.2.1 Diário de Leitura: "Quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia"

Vamos iniciar a análise pelos primeiros registros nos diários de leitura sobre a crônica argumentativa "Quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia", de Moacyr Scliar.

Diário da aluna M.

"Muitas pessoas recorrem aos livros e atores famosos com o objetivo de ser mais sábias, essa é a pesperquitiva de muita gente. Será que vale a pena?"

Mas tenho minhas próprias dúvidas, se a sabedoria é uma condição que terá uma condição para a humanidade, "O conhece-te a ti mesmo."

*Mas o texto traz muito sobre a sabedoria, sentimento e inteligência."
(Aluna M.)*

É possível notar que a aluna M., em sua primeira escrita no diário de leitura, não registrou explicitamente suas impressões pessoais, mas recorreu a trechos do texto. Somente na última linha, tentou sintetizar os conceitos-chave discutidos pelo

autor. Para Orlandi (2007a, p. 71-72), toda fala se sustenta em algo que já foi dito, o que só funciona quando outras vozes que poderiam se identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e universalidade. Esse silenciamento é necessário e inconsciente, pois, a partir dessa ilusão, há os movimentos da identidade e dos sentidos que se transformam, deslocam e projetam em novos sentidos.

Assim, podemos inferir que a aluna, ao transcrever trechos, utilizou sua memória discursiva, pois são enunciados marcantes com os quais ela se identificou e não, simplesmente, uma escolha aleatória. Existem motivos que desencadearam a seleção dos trechos. Logo, para a garota, o registro dos fragmentos adquiriu novos sentidos, não sendo meramente uma cópia.

Considerando que qualquer análise é passível de diferentes interpretações, em contrapartida desse fenômeno, podemos pensar também em uma das três formas de repetição denominada por Orlandi como repetição empírica, cujo efeito é a reprodução sem alterar o modo de dizer (“efeito papagaio”). Devido à incompletude do sujeito, dos sentidos e da linguagem, os sentidos se filiam a uma rede de constituição, mas que podem deslocar-se dela e produzirem novos significados. No entanto, existem injunções propensas à estabilização, o que bloqueia o movimento significante. Nessa situação, o sentido não desliza e o sujeito não se desloca, ou seja, o sujeito não cria um sentido, pois é pego pelos dizeres já estabelecidos, por isso só repete. (Orlandi, 2015, p. 52).

Nessa circunstância, podemos inferir que a estudante não estabeleceu uma relação com a ordem do simbólico, pois não conseguiu criar sentidos a partir de sua memória discursiva. Ao pensarmos na perspectiva em que o sujeito se produz simultaneamente como repetição e como deslocamento, possivelmente, durante a leitura, a educanda não conseguiu criar sentidos, devido à dificuldade encontrada nesse texto, ou não está adaptada a atribuir sentidos a todos os textos. Ou seja, as práticas leitoras não promovem essa interação.

Diário da aluna M.J.

Eu achei meio difícil de entender mas acho que os humanos não querem apenas o conhecimento, mas também querem poder e não ligam para os obstáculos.

Esse texto também é meio confuso, talvez muito, mas enfim, ele usa algumas palavras difíceis para o meu entendimento e algumas frases estranhas.

“Mediante”, “Astúcia”, “Serena”.

São palavras que eu não tenho costumes de ler, essas coisas. (Aluna M.J.)

Nesse registro, percebemos um leve posicionamento em relação ao texto lido, pois há a opinião divergente do leitor sobre a argumentação do autor no início da crônica, e isso indica vestígios de subjetividade, pois ela deslocou-se enquanto leitora, no intuito discordar do autor. A aluna M.J. percebe sua dificuldade em compreender o texto e cita as palavras que lhe parecem difíceis, no entanto, os vocábulos não deveriam causar estranheza em uma turma de 8º ano. Conforme o segundo e o quarto parágrafos, a estudante classificou o texto como difícil, o que leva a pensar que ela não tenha hábito de ler gêneros textuais mais complexos e não conseguiu inferir o sentido de uma palavra dentro de um determinado contexto, o que acarreta dificuldade de compreensão.

Diário do aluno A.

Esse texto não é uma leitura fácil e nem difícil, é um texto mediano, tem algumas partes que eu não entendi e tive que ler dinovo, e umas partes eu entendi. Não gostei muito do texto, por que não é um tipo de texto que me agrada, mas não é um livro super chato. Eu também não gosto muito por que prefiro ler textos facils, não gosto de livros difíceis, medianos, acho complicado. O comesso não entendi, mas depois entendi um pouco, eu não leio muito texto desses tipos. (Aluno A.)

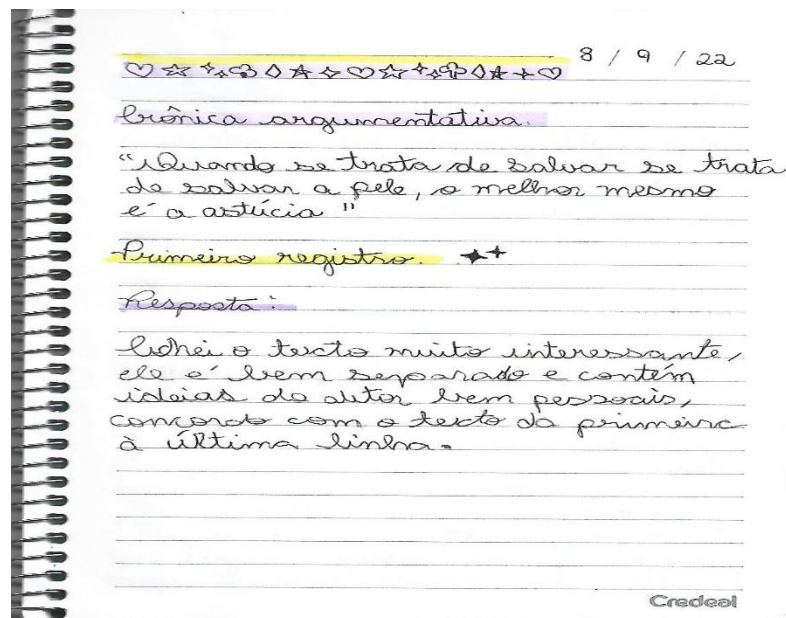
Nesse diário, percebemos que o aluno A. reconhece a necessidade de utilização de uma estratégia de leitura para compreender o texto. A técnica adotada por ele foi a releitura do texto em busca de maior compreensão. Por isso, percebemos que ele encontrou dificuldade na leitura, porque mencionou o fato várias vezes. O estudante utiliza a palavra “livro” duas vezes; na primeira, escreve “mas não é um livro super chato”; e na segunda, “não gosto de livros difíceis”. A proposta consistia na leitura de um texto, e não de um livro. Dessa maneira, é possível supor que, para o aluno, o conceito de leitor está atrelado a pessoas que leem livros literários, e não

outros tipos de leituras. Podemos inferir que ele ainda não tem um vínculo afetivo com a leitura, pois refere-se com certa limitação: “Eu também não gosto muito por que prefiro ler textos fáceis”. Com isso, presumimos que não se trata de um leitor proficiente.

Diário da aluna R.

Achei o texto muito interessante, ele é bem separado e contém ideias do autor bem pessoais, concordo com o texto da primeira à última linha. (Aluna R.)

Figura 18 - Diário da aluna R.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Nesse registro, há a apreciação sobre a leitura, em que a estudante comenta que gostou e que o texto “é bem separado” – o que podemos entender como bem estruturado – e acrescenta que “contém ideias do autor bem pessoais”. A aluna percebeu que o autor utilizou argumentos e conseguiu entender que se trata do ponto de vista do autor. Na expressão “concordo com o texto da primeira à última linha”, lembremo-nos de uma reflexão “O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas” (Orlandi, 2007b, p. 32). Podemos pensar que a plena concordância da estudante com todos os argumentos

do autor suscita algumas interpretações, como falhas na compreensão do texto que pretende ocultá-las, indisposição para escrever um texto mais detalhado, explicando as razões pelas quais concorda com o autor e, até mesmo, a falta de hábito de interagir com o texto, de posicionar-se sobre a leitura realizada.

Em seguida, analisamos o segundo registro nos diários, após a realização das atividades de aprofundamento textual.

Diário da aluna J.

"Tenho se aprofundado mais no texto, consegui entender ainda mais a opinião do autor, mas mesmo assim minha opinião é a mesma: o texto ainda continua bom e convincente, é até engraçado como o autor consegue fazer com que eu concorde com cada palavra que ele diz usando os tipos de argumentação que a professora nos mostrou; funciona. (Aluna J.)"

De acordo com o segundo registro do diário da aluna J., as atividades realizadas sobre a crônica argumentativa auxiliaram-na a alcançar maior entendimento do texto. Desse modo, a estudante percebeu maior apropriação do texto após o trabalho orientado, no entanto, a metodologia empregada não interferiu em sua opinião pessoal sobre a qualidade do texto. Com isso, inferimos que ela posicionou-se em relação ao texto, porém, ao mencionar que "o texto ainda continua bom e convincente", deduzimos que houve uma leitura parafrástica a qual o sujeito retorna ao mesmo espaço do dizer, ou seja, que consiste nos mesmos dizeres e ocorre a estabilização de sentidos (Orlandi, 2015, p. 34).

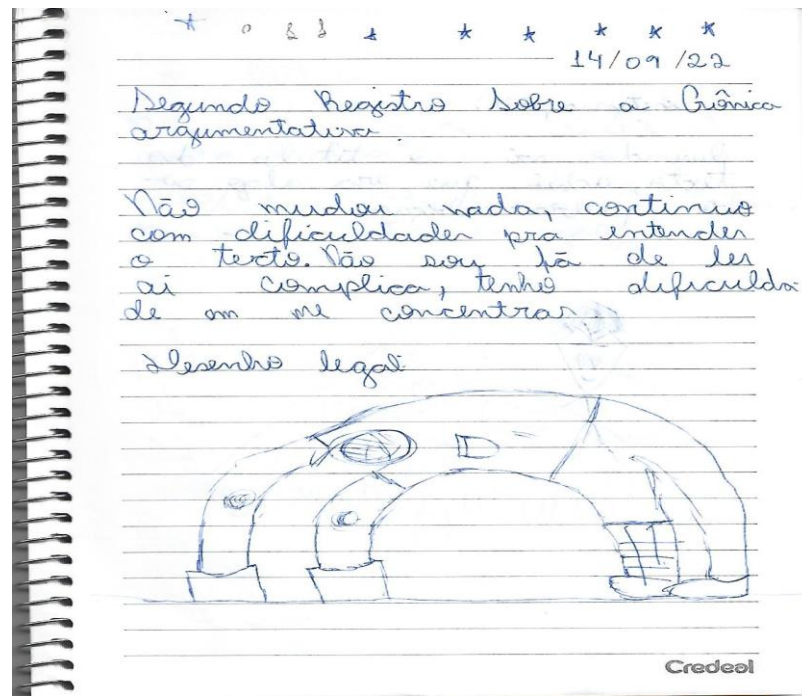
Diário da aluna A.B.

"Não mudou nada, continuo com dificuldade pra entender o texto. Não sou fã de ler ai complica, tenho dificuldade em me concentrar. (Aluna A.B.)"

É possível perceber que, no caso, as atividades de aprofundamento não foram suficientes para melhorar a compreensão textual. A estudante A.B. não registrou impressões pessoais e nem analíticas, pois não se apropriou do texto. Além da dificuldade por ela citada, declara que não gosta de ler e tem dificuldade de concentração. Para Orlandi (2007a, p. 60), a "AD está assim interessada no texto não

como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso”. Portanto, ao analisarmos outros registros no diário da aluna A.B., percebemos que neles há evidências de dificuldade de compreensão e, por conseguinte, não consegue escrever suas opiniões pessoais e analíticas.

Figura 19 – Diário da aluna A.B.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

4.2.2 Diário de leitura: Pedacos

A seguir abordaremos os primeiros registros feitos nos diários sobre o conto “Pedacos”, de João Anzanello Carrascoza.

Diário do aluno S.

No início não compreendia muito bem achava que iria retratar sobre comida, não imaginaria que seria uma história profunda de um pai que perdeu o filho e relembra dele com a pizza que está na memória dele com filho que simboliza os momentos com ele seu filho. (Aluno S.)

No registro do aluno S., percebemos que houve uma quebra de expectativa em relação ao título e, conseqüentemente, ao enredo. Todavia, segundo Orlandi (2015, p. 37), um dos fatores que constitui os discursos refere-se à relação de sentidos, ou seja, “não há discurso que não se relacione com outros,” desse modo, a associação

que o aluno fez justifica-se, pois o título “Pedaços” evoca a possibilidade de uma narrativa que envolva alimentação. O aluno também comenta que é “uma história profunda” explicitando sua apreciação sobre o conto. Após isso, ele sintetiza o texto e manifesta sua percepção no reconhecimento da pizza como elemento significativo, mais que isso, simbólico.

Esse conto possibilita um envolvimento subjetivo e percebemos que o estudante conseguiu realizar uma leitura polissêmica, a qual possibilita um deslocamento do sujeito e uma ruptura com os processos de significação (Orlandi, 2015, p. 34). Apesar de produzir um breve registro, é perceptível um deslocamento subjetivo do educando, pois desvinculou-se do sentido literal e construiu novos sentidos ao texto.

Diário da aluna M.M.

*Eu achei o conto triste e lindo ao mesmo tempo por ele falar da morte do filho e lembrar momentos felizes, também tocando em uma ferida de um modo tão simples. Não tive muita dificuldade de compreender.
(Aluna M.M)*

No diário a aluna M.M. opinou brevemente, ao utilizar os adjetivos “triste e lindo”, para referir-se à narrativa, e caracterizou a linguagem como “ simples”, já que ela não teve grande dificuldade de compreensão. No entanto, foi sucinta ao fazer o seu registro. Não é possível afirmar que tenha ocorrido uma leitura polissêmica, porque não há indícios que subsidiem essa interpretação, mas se a estudante menciona que não teve muita dificuldade, podemos presumir que conseguiu lidar com o jogo de representações.

Diário do aluno T.

Eu achei incrível como um pai consegue comparar uma pizza ao seu filho supostamente morto e mesmo conseguir expressar sentimentos. Também achei o texto bem triste por causa da tristeza de um pai por ter perdido seu filho. (Aluno T.)

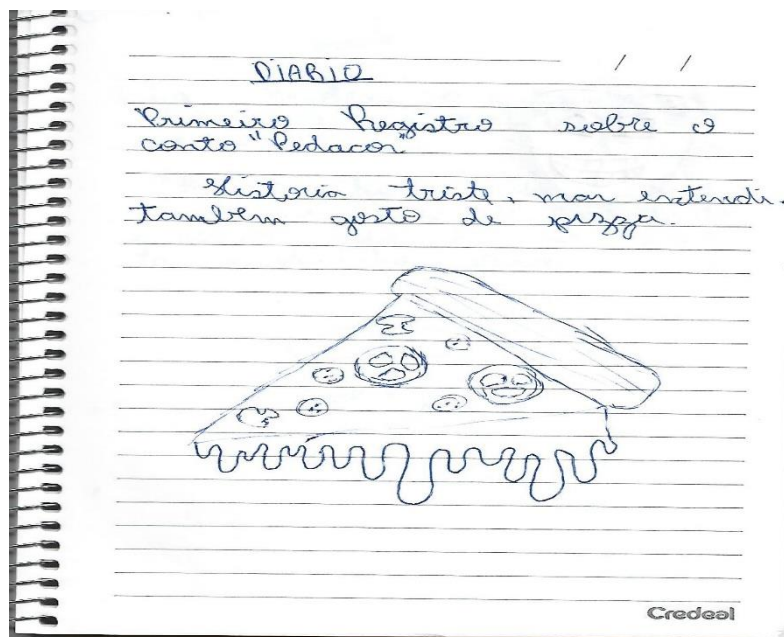
Nesse registro, podemos perceber que o aluno T. Conseguiu expressar suas impressões pessoais sobre a leitura, bem como percebeu o recurso estilístico adotado pelo autor, ao empregar uma linguagem simples e profunda. Porém, houve um desvio

de compreensão ou escrita, ao utilizar a expressão “comparar uma pizza ao seu filho”, possivelmente não se atentou ao empregar o verbo “comparar”. Contudo, entendemos que a intenção era referir-se à pizza como uma metáfora, mas não tinha conhecimento específico para expressar-se com mais propriedade.

Diário da aluna A.B.

História triste, mas entendi. Também gosto de pizza. (Aluna A.B)

Figura 20 - Diário da aluna A.B.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Nesse registro, podemos notar a ausência de domínio da escrita, o que se justifica pelo breve texto. Além disso, não é possível assegurar que houve compreensão plena do texto. A ilustração da pizza pode representar uma completude, uma vez que ela não conseguiu expressar-se exitosamente pelo texto verbal e, por isso, utilizou o desenho como complemento.

Lacan (1998 apud Tfouni, 2005) evidencia duas manobras do inconsciente, conceitos postulados como: metáfora, quando há a substituição de um significante por outro, acarretando o ocultamento do significante que foi suprimido; e metonímia, que relaciona um significante ao outro numa relação de adjacência. Nesse caso, podemos inferir que a estudante utiliza o conceito de metáfora, já que substitui o texto verbal por um outro significante, a ilustração.

Todavia, podemos pensar que também foi adotado o recurso de metonímia, pois a estudante não conseguiu escrever o texto que desejava. Por isso, relacionou o desenho da pizza ao conto "Pedaços", como uma forma de produzir algo na página e não deixar em branco.

Diário da aluna L.

Achei o conto fácil de ler. Ele é triste, sim, mas adorei. Aparentemente o pai perdeu o filho e é difícil esquecer da morte dele e eu me identifiquei com o texto. Tudo bem, eu sei, nunca perdi um filho porque nunca tive um filho, obviamente. Mas sei como é perder alguém especial o bastante para você e doer muito mais que qualquer dor física. No conto ele não consegue esquecer o acontecimento em algumas semanas e ele não deve esquecer, eu mesma não esqueci a morte de minha amiga mais próxima e daqui 16 dias farão 4 anos do que aconteceu. E, no conto, ele não só perdeu o filho, ele morreu, ele morreu junto com o filho mas ele continua respirando e é isso que causa a dor: as duas pessoas morreram mas ele ainda está respirando e o filho não e por causa disso ele se sente culpado por ainda estar lá e o filho não e isso dói. Isso dói pra caramba. Dói mais que uma facada, ou um tiro, mais que qualquer coisa e por isso o homem não consegue esquecer ou lembrar sem chorar ou tirar esse pensamento da cabeça por um segundo sequer e essa dor vai se expandindo a cada dia para o homem e é por isso que a gente que morreu junto, por culpa. E esse homem se sente assim, e ele tem todo o direito de se sentir assim. E eu me identifico com esse homem e o que ele está sentindo. Eu me identifico. (Aluna L.)

Nesse registro, notamos a realização de uma leitura polissêmica na qual é possível perceber a apreciação positiva da aluna L. em relação ao texto e identificação com a obra, pois a estudante compara a dor do pai ao sentimento dela ao perder a amiga. Podemos dizer que houve um desabafo da estudante, porque não se esqueceu da amiga.

A aluna explica o motivo pelo qual o pai sofre tanto "E, no conto, ele não só perdeu o filho, ele morreu, ele morreu junto com o filho mas ele continua respirando e é isso que causa a dor". Notamos que a aluna adotou um procedimento que consiste

em recorrer à própria experiência para buscar a compreensão do texto. Assim, observamos o processo de leitura subjetiva e a sua relevância.

Neste momento, discorreremos sobre o segundo registro dos diários acerca do conto em estudo.

Diário da aluna S.

Eu nunca tinha feito uma análise, eu aprendi sobre o tempo psicológico e cronológico.

Precisei de ajuda pra fazer algumas partes, do espaço ao desfecho.

(Aluna S.)

A aluna S. destacou o conteúdo que mais lhe chamou a atenção e teve dificuldade para analisar os elementos da narrativa, pois foi a primeira vez que realizou esse tipo de atividade. Ela teve a percepção de que necessitou de apoio e o trabalho orientado foi fundamental para a compreensão. Nesse caso, não podemos interpretar que a aluna realizou uma leitura polissêmica ou parafrástica, conforme os registros, talvez não tenha compreendido suficientemente o texto, a ponto de implicar-se nele.

Diário da aluna L.L.

Não tinha entendido na 1ª leitura do texto que o filho tinha morrido.

Não sabia isso de foco narrativo.

Não sabia isso de tempo cronológico e psicológico. (Aluna L.L)

A aluna L.L. percebeu que houve diferença de apropriação do texto após um trabalho sistematizado, pois não compreendeu uma informação presente no texto que consistia na identificação da morte do filho do personagem-narrador. Isso pode demonstrar que ela não soube lidar com o grau de subjetividade em que o texto é escrito e que também exige do leitor.

A repetição da expressão “não sabia”, no início dos parágrafos, pode representar que ela passou a conhecer, mas não aprendeu o suficiente, pois o pronome demonstrativo “isso” remete a algo indiscriminado sobre o qual ela não possa falar ainda com segurança.

Diário da aluna T.X.

Não sabia que tinha vários tipos de narradores, achei o enredo meio difícil e gostei muito de aprender mais.

Foi meio difícil entender esse texto porque realmente não sabia o que estava acontecendo, sou meio difícil de entender alguns textos.

Mas em outro caso, a professora deu uma explicadinha a mais e entendi melhor, gostei de fazer análise do texto. (Aluna T.X.)

A aluna T.X. reconhece que foi difícil realizar as atividades, pois necessitou do apoio da professora, quando diz “a professora deu uma explicadinha a mais”. Com isso, podemos supor que a explicação dada coletivamente foi ineficiente ou não suficiente.

A estudante reconhece que tem dificuldade de compreensão textual e emprega o advérbio “meio” e o adjetivo “difícil” três vezes. Isso leva à reflexão de que tenha uma dificuldade relevante, caso contrário não iria repetir várias vezes a mesma expressão. Por outro lado, ela emprega o verbo “gostar” duas vezes, ao referir-se à aprendizagem e à análise do texto. Possivelmente, não conseguiu envolver-se nesse texto que demanda constantemente a participação de um leitor ativo, para haver o entendimento textual.

4.2.3 Diário de Leitura: Fita verde no cabelo: nova velha estória

A seguir, estão os primeiros registros acerca das impressões pessoais sobre a leitura do conto.

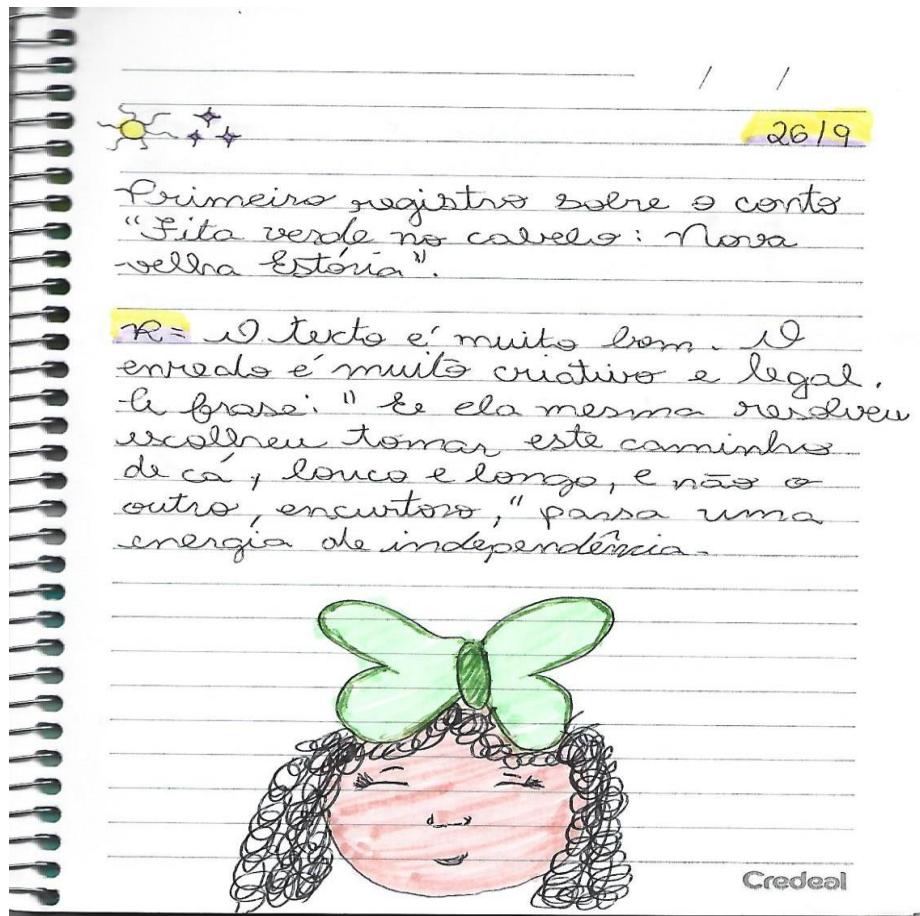
Diário da aluna R.

O texto é muito bom. O enredo é muito criativo e legal. A frase: “E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso,” passa uma energia de independência. (Aluna R.)

Nesse registro, percebemos que a estudante R. gostou do conto, pois utilizou o advérbio de intensidade “muito” ao referir-se ao texto e à criatividade do enredo. A aluna comentou que o enredo é criativo, no entanto, como se trata de uma releitura, o texto difere do conto original em alguns aspectos, o que chama a atenção da garota. O trecho transcrito pela estudante demanda a subjetividade leitora, existindo a possibilidade de múltiplas interpretações de um caminho “louco e longo” ou

“encurtoso”. Ao interpretar a escolha do “caminho louco e longo” como uma atitude de independência, podemos pensar no desejo da aluna em ser independente, comportamento próprio da adolescência, fase em que começa o processo de desligamento das marcas da infância de sujeição à vontade dos adultos, sobretudo pais e professores. A ilustração tenta mostrar como a aluna imagina a personagem protagonista e seu adereço.

Figura 21 – Diário da aluna R.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Diário do aluno T.

Eu achei interessante o que o autor do texto fez na introdução. Também achei que o fato de ela ser a única imatura da tal cidade que não possuía juízo acho que isso significa que ela ainda é imatura. Pelo que eu entendi parece que a avó dela está doente. Eu achei o último diálogo dela com a avó foi bem triste. No final do texto a Fita Verde

ganha sua maturidade após ela falecer, eu acho que o lobo representa a morte. (Aluno T.)

No começo do registro, o aluno faz uma apreciação positiva em relação ao início da narrativa, o que sugere que realizou uma leitura atenta. Logo depois, demonstra admiração pelo fato de a garota ser a única imatura na aldeia. Em seguida, faz um recorte do enredo, com a parte que lhe chama a atenção: o diálogo entre a garota e a avó que se encontra à beira da morte. Segundo ele, no momento da perda da matriarca, a menina amadurece. Assim, a escolha do trecho é significativa para o estudante, visto que a adolescência é um período de amadurecimento em aspectos físicos e psicológicos.

O aluno termina seu registro ao interpretar a palavra “lobo”, sendo a representação da morte. Notamos que o estudante compreendeu muito bem o texto, fez interpretações pertinentes e conseguiu identificar seu aspecto simbólico, o que é visível na percepção do lobo como metáfora da morte. Desse modo, percebemos que o estudante fez uma leitura densa do texto desde a primeira leitura, antes mesmo da realização das atividades analíticas.

Diário da aluna L.

O conto é interessante, e de fácil interpretação. Pelo menos para mim. Gostei do jeito “metafórico” que algumas partes foram escritas como “Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam”, achei essa parte- e outas também- poética.

No fim do conto a menina presencia a morte da avó; essa parte foi realmente interessante de ler, mas deve ter sido horrível para a menina, presenciar a morte de alguém que ela tanto amava. Isso, de fato, torna o conto peculiarmente triste e interessante, e é isso que o torna “viciante”, de certa forma, pois você quer lê-lo de novo e de novo; e a cada vez você nota alguma coisa diferente no texto. O conto também lembra um pouco a história/fábula “Chapeuzinho Vermelho. (Aluna L.)

Nesse registro, notamos que se trata de uma aluna leitora, pois consegue entender a linguagem bem trabalhada e poética utilizada pelo autor. Ela cita o início da narrativa, uma vez que foi um trecho marcante em sua concepção. Como era o primeiro registro, a estudante ainda não sabia que, no conto, havia neologismos e denominou esse recurso linguístico como “metafórico”. Mas isso não desqualifica sua percepção, ao identificar características do texto literário.

Outro indício que nos leva a interpretar de que se trata de uma aluna leitora encontra-se no trecho “é isso que o torna 'viciante', de certa forma, pois você quer lê-lo de novo e de novo”, em que há uma apreciação do texto a ponto de querer lê-lo várias vezes. Essa atitude remete à ideia de aluno leitor, pois expressa um prazer em retomar o texto em sua materialidade e encontrar nele novos sentidos.

Logo mais adiante, a estudante percebe que cada leitura é diferente da outra “e a cada vez você nota alguma coisa diferente no texto”. Assim, podemos pensar que a educanda é uma leitora que atingiu certo grau de proficiência, porque, ao constatar que a cada leitura existe a possibilidade de aprofundamento no texto, notamos a presença de uma postura analítica na realização das leituras. Por fim, ela percebeu similaridade entre o conto de Guimarães Rosa e da Chapeuzinho Vermelho, o que evidencia um repertório ativo em sua experiência leitora.

A seguir, temos um registro feito no diário após a leitura do conto na versão ilustrada e a realização das atividades.

Diário da aluna N.

Eu achei que a fita verde, era mais nova, por exemplo da mesma idade da Chapeuzinho Vermelho.

No livro ilustrado, a arte é linda e uma visão feita por outros olhos, palavras escritas tem dupla interpretação em algumas partes. Me surpreendeu as ilustrações. (Aluna N.)

Esse registro mostra a diferença entre o conto escrito por João Guimarães Rosa e a versão ilustrada por Roger Mello, pois a aluna percebeu que as ilustrações interferiram na compreensão e, até mesmo, alteraram alguns conceitos textuais pré-estabelecidos. A estudante, após concluir as atividades orientadas, compreendeu que a ilustração é feita a partir da visão do ilustrador. Ao comentar que “palavras escritas tem dupla interpretação em algumas partes”, ela refere-se às lacunas que o conto

possui, as quais podem ser preenchidas de diferentes maneiras, ou seja, é um texto que possibilita a implicação do leitor.

4.2.4 Diário de Leitura: *Tempo de Voo*

Vamos iniciar esta subseção pelos registros sobre as impressões pessoais dos estudantes.

Diário da aluna N.

A obra, o título já diz o que se trata, que é o tempo que se passa muito rápido como se tivesse voando.

As vezes sempre, eu penso se estou aproveitando o tempo de maneira vamos dizer correta.

Eu amei o livro, os personagens são bem legais. (Aluna N.)

No primeiro registro sobre as impressões pessoais da estudante N., notamos que ela associa o título à temática da obra. Porém, há um desvio de compreensão, já que o título não se refere à rápida passagem de tempo e, na narrativa, o protagonista menciona que, em certas ocasiões, o tempo passa rapidamente e, em outras, de maneira demorada. Assim, inferimos que a estudante lembrou-se da expressão “o tempo voa” e relacionou ao texto lido.

Logo mais, percebemos que o texto suscitou reflexão sobre a relação da aluna com o tempo, e observamos a pertinência da leitura subjetiva. A estudante finaliza o registro, com a apreciação positiva sobre a obra e as personagens.

Diário da aluna A.J.

É um livro muito interessante que conta sobre o tempo de uma percepção bem interessante sobre o assunto, achei as imagens a parte mais interessante do livro e não gostei tanto da história. (Aluna A.J.)

Nesse registro, notamos uma contradição, pois a aluna inicia o texto com uma apreciação positiva, elogia as imagens da obra e, no final, comenta que não gostou da história. Podemos desconfiar de um silenciamento por parte da aluna, ao recusar-se em dizer que não gostou da narrativa. Sobre isso, Orlandi comenta “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros

sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (Orlandi, 2007, p. 73).

Apesar de classificar o livro como “muito interessante”, qualificar a linguagem empregada pelo autor como “bem interessante”, percebemos que a linguagem verbal não cativa a estudante, mas ela tem um receio de evidenciar sua opinião. Não podemos saber ao certo se realmente gostou da linguagem não verbal, pois ela menciona “achei as imagens a parte mais interessante do livro”. Com isso, podemos pensar na informação explícita ou no implícito que não foi dito e sugere o oposto.

Em seguida, apresentamos os registros feitos após a realização das atividades analíticas.

Diário do aluno S.

No início não consegui compreender muito bem mas ao longo do decorrer fui compreendendo que esse texto se tratava na passagem do tempo das pessoas, tendo uma interpretação de o tempo passar muito rápido me lembrando da expressão “o tempo voa” parecida com o título da obra Tempo de Voo. (Aluno S.)

O segundo registro do educando S. permite pensar que houve dificuldade de compreensão, mas, em dado momento, o aluno conseguiu ao menos entender a temática da obra. Ao lembrar-se da expressão “o tempo voa”, recorre à sua memória discursiva para relacionar a expressão ao título do livro. No entanto, a obra retrata as experiências do idoso, e não simplesmente foca na rápida passagem do tempo.

Percebemos que, pelo fato de o segundo registro ter um caráter mais analítico, esses conhecimentos adquiridos não são explicitados nesse diário, o que nos leva a imaginar a apropriação insuficiente do texto, a ponto de não sentir segurança para aprofundar-se nos comentários analíticos.

Diário do aluno C.

A história me fez lembrar de o filme: “Interestelar” que tem relação com o tempo.

Achei o texto bem poético. (Aluno C.)

Figura 22 – Diário do aluno C.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

O segundo registro do aluno C. foi sucinto, o que pode ser interpretado como a não apropriação do texto, falta de domínio da escrita, indisposição, entre outros. Chama-nos a atenção que o título do livro o fez lembrar do filme “Interestelar” e seu diário apresenta, em algumas páginas, ilustrações de personagens, objetos, planetas e estrelas. Ao recorrermos ao filme para compreender a associação feita pelo estudante, percebemos que, na produção cinematográfica, o tempo é um elemento importante no enredo, pois, a partir dele se encontra a solução para a continuidade de existência da espécie humana. O longa-metragem mostra a passagem de tempo vivenciada por uma equipe de astronautas que parte em missão para descobrir outros planetas que podem receber a população, já que os humanos não sobreviverão na Terra, devido à escassez dos recursos naturais. Em paralelo, expõe o decorrer do tempo das pessoas que sobrevivem em meio ao caos.

Dessa maneira, notamos que a relação feita pelo estudante entre o livro e o filme ocorre devido à temática “tempo”, pois em ambos o período é percebido a partir de diferentes perspectivas, ora rápida, ora demorada. Provavelmente, a leitura foi realizada, pois fez uma apreciação do texto “bem poético”, porém a ausência de um texto mais detalhado pode ser indício de vários fatores que justificam o breve registro.

Diário do aluno R.N.

Na segunda vez lendo com a sala eu entendi um pouco mais sobre o livro entendi o que é linguagem poética e figuras de linguagem, sobre as ilustrações eu achei diferente coisas nada realista. (Aluno R.N.)

Nesse registro, após a realização das atividades, o aluno R.N. reconheceu que o trabalho orientado auxiliou na compreensão da obra e, a partir dele, conheceu as características da linguagem literária. Em relação às ilustrações, identificou como imagens que fogem da realidade. Assim, notamos que o estudante distinguiu a construção imagética presente na obra das demais ilustrações às quais ele teve acesso.

Diário da aluna J.

Achei a linguagem bem diferente e achei legal o jeito que o senhor explica o tempo e como o menino imagina.

Não conhecia os tipos de figuras de linguagem.

Achei as ilustrações muito diferentes e realmente surrealistas.

Agregam à história.

É um texto que traz muitas reflexões. (Aluna J.)

Nesse registro, percebemos que a aluna gostou da linguagem adotada pelo autor. O narrador-personagem, “senhor”, como é citado pela estudante, utiliza conceitos abstratos e concretos na explicação sobre o tempo, e a imaginação da criança alcança entendimentos possíveis e impossíveis. As ilustrações chamaram a atenção da aluna e, para ela, as imagens exercem um papel relevante na narrativa. Isso nos mostra que a estudante realizou uma leitura complexa da obra, na medida em que focaliza a relação texto-imagem na construção dos sentidos.

O conhecimento que ela destaca, após as atividades, volta-se às figuras de linguagem. Com isso, notamos que as atividades analíticas foram relevantes para a aluna. Além disso, menciona os efeitos que o texto produz nela, isto é, “muitas reflexões”, ou seja, a estudante mostra-se afetada pelo texto e pela leitura realizada.

4.2.5 Diário de Leitura: *Ida e Volta*

A seguir, temos os primeiros registros sobre o livro de imagem *Ida e volta*.

Diário da aluna R.

Na minha opinião a história é misteriosa, pois em nenhum momento se desvenda a pessoa ou o indivíduo que está deixando os rastros e as marcas. Mas ao mesmo tempo achei interessante a história, pois eu amo suspense em história. (Aluna R.)

Nesse registro, a aluna compreende que não há personagem protagonista definido, pois, segundo ela, trata-se de um mistério. Com isso, podemos pensar que a estudante não teve a percepção de que a representação do protagonista é feita pelo próprio leitor, indicando a não construção da personagem principal durante a leitura.

Todavia, ela declara que gostou da história, porém não registra suas suposições acerca da identidade do protagonista. Ela percebe que as pegadas são relevantes no enredo, fato que denota observação atenta durante a leitura. Assim, o registro possui marcas subjetivas da leitora, porém não podemos afirmar se houve desvios de compreensão no percurso da leitura.

O que nos despertou a atenção foi o emprego das palavras “pessoa” ou “indivíduo”. Dessa maneira, podemos pensar em hipóteses, como a palavra “pessoa” refere-se a alguém familiar e “indivíduo” conota um tom pejorativo, referindo-se a alguém desconhecido. Entretanto, também é possível inferir que o uso de “indivíduo” leva a uma ideia de maior centralidade na individualidade, em alguém específico, enquanto “pessoa” remete a algo mais amplo e genérico.

Diário da aluna L.L.

Não gostei muito. Eu prefiro livros com escrita. Pois esse tipo de livro é difícil. Cada hora temos que imaginar uma coisa, nunca tem uma história certa.

Isso pode ser bom, mas eu prefiro quando tem uma história. (Aluna L.L.)

A aluna L.L., ao fazer seu primeiro registro, explicita sua dificuldade em compreender a narrativa e a classifica como difícil. Ela percebe que a obra permite diferentes interpretações, mas prefere somente ler, e não criar histórias. O fato evoca uma reflexão sobre o tipo de leitura realizada pela estudante, pois seu registro sugere a realização de leituras parafrásticas que não demandam várias interpretações e não exigem do leitor uma participação ativa para a produção de novos sentidos ao texto.

Em seguida, temos os registros feitos após a realização das atividades de aprofundamento.

Diário da aluna M.J.

Eu não entendia antes quando li sozinha que ele estava limpo antes e depois estava sujo.

Depois que li com o grupo eu entendi isso, e eu também não tinha visto a loja de bicicletas, o vendedor de flor, o homem com a perna de pau.

Eu vi que ele aparentemente morava num circo.

Eu de qualquer jeito achei o livro complicado, precisa prestar atenção nos detalhes para entender (Aluna M.J.).

Nesse registro, a estudante declarou que houve diferença de compreensão do texto, após a realização das atividades de aprofundamento. Ao mencionar que não percebeu as pegadas limpas e sujas do protagonista e a presença de outras personagens secundárias, expõe a ocorrência de erros de compreensão durante a leitura silenciosa.

Observamos, por meio do registro, que a aluna não se implicou na construção da narrativa, tampouco participou do jogo de representações que a obra propicia. De acordo com a estudante, é necessário atentar-se aos detalhes para compreender a narrativa, o que revela que, da primeira para a segunda leitura, houve um certo tipo de aprendizagem sobre os procedimentos para a compreensão do texto.

Possivelmente, não houve envolvimento afetivo com a obra, uma vez que elementos essenciais passaram despercebidos. Observamos, que mesmo após o trabalho orientado, ainda existe uma certa repulsa ao livro, pois, ao registrar “Eu de qualquer jeito achei o livro complicado”, notamos uma apreciação desfavorável em relação à obra, sugerindo a permanência da dificuldade.

Diário da aluna M.J.F.

Tem várias interpretações, achei muito criativo, não tenho muito o que falar porque o livro se trata mais de interpretações diferentes.

Parece um livro um pouco antigo, mas não tira a qualidade, queria que tivesse uma explicação sobre o que está acontecendo. (Aluna M.J.F.)

Nesse registro, a aluna teve a percepção de que era uma narrativa que poderia ser contada de diversas maneiras e a classificou como uma obra criativa, no entanto, não se aprofundou em comentários mais analíticos. Uma frase nos chama atenção: “queria que tivesse uma explicação sobre o que está acontecendo”. A aluna percebeu que há várias interpretações, porém procura uma compreensão única e correta do texto.

Para Orlandi, o nível de compreensão vai além da interpretação, pois “é preciso relacionar os diferentes processos de significação que acontecem em um texto, (...) é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico” (Orlandi, 2015, p. 68). Dessa maneira, inferimos que a estudante esteja habituada a realizar atividades de compreensão e, ao deparar-se com um livro de imagem, sinta dificuldade, já que exige e admite diferentes interpretações do leitor. Percebemos que o fato de haver a possibilidade de múltiplas interpretações da obra deixa a aluna angustiada, o que mostra um posicionamento bastante rígido em relação à leitura e aos textos.

Diário do aluno A.

Entendi melhor o texto, gostei tem várias pegadas de animais, é um livro diferente, gostei da história dele. Gostei do livro, não percebi que as pegadas mudam de cor, foi difícil diferenciar as personagens, não sabia que a capa era o comesso do livro e que ele voltou para o banho.
(Aluno A.)

Conforme o registro desse aluno, ele apreciou o texto. Todavia, teve dificuldades de compreensão, pois elencou vários elementos importantes para a construção do entendimento e que não foram percebidos na primeira leitura, somente após o trabalho orientado. No entanto, houve um deslize, ao comentar que aparecem várias pegadas de animais, já que, no livro, há somente os rastros de um cão. Apesar do segundo registro ter um cunho analítico, há marcas subjetivas do leitor, pois menciona que o livro é diferente e gostou dele. Isso evidencia que o estudante conseguiu preencher as lacunas e atribuir sentidos à narrativa.

4.2.6 Diário de Leitura: *Vermelho Amargo*

A seguir, temos os primeiros registros sobre as impressões pessoais em relação ao livro.

Diário da aluna V.

*Eu simplesmente AMEI, li tudo de uma vez de tão bom. É difícil achar autores brasileiros realmente geniais, e esse é uma excessão!
É muito melancólico, mas também muito bonito, eu acho que é uma das escritas mais bonitas que eu já vi!
Com certeza vou reler algum dia. (Aluna V.)*

Esse registro no diário demonstra que a aluna gostou da leitura, no entanto, aparentemente, não teve acesso a muitas obras de escritores brasileiros. Podemos inferir que desconhece autores do próprio país ou prefere literatura estrangeira. Ao mencionar que “*É difícil achar autores brasileiros realmente geniais*”, podemos pensar que a estudante não foi apresentada aos bons escritores e aos autores do perfil de Bartolomeu Campos de Queirós, cujo texto é intensamente poético.

Percebemos que a obra envolveu a estudante e a linguagem adotada pelo autor a comoveu, ao ponto de classificar o texto como uma das escritas mais bonitas. Ao finalizar dizendo que irá reler, entendemos que foi uma obra marcante. Assim, o registro mostra o envolvimento subjetivo da leitora, bem como a capacidade de compreender a construção densa e metafórica da obra.

Diário da aluna N.

*Trata-se de uma narrativa autobiográfica que funciona como um desabafo. A impressão que tive foi de muito ressentimento envolvido naquelas poucas páginas, exprimindo angústias reprimidas por longo tempo. A experiência foi totalmente diferente do que eu supunha.
É bem triste e pesada a história, pois aborda muitos fatos realistas e tristes e também até traumas.
É triste pensar que talvez essa história pode ser a realidade de muita gente. (Aluna N.)*

A aluna conseguiu identificar o teor discursivo do texto, que se baseia na amargura e ressentimento do narrador-personagem. Esse fato evidencia sua capacidade leitora em perceber a complexidade da narrativa. Ao observar que é uma obra autobiográfica, revela uma visão perspicaz, principalmente por ser uma primeira leitura. Ela percebe que o texto não aborda somente ficção, uma vez que retrata a

realidade vivida pelo protagonista, como também configura o sofrimento de outras pessoas que passaram por experiências semelhantes.

Então, percebemos uma quebra de expectativa, pois menciona que a leitura propiciou uma experiência diversa ao que esperava encontrar no livro. No entanto, notamos que foi marcante e isso mostra seu deslocamento subjetivo durante a leitura, pois tenta aproximar o enredo à realidade.

Diário do aluno H.

Eu não li porque esqueci. Porque eu não tenho o hábito de leitura. Os anos anteriores eu até tinha o hábito mais depois da pandemia eu perdi o hábito. (Aluno H.)

No registro do aluno H., ele declara que não leu o livro porque a pandemia interferiu na sua relação com a leitura. Assim, não podemos afirmar que, antes desse período, ele tinha um vínculo afetivo com a leitura. No entanto, percebemos que vinculou-se ao projeto, pois o estudante não precisava fazer o registro ou poderia simplesmente escrever que não leu, mas tentou mostrar-se um aluno comprometido.

A seguir, veremos dois registros feitos após o trabalho orientado que serão discutidos simultaneamente, por apresentarem características semelhantes.

Depois da explicação eu consegui entender mais sobre a narrativa. Acho que as atividades ajudaram a melhorar a compreensão. (Aluna R.)

Por mais que eu não tenha lido o livro, pelo o que a professora explicou eu gostei do livro e da história contada. (Aluna A.B.)

No registro da aluna R., não transparece o percurso realizado durante a leitura. Desse modo, não observamos marcas subjetivas nem analíticas da leitora. Podemos inferir que ela escreveu algo para demonstrar um avanço na compreensão, porém não é possível confirmá-lo por meio do breve registro. Em consonância com esse diário, a estudante A.B. não realizou a leitura, mas afirmou que, ao ouvir a explicação da professora, gostou da narrativa. Esses dois registros exemplificam uma das condições de produção do discurso postulada por Orlandi como mecanismo de antecipação.

O sujeito coloca-se no lugar do outro e antecipa-se ao seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Essa organização regula a argumentação e, com isso, o sujeito dirá utilizando determinado modo, conforme o efeito que deseja produzir em seu ouvinte (Orlandi, 2015, p. 37). Assim, a atitude das estudantes ao fazerem o registro sem terem lido o livro justifica-se na intenção de falar à pesquisadora algo que esta gostaria de ouvir, como, por exemplo, que o aluno apreciou a narrativa. Por outro lado, podemos inferir que elas intencionavam mostrar-se parte do grupo de leitura, não queriam ficar afastadas, pois desejavam vincular-se de algum modo.

4.3 GRUPO FOCAL: RESULTADOS

A escolha por esse instrumento de coleta de dados justifica-se por considerarmos que se trata de uma prática promotora de discussões na qual todos os membros do grupo sintam-se à vontade para compartilhar experiências leitoras e discutir assuntos relacionados à leitura. A realização dos grupos focais evoluíram gradativamente, pois os estudantes, com o decorrer das aulas, começaram a participar ativamente do grupo focal, a partir da discussão referente ao segundo texto.

O grupo focal promovido após o trabalho com o primeiro texto “Quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia”, foi realizado em um único e grande grupo, visto que os alunos desconheciam a dinâmica e sentiram-se envergonhados. Por esse motivo, a duração foi curta, aproximadamente 15 minutos, sendo que a pesquisadora fazia algumas perguntas para motivá-los a participarem. Em relação ao gênero textual, a turma relatou que não tem o hábito de ler textos argumentativos e achou a leitura um pouco difícil.

Acerca da opinião sobre o texto, observamos opiniões divergentes nas falas dos estudantes:

Para mim, os três conceitos são importantes. Eu concordo com o autor. (Aluno J.)

Eu acho que a astúcia é mais importante. (Aluno H.)

Com base nas falas, identificamos que alguns conseguiram posicionar-se diante do texto. No entanto a maioria não se opôs aos argumentos do autor, levantando indícios de um assujeitamento durante a leitura.

No grupo focal realizado sobre o conto “Pedaços”, houve uma participação ativa dos estudantes, com uma maior duração, em torno de 30 minutos, sendo realizado em um grande grupo. Segundo o relato dos educandos, o título e o início despertaram diferentes perspectivas de leitura, já que alguns acharam que seria uma história de amor; outros, a busca por partes de algum objeto; até mesmo, a temática voltada à comida. Em relação ao final da leitura, alguns comentaram que o texto provocou tristeza, outra aluna ficou pensando no que aconteceu com o pai após o desfecho.

Em relação à temática “morte”, confessaram que não têm hábito de ler sobre isso e, ao serem indagados sobre a adequação da faixa etária ao conto lido, as respostas foram opostas, e uma fala chamou-nos a atenção.

Depende da sua estabilidade emocional. (Aluna R.)

Percebemos que a estudante referiu-se ao grau de maturidade dos leitores, já que, na adolescência, é comum a instabilidade emocional. Na visão da garota, nessa situação, esse tipo de leitura não seria aconselhado.

O terceiro grupo focal sobre o conto “Fita Verde no Cabelo: nova velha estória” aconteceu em um grande grupo, a fim de subsidiar os alunos para os próximos que seriam realizados em subgrupos. No momento da discussão, comentaram que, ao lerem o texto, antes do trabalho orientado, perceberam uma relação com o conto “Chapeuzinho Vermelho”, sendo que um aluno afirmou que a menina encontrou o lobo e isso expõe que houve alguns desvios de compreensão. A fala de uma aluna destaca-se, pois, antes da realização das atividades, teve a percepção sobre o texto.

É uma releitura e o foco recai na menina e avó (Aluna V.)

Segundo os relatos, a turma classificou o texto como fácil, apenas alguns acharam de difícil compreensão, sendo que três alunos não perceberam que a avó tinha morrido, e somente pelo trabalho orientado entenderam o texto. Após a leitura da versão ilustrada, a maioria declarou que não percebeu o complemento de sentido que as ilustrações agregavam ao texto.

O grupo focal sobre o conto Tempo de voo foi realizado em subgrupos com duração aproximada de 50 minutos. A pesquisadora acompanhou as discussões e

realizou as gravações em cada um deles. De maneira geral, os estudantes tiveram um certo grau de dificuldade para realizar a leitura silenciosa e compreender as ilustrações. Algumas falas evidenciaram a dificuldade por vários estudantes.

Quando leio livro com ilustração eu fico mais focada na ilustração, não presto muita atenção no texto, então, prefiro só o texto. (Aluna M.E.)
A gente lê uma parte que tem ilustração, às vezes, eu não consigo entender o que a ilustração está querendo dizer. (Aluna E.)
Tem muita informação nos desenhos, não achei estranho, só diferente. (Aluna M.J.)

Percebemos que as ilustrações, por seguirem um estilo surrealista, dificultaram a leitura do texto, pois elas são chamativas e, portanto, convocam o leitor, primeiramente, a visualizá-las, para, depois, recorrer ao texto verbal, encontrando certa dificuldade ao associar os dois tipos de linguagem. Em contrapartida, alguns estudantes gostaram das ilustrações, no entanto, não afirmaram que tiveram facilidade para compreendê-las. Verificamos isso nas duas falas a seguir.

As ilustrações deram uma visão diferente para o texto.” (Aluna M.)
Foi o que mais gostei. Achei criativo.” (Aluna R.)

No que tange à linguagem verbal utilizada no livro, os alunos manifestaram que é um estilo diferente do que leem e perceberam a densidade com que o texto estrutura-se.

Achei um texto diferente do que costumamos ver no dia-a-dia, uma linguagem mais profunda. (Aluno S.)
A linguagem mexe com os sentimentos e faz refletir. (Aluno H.)

Uma das estudantes comentou sobre o desconhecimento das figuras de linguagem e percebeu a repercussão delas no texto.

Só conhecíamos sentido denotativo e conotativo e achei interessante o efeito das figuras de linguagem. (Aluna J.)

O grupo focal realizado sobre o livro-imagem *Ida e volta* aconteceu em subgrupos e teve uma duração de aproximadamente 50 minutos, pois, nesse momento, foram compartilhadas as leituras que fizeram do livro. Em relação à experiência de ler livro de imagens, as opiniões foram distintas:

É difícil porque precisamos prestar atenção nos detalhes. (Aluna N.)
Não lemos livro de imagens, quando éramos crianças líamos, mas era mais fácil de entender. (Aluna M.J.G.)

Notamos que alguns estudantes tiveram dificuldades na leitura, pelo fato de exigir atenção na percepção dos detalhes que são essenciais para a compreensão da narrativa. A fala da aluna M.J.G. expressa a tendência de que, após a alfabetização, o aluno privilegie a linguagem verbal, enquanto na infância era mais fácil, visto que não sabia ler.

Podemos pensar, também, na possibilidade de reprodução, com o decorrer dos anos, o educando habitua-se a realizar leituras parafrásticas e não cria novos sentidos. Desse modo, ao deparar-se com um livro-imagem que exige a participação ativa do leitor, sente dificuldade, já que precisa realizar uma leitura polissêmica.

Um fala despertou nossa atenção, pois a aluna comparou os dois tipos de livros:

O livro de imagem deixa espaço aberto para o texto e o livro-texto deixa espaço aberto para a imagem. (Aluna V.)

A estudante teve essa percepção pertinente da importância de compreender as maneiras de implicação do leitor, dependendo da linguagem expressa no livro.

O último grupo focal referia-se ao livro *Vermelho Amargo*. Considerando que poucos alunos realizaram a leitura integral da obra em casa, a participação da turma consistiu somente em dez alunos, e os demais foram ouvintes. Ao serem indagados sobre os motivos pelos quais não realizaram a leitura, os alunos responderam que leem somente na escola, pois não têm o hábito de ler em casa. No entanto, alguns relataram que iniciaram a leitura, porém acharam a narrativa difícil.

Essa dificuldade suscita algumas indagações sobre o tipo de leitura e escritores que lhes são apresentados, bem como as práticas de leitura literária adotadas na trajetória escolar. Aqueles estudantes que leram o obra integral relataram que a leitura

não foi difícil, mas perceberam que alguns elementos e situações do texto não foram percebidos por eles. Somente após a realização das atividades, compreenderam a obra de maneira mais abrangente.

Eu achei fácil de compreender a narrativa. Não achei a leitura difícil. A discussão em sala acrescentou, mas não tive dificuldade durante a leitura. (Aluna V.)

Ao fazer as atividades antes da explicação da professora algumas coisas passaram despercebidas. (Aluna A.)

Ao serem indagados sobre o que mais chamou atenção no livro, a resposta foi unânime ao apontarem a linguagem poética. Observamos que, mesmo em processo de formação enquanto leitores de literatura, o trabalho realizado ao longo dos encontros pode ter produzido efeitos interessantes do ponto de vista da criação de um conceito de literariedade. Isso porque o reconhecimento da linguagem enquanto marca especial da obra *Vermelho Amargo* sugere um desenvolvimento em relação à capacidade leitora, sobretudo para alunos de 8º ano que não tinham muita familiaridade com obras literárias antes da realização do projeto.

4.4 RESULTADOS OBTIDOS

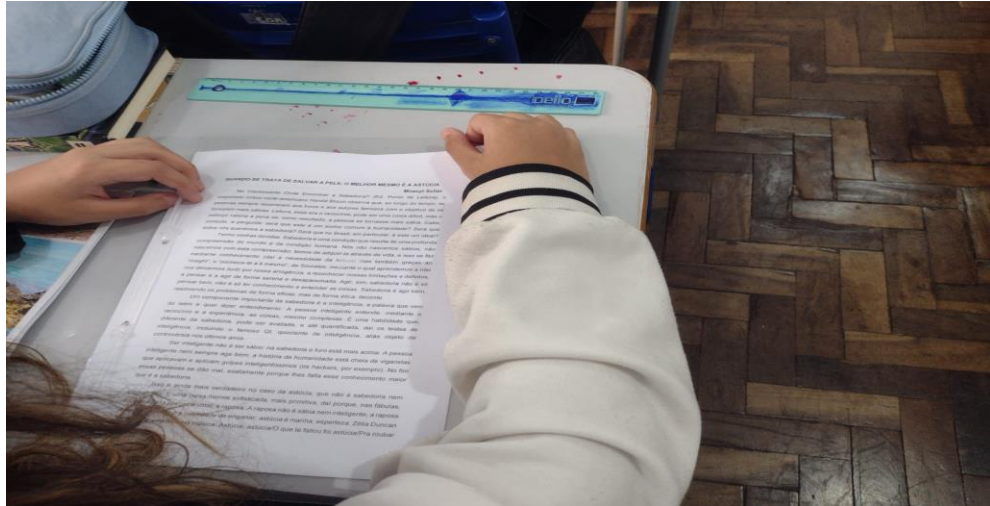
Nesta seção compilamos os aspectos mais relevantes do corpus da pesquisa a fim de relacioná-los à leitura subjetiva.

A proposta com a crônica argumentativa explicitou a dificuldade de compreensão textual relatada por vários alunos. Nos registros dos diários, os estudantes revelaram não ter o hábito de leitura de textos argumentativos e, por isso, tiveram dificuldades, também, com a criação de um posicionamento em face dos argumentos utilizados pelo autor.

Nesse sentido, destacamos dois processos mencionados por Jouve (2002) inerentes à leitura. Um procedimento é relacionado à cognição, consistente na transformação das palavras em elementos de significação. Evidentemente, muitos estudantes não foram capazes de concluí-lo com êxito, denotando a falta do hábito de leitura de diferentes gêneros textuais. O outro processo, denominado como argumentativo, fundamenta-se na opção do leitor em recusar ou aceitar as ideias defendidas pelo autor do texto. Assim, percebemos que as opiniões dividiram-se a

favor e contra os argumentos do cronista, revelando o único momento em que transpareceu a subjetividade leitora, pois o texto não possibilita maior implicação do leitor.

Figura 23 – Leitura da crônica argumentativa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

A segunda leitura, um conto, permitiu ao leitor reconhecer os elementos que tornam um texto literário. Além disso, os estudantes começaram a conhecer o conceito de leitura subjetiva, pois perceberam a diferença entre a leitura do primeiro e segundo texto, sendo que neste construíram diferentes representações que, ao longo da narrativa, desconstruíram-se.

Em relação a isso, Jouve (2013) concebe como parte do processo, já que o leitor confronta suas impressões iniciais com as informações do texto. Todavia, nem todos conseguiram fazê-lo sozinhos. Em alguns casos, fez-se necessária a mediação do professor.

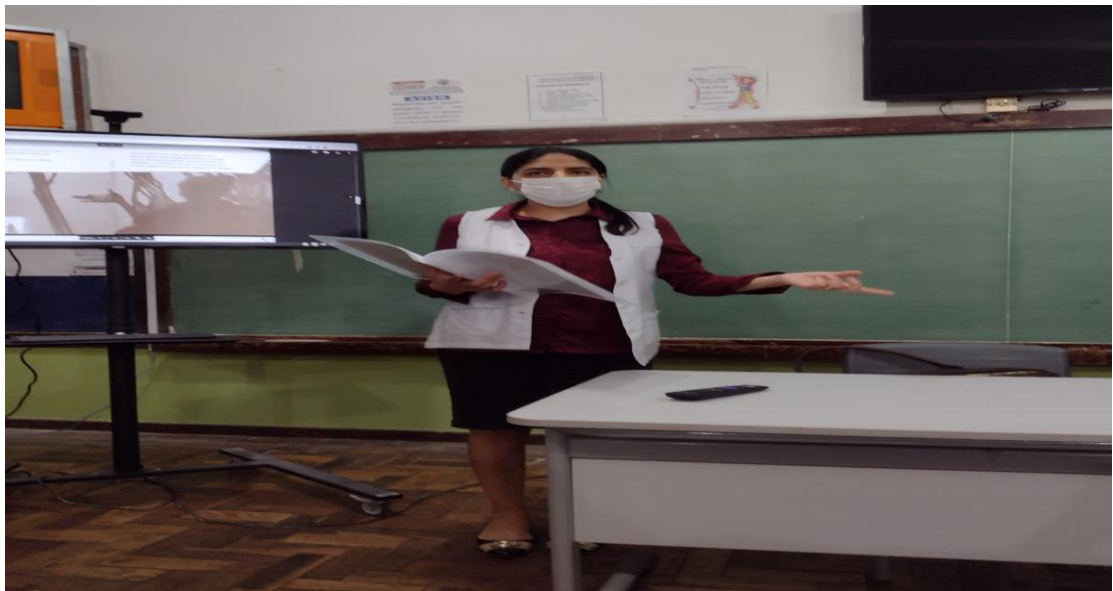
A terceira proposta oportunizou experiências dessemelhantes aos alunos, pois, ao entrarem em contato com o texto verbal, não sentiram dificuldades de compreensão, mas perceberam espaço para maior envolvimento subjetivo e identificaram, por meio dos registros nos diários, trechos ricos em subjetividade. Todavia, durante a leitura silenciosa da versão ilustrada do conto, não tinham percebido a relação estabelecida entre as ilustrações e o texto.

De acordo com as classificações de Azevedo (2004), a obra configura-se como um livro-misto, que, segundo Linden (2018), podemos verificar que as imagens complementam o texto. Assim, os sentidos surgem da junção entre as linguagens

verbal e não verbal. Desse modo, os alunos analisaram, juntamente com a pesquisadora, as relações entre os dois tipos de linguagem, bem como as funções que elas desempenham no decorrer da narrativa.

Isso aconteceu conforme Camargo (1999), que afirma que a ilustração deve estar associada ao texto, para que exerça uma das várias funções pertinentes à construção imagética. A partir desse procedimento analítico, a turma compreendeu que se faz necessária a leitura das imagens presentes em um livro, visto que podem desempenhar diferentes funções e relações com o texto.

Figura 24 – Análise das imagens na versão ilustrada do conto



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

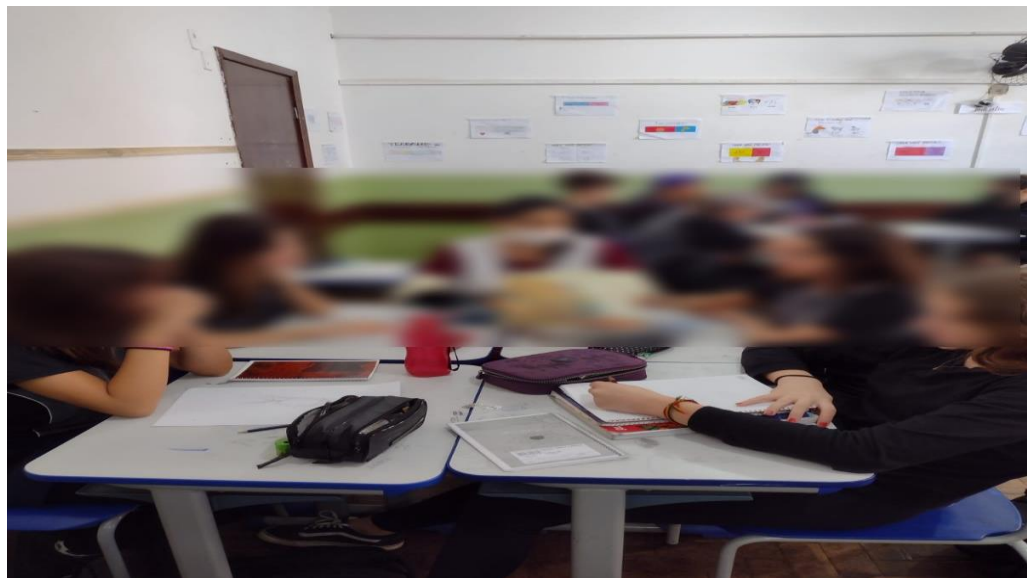
A realização da proposta com o livro texto-imagem *Tempo de Voo* possibilitou mais uma experiência com a leitura multissemiótica. Antes da realização de um trabalho orientado, a maioria dos estudantes encontrou dificuldade na compreensão do conjunto da obra, englobando texto e imagens. A linguagem poética presente no livro encantou os estudantes, porém tiveram dificuldade em compreender o sentido conotativo presente no texto, assim como os sentidos das ilustrações.

Para Camargo (1999), é preciso existir uma relação de coerência entre os sentidos denotativos e conotativos do texto e da ilustração. Por isso, a análise deve ser feita sob as concepções voltadas ao sentido denotativo da ilustração, o objeto representado por ela e o significado conotativo, as associações sugeridas pela

imagem. À vista disso, foi necessária a mediação da pesquisadora para direcioná-los na busca pela compreensão de duas linguagens.

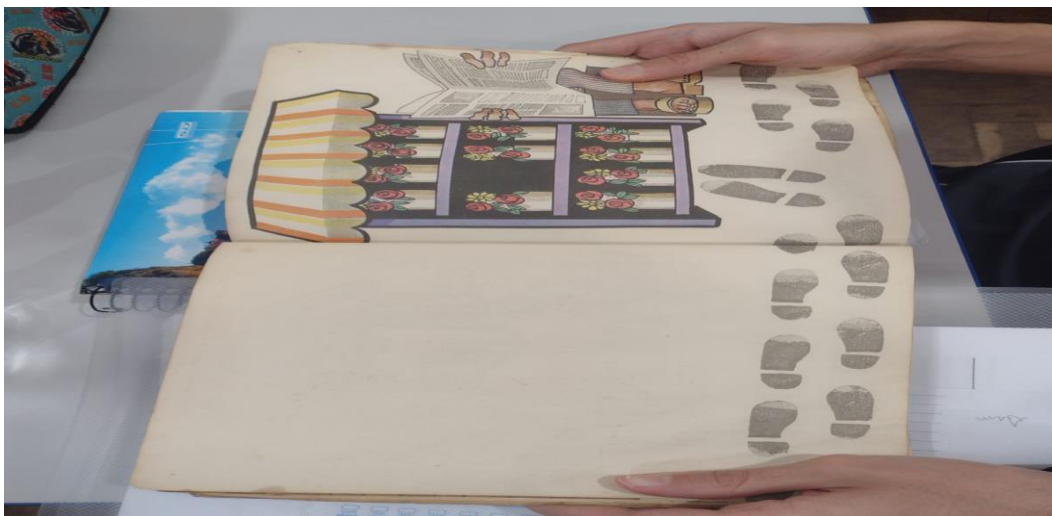
Assim, primeiramente, o foco recaiu sobre o texto, sendo que perceberam a diferença entre linguagem literária e não literária e, por conseguinte, a compreensão textual foi ampliada após o aprofundamento da obra. Entretanto, em relação à interpretação das ilustrações, tiveram um pouco mais de dificuldade, visto que as imagens convergem com os sentidos figurados presentes no texto. Em virtude disso, as construções imagéticas abarcam sentidos denotativos, os quais foram percebidos facilmente pelos estudantes, já os conotativos causaram um grau maior de dificuldade.

Figura 25 – Grupo Focal sobre o livro *Tempo de Voo*



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

A leitura do livro-imagem *Ida e Volta* foi apreciada pelos alunos, uma vez que possibilitou um maior envolvimento subjetivo. A maioria dos educandos não demonstrou dificuldade ao realizar a leitura. No entanto, no compartilhamento dos textos, percebemos que houve alguns desvios, como a não percepção da sequência da narrativa, ocasionando a omissão de algumas cenas na produção textual. As versões foram diferentes, alguns não definiram a personagem protagonista, referiam-se a ela como um homem ou alguém, já outros narraram em primeira pessoa do singular e outros concederam atributos para especificar a personagem.

Figura 26 – Leitura do livro-imagem *Ida e Volta*

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

A proposta de trabalho com a novela *Vermelho Amargo* evidenciou a pouca relação afetiva da turma com a leitura, pois somente dez alunos realizaram a leitura da obra na íntegra, quinze alunos leram algumas páginas e dez alunos não leram o livro no contraturno. Aqueles que leram a obra completa classificaram como a melhor leitura desde o início do período de intervenção, porém os outros admitiram que não fizeram por falta de hábito de ler em casa ou começaram, porém acharam difícil.

Figura 27 – Correção das atividades sobre a obra *Vermelho Amargo*

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Assim, é perceptível uma evolução concernente aos registros nos diários, pois, no decorrer do projeto, adquiriram consistência, evidenciando as impressões

peçoais. Contudo, os registros de caráter analítico não tiveram um grande aprofundamento por parte de alguns estudantes. No que se refere à realização do grupo focal, percebemos avanço, já que as participações tornaram-se mais ativas e os alunos dispuseram-se a opinar, comentar e compartilhar as experiências de maneira espontânea sem a imposição da pesquisadora.

Conseguimos confirmar as três hipóteses de pesquisa que se referem à diferença de apropriação do texto antes e depois de um trabalho orientado. Verificamos isso por meio dos registros e falas e durante a realização das atividades. Foi observado que há textos com mais margem de interpretação e exigem maior subjetividade leitora os quais os alunos demonstraram ter capacidade para realizar a leitura, porém não estão habituados a fazê-la, bem como é possível construir a percepção da própria subjetividade enquanto leitor, de maneira que consiga reconhecer os limites impostos pelo texto e as possibilidades de múltiplas interpretações.

Dessa maneira, percebemos, por meio dos diários, da realização das atividades de aprofundamento dos textos e discussões, que alguns estudantes são leitores proficientes e têm um vínculo afetivo com a leitura literária. Todos mostraram-se interessados nas leituras, mas alguns ainda não criaram laços, encontram-se numa posição intermediária decorrente de vários fatores, desde o contexto histórico pandêmico, que, segundo eles, interferiu no hábito de ler, devido ao ensino remoto, até a ausência de práticas leitoras mediadas por docentes.

A participação em sala foi satisfatória, no entanto, observamos em alguns alunos grande dificuldade de interpretação e compreensão textual. Esse fato demonstra a pouca frequência de leituras e metodologias não apropriadas para fazê-las. É importante mencionarmos que o envolvimento dos educandos nas aulas e realização das propostas indica interesse, pois, mesmo diante de textos mais desafiadores, sentiram-se motivados.

Assim, metodologias que demandam posicionamentos subjetivos dos estudantes são muito produtivas para a sofisticação de suas capacidades leitoras, visto que os alunos podem ser ouvidos, sem a preocupação de serem censurados por suas opiniões ou interpretações. Ao mesmo tempo, é pertinente a realização de um trabalho sistematizado, pois eles veem a teoria como aliada na apropriação dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado buscou investigar a relevância da subjetividade enquanto elemento no processo de leitura e apropriação textual e para isso adotamos um instrumento didático – pedagógico que estimula a interação entre leitor e texto a fim de que construa a partir de sua singularidade diferentes sentidos ao texto literário.

O diário de leitura possibilitou conhecer as dificuldades e habilidades dos educandos em relação à compreensão e interpretação e, apoiadas nos estudos da Análise do Discurso bem como no paradigma indiciário, percebemos vestígios sugestivos de silêncio, assujeitamento, privações e criticidade. Ao compararmos os dois registros realizados no diário, antes e depois do aprofundamento da obra, percebemos mais desenvoltura na escrita das impressões pessoais, demonstrativo de que os alunos têm condições de dialogar com o texto, porém, não são recorrentes práticas que promovam e aperfeiçoem essa interação.

No que tange à experiência do grupo focal, observamos que se configura como uma prática promotora de exposição da subjetividade leitora, uma vez que os estudantes manifestam suas opiniões, comparando-as com as dos demais e analisam pontos convergentes e divergentes. Desse modo, é uma atividade que além de estimular a leitura subjetiva amplifica o senso crítico para que o aluno analise pontos de vista diversos e os discursos latentes nas manifestações dos participantes do grupo.

Com base nos registros dos diários e nas falas dos estudantes durante os grupos focais pudemos responder à questão norteadora: em que medida a subjetividade leitora é fator fundamental para a formação do leitor nos anos finais do ensino fundamental? Afirmamos que ela é essencial, pois como menciona Jouve (2013), a subjetividade está presente em toda a leitura, é necessária para o leitor implicar-se no texto, interagir e posicionar-se diante dele, é indispensável para formar leitores porque incentiva-os a atravessar o percurso que o leva da interpretação à compreensão.

Percebemos que ao valorizar o envolvimento do sujeito com a leitura ele percebe que não está simplesmente utilizando o texto para um fim específico, porque entra em contato com a obra a partir de sua própria visão, ou seja, as suas particularidades contribuem no processo, visto que para chegar à compreensão, faz-se necessário passar por todo esse jogo de representações que podem ser

confirmadas ou desconsideradas de acordo com as possibilidades fornecidas pelo texto. Portanto, além de oportunizar ao leitor um papel ativo, a leitura subjetiva é um meio de estimular sua criticidade já que ele precisa analisar e comparar suas interpretações com as informações contidas nos textos e refletir sobre os discursos embutidos neles.

No que diz respeito ao trabalho com as ilustrações verificamos que há uma defasagem concernente à leitura de imagens, aquelas construções imagéticas que demandam leituras polissêmicas mostram-se árdias aos estudantes participantes. Pensemos sobre isso, não somente em relação à leitura de imagens, mas como também a linguagem verbal, observamos o hábito da leitura parafrástica desde o nível mais próximo do texto, a repetição com as mesmas palavras, até a paráfrase que utiliza outros vocábulos para reproduzir o mesmo dito. Acerca disso, faz-se necessário repensar sobre qual tipo de leitura a escola promove e as consequências dela na formação do sujeito.

Um outro ponto relevante refere-se à mediação do professor no decorrer das leituras, a pesquisa evidencia a diferença de apropriação textual após a realização de um trabalho orientado. Dessa forma, como discutido no início desse estudo, a literatura precisa ser ensinada, pois o aluno ao ler pode reconhecer aspectos da literariedade, mas não tem muita consciência a respeito. Sendo assim, o papel do professor é refinar as percepções, munindo o estudante de uma experiência mais consciente do que lê, fazendo-o notar e nomeando melhor os jogos presentes no literário. Portanto, é imprescindível que a escola ofereça ao educando tempo destinado às leituras literárias bem como suporte para que entenda e usufrua desse conhecimento.

Sabemos que a formação de leitores revela-se como um desafio que tenta ser superado há muitos anos e de diversas maneiras, não pretendemos mostrar a solução neste breve estudo, até porque não temos, porém sugerimos propostas que colaboram no processo e estimulam a participação ativa do leitor, a fim de que em sua memória haja lembranças afetivas de trabalhos profundos, intensos, capazes de deixarem marcas para a vida. Para isso, precisamos estudar, planejar e executar, não importa que as outras instâncias não cumpram o seu papel, façamos o que estiver ao nosso alcance e um pouco mais além.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros. In: Balainho - **Boletim Infantil e Juvenil**. ano V, nov. 2004, nº 22. Joaçaba, SC, 2004. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wpcontent/uploads/Diferentes-graus-de-relacao-entre-textos-e-imagens-dentro-do-livro.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERTE, Simone de Barros; MAQUÊA, Vera. Diário de leituras nas escolas: interpretação e subjetividades. **Revista Ecos**, v. 27, n. 2, 2019.p.92-116. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4371>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMARGO, Luís. Funções da ilustração. In: **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995. p. 33-40.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.p.171-193.
- CARRASCOZA, João Anzanello. Pedacos. In: **Tramas de meninos**. Rio de Janeiro: Alfaguara 2021. p.57- 61.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. UFMG, 1999.
- COMPAGON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORSINO, Patrícia. A biblioteca como instância de formações de leitores. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. (Org.) **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.p.59-75.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. *In: MACEDO, M.(Org). **A função da literatura na escola***. São Paulo: Parábola, 2021.p.17- 41.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In: JOUVE; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.)*. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.p.53-65.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In: ZILBERMAN, Regina (org.)*. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2011.

LIMA, Sheila Oliveira. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária em livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, [S.l.], v. 31, p. 18-30, dez. 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/27154>. Acesso em: 13 out. 2021.

LIMA, S. O.; BATISTA, P. C.; FARIA, T. J. . O diário de leitura: subjetividade na sala de aula. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 208-225, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/184910>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LINDEN, Sophie Van Der. (2011). **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo, SP: Cosac Naify.

MACHADO, Juarez. **Ida e Volta**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Trad. Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna. Editora, 2020.

ORLANDI, Eni. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**.5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 12 ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PASCOLATI, Sonia. Ilustração na literatura infantil. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, v. 39, n. 3, p. 245-253, 6 jul. 2017. Acesso em: 15 mai. 2022.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário:1979-1999**. Belo Horizonte: Fae/UFMG; Pelotas:UFPel,2010.

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

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Vermelho Amargo**. 2ed. São Paulo: Global, 2017.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Tempo de Voo**. Ilustrações: Alfonso Ruano. 3ed.São Paulo: Global, 2020.

ROSA, Ester Calland de Sousa. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. (Org.) **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.p.93-107.

ROSA, João Guimarães. Fita verde no cabelo: nova velha estória. *In*: **Literatura e escrita criativa**. Disponível em: <https://rodrigogurgel.com.br/o-conto-aula-livre/>. Acesso em: 25 out. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Fita Verde no Cabelo: nova velha história**. Ilustrações: Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. **Revista Criação & Crítica**, [S. l.], n. 9, p. 13-24, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858>. Acesso em: 09 abr. 2022.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor ? **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2012, v. 42, n. 145 , pp. 272-283. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?lang=pt..> Acesso em: 10 abr.2022.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SCLIAR, Moacyr. Quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia. *In*: **Academia Brasileira de Letras**. Rio Grande do Sul,01 agosto 2010. Disponível em: [https://www.academia.org.br/artigos/astucia-inteligencia-sabedoria#:~:text="Quando%20se%20trata%20de%20salvar,de%20se%20tornarem%20mais%20sábias](https://www.academia.org.br/artigos/astucia-inteligencia-sabedoria#:~:text=). Acesso em: 20 out. 2021.

SEVERINO, Antônio, J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013. e-PUB. Disponível em: http://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulgaçao/LIVROS/Metodologia_do_Trabalh

o_Científico-1ª_Edição_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf.Acesso em: 14 out.2021.

SHORES, Elisabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs). **A escolarização da leitura literária**: O jogo do Livro Infantil e Juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani; LAUREANO, Marcella Marjory Massolini. Entre a análise do discurso e a psicanálise, a verdade do sujeito: análise de narrativas orais. **Revista Investigações**, v.18, n.2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1485>. Acesso em: 12 mar.2022.

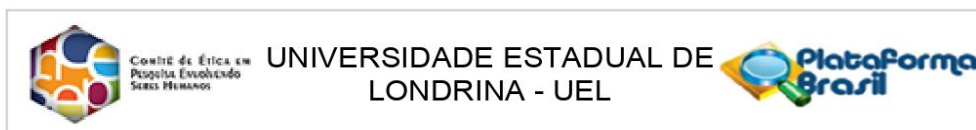
TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Letramento literário**: não ao texto, sim ao livro. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). Literatura e letramento: suportes e interfaces, o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. p. 245-266.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

Pesquisador: RAQUEL APARECIDA CARLOS DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56665822.0.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Proletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.365.233

Apresentação do Projeto:

"A leitura literária é trabalhada na escola, muitas vezes, para fins específicos e não com intuito de formação de leitores. É comum que práticas literárias escolares não desenvolvam o interesse pela leitura e pouco valorizem a subjetividade do leitor. A leitura literária deve acontecer no ambiente escolar, no entanto, é questionável se tais práticas proporcionam aos estudantes experiências significativas que auxiliem no processo de formação de leitores. Para Lima (2016), o processo de formação leitora fundamentado numa perspectiva de subjetivação demanda espaços para as reflexões impulsionadas pela leitura. Entretanto, o oposto disso acontece nas salas de aula, pois as atividades não contemplam a relação subjetiva do leitor com o texto. No entanto, apesar de tentativas para incentivar a leitura literária, ainda existe questão de suma importância e não levada em consideração a ser debatida: as reações subjetivas dos leitores, pois segundo Rouxel (2013), a subjetividade é primordial para a atribuição de sentidos à leitura realizada. Dessa maneira, é necessária a busca de práticas literárias que contemplem a singularidade na leitura, a importância das representações dos alunos no processo de formação de leitores e, acima de tudo, que contribua na formação humana dos indivíduos. O trabalho com a leitura literária no ambiente escolar adota várias abordagens, no entanto, as representações e percepções do leitor não recebem a devida importância. Existe uma defasagem de propostas que contemplem a subjetividade leitora e percebe-se a falta de conhecimento por parte dos professores sobre a temática. Nesse contexto, propomos como

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO B – Autorização do Núcleo Regional de Educação**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED****ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED****TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE**

Londrina, 18 de abril de 2022.

Senhora Coordenadora,

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Londrina está de acordo com a condução do projeto de pesquisa “A subjetividade no processo de formação do leitor”, a ser realizado pela pesquisadora Raquel Aparecida Carlos de Souza, na Unidade, Colégio Estadual José de Anchieta, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão alunos, de uma turma de 8º ano, matriculados no período vespertino, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina.

Londrina, 18 de abril de 2022.

Representante da CAA no NRE

Jessica Elizabeth Gonçalves Pieri

Chefe do NRE



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RAQUEL APARECIDA CARLOS DE SOUZA

DIÁRIO DE LEITURA:
UM INSTRUMENTO DIDÁTICO NA CONSTITUIÇÃO DA
SUBJETIVIDADE LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL

VOLUME II

Londrina
2023

RAQUEL APARECIDA CARLOS DE SOUZA

DIÁRIO DE LEITURA:
UM INSTRUMENTO DIDÁTICO NA CONSTITUIÇÃO DA
SUBJETIVIDADE LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL

VOLUME II

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pelo departamento de Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr^a. Sheila Oliveira Lima

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S729d Souza, Raquel Aparecida Carlos de.
Diário de Leitura : um instrumento didático na constituição da subjetividade leitora no Ensino Fundamental. Volume II / Raquel Aparecida Carlos de Souza. - Londrina, 2023.
62 f.

Orientador: Sheila Oliveira Lima.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Subjetividade; leitura literária; formação de leitores; diário de leitura; ilustração. - Tese. I. Lima, Sheila Oliveira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 82

RAQUEL APARECIDA CARLOS DE SOUZA

DIÁRIO DE LEITURA:
UM INSTRUMENTO DIDÁTICO NA CONSTITUIÇÃO DA
SUBJETIVIDADE LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pelo departamento de Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dr^a. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr^a. Margarida da Silveira Corsi
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr^a. Sonia Pascolati
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 06 de fevereiro de 2023.

RESUMO

SOUZA, Raquel Aparecida Carlos de. **Diário de Leitura**: um instrumento didático na constituição da subjetividade leitora no Ensino Fundamental. 2023.62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

O trabalho com a leitura literária no ambiente escolar adota várias abordagens, no entanto, as representações e percepções do leitor não recebem a devida importância. Existe uma defasagem de propostas que contemplem a subjetividade leitora e percebe-se a falta de conhecimento por parte dos professores sobre a temática. Nesse contexto, propusemos como questão norteadora de nossa investigação: em que medida a subjetividade leitora é fator fundamental para a formação do leitor nos anos finais do ensino fundamental? A partir disso, elencamos como objetivo geral da pesquisa propor maior atenção à subjetividade no processo de formação do leitor por meio de um projeto de trabalho com a leitura fortemente amparado numa concepção de leitura alicerçada na subjetividade. A proposta didática foi aplicada em uma turma de 8º ano e consistiu na leitura de textos acompanhada de atividades de aprofundamento e discussões, o que possibilitou a análise de marcas subjetivas do leitor, registradas em diários durante as leituras literárias, antes e depois do trabalho orientado com os textos. A pesquisa fundamenta-se nos teóricos Rouxel (2012), (2013), Jouve (2002), (2013) e Petit (2009) para discutir processos de subjetividade leitora e Colomer (2007) no que tange ao ensino de literatura. O percurso possibilitou reflexões sobre o ensino de literatura, a pertinência da mediação do professor por meio de metodologias adequadas e a relevância da subjetividade no processo formativo de leitores. Os resultados evidenciam o diário de leitura como uma proposta que valoriza o envolvimento subjetivo do leitor com a obra além de estimular o desenvolvimento da criticidade.

Palavras-chave: Subjetividade; leitura literária; formação de leitores; diário de leitura; ilustração.

ABSTRACT

SOUZA, Raquel Aparecida Carlos de. **Reading Journal**: a didactic instrument in the constitution of reading subjectivity in Elementary School. 2023. 62 p. Final paper (Professional Master's Degree in Languages) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

The work with literary reading in the school environment adopts several approaches, however, the representations and perceptions of the reader do not receive due importance. There is a gap in proposals that consider the reader's subjectivity and a lack of knowledge on behalf of teachers on the subject is perceived. In this context, we proposed as a guiding question for our investigation: to what extent is reader subjectivity a fundamental factor for reader education in the final years of elementary school? Thereafter, we listed as the main objective of the research to propose greater attention to subjectivity in the reader's education process through a project to work with reading strongly supported by a conception of reading grounded in subjectivity. The didactic proposal was applied to an 8th grade class and consisted in the reading of texts followed by in-depth activities and discussions, which made it possible to analyze the subjective marks of the reader, recorded in journals during literary readings, before and after the guided work with the texts. The research is based on the theorists Rouxel (2012), (2013), Jouve (2002), (2013) and Petit (2009) to discuss the processes of subjectivity of reading and Colomer (2007) regarding the teaching of literature. The course enabled reflections on the teaching of literature, the pertinence of the teacher's mediation through appropriate methodologies and the relevance of subjectivity in the education process of readers. The results show the reading journal as a proposal that values the reader's subjective engagement with the literary work, in addition to stimulating the development of criticality.

Keywords: Subjectivity; literary reading; education of readers; reading journal; illustration.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 PROPOSTA DE TRABALHO COM A CRÔNICA ARGUMENTATIVA “QUANDO SE TRATA DE SALVAR A PELE, O MELHOR MESMO É A ASTÚCIA”	11
2 PROPOSTA DE TRABALHO COM O CONTO “PEDAÇOS”	15
3 PROPOSTA DE TRABALHO COM O CONTO “FITA VERDE NO CABELO: NOVA VELHA ESTÓRIA”	20
4 PROPOSTA DE TRABALHO COM O LIVRO TEXTO-IMAGEM <i>TEMPO DE VOO</i>	31
5 PROPOSTA DE TRABALHO COM O LIVRO-IMAGEM <i>IDA E VOLTA</i>	43
6 PROPOSTA DE TRABALHO COM A NOVELA <i>VERMELHO AMARGO</i>	46
REFERÊNCIAS	51
ANEXOS	55
ANEXO A – QUANDO SE TRATA DE SALVAR A PELE, O MELHOR MESMO É A ASTÚCIA	56
ANEXO B – PEDAÇOS	58
ANEXO C – FITA VERDE NO CABELO: NOVA VELHA ESTÓRIA	61

INTRODUÇÃO

Este caderno de atividades é parte integrante da dissertação *Diário de Leitura*: um instrumento didático na constituição da subjetividade leitora no Ensino Fundamental. Sendo assim, as fundamentações teóricas que norteiam o estudo sobre o ensino de literatura, leitura subjetiva e formação de leitores, bem como as análises interpretativas dos textos selecionados para a aplicação da pesquisa encontram-se no volume I da dissertação.

No volume I constam os procedimentos metodológicos que articulam teoria e prática adotados para a realização da pesquisa, assim como as análises e resultados obtidos após o término do período de intervenção.

Os textos selecionados para a proposta de intervenção didática direcionam o leitor de maneira gradativa a uma leitura subjetiva. Desse modo, procuraram-se textos que possibilitam leituras polissêmicas, tanto pela linguagem verbal como também pela linguagem não verbal, já que em algumas obras as ilustrações admitem diferentes interpretações. A seguir, exporemos de maneira breve os conteúdos das obras selecionadas.

O primeiro texto indicado é “Quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia”, de Moacyr Scliar. Classifica-se como uma crônica argumentativa na qual o autor discute, apoiado em seu ponto de vista, sobre os atributos importantes para a formação humana e, por conseguinte, para a construção de um país mais ético. O texto não se classifica como literário tampouco possibilita facilmente um envolvimento subjetivo, no entanto, é a partir dele que se propõe que o leitor comece a compreender as diferenças entre a linguagem literária e não literária, e a possibilidade reduzida de múltiplas interpretações no caso desta última.

A próxima leitura, “Pedaços”, de João Anzanello Carrascoza, é um conto que, por meio de uma linguagem entremeada de metáforas e lacunas a serem preenchidas pelo leitor, narra a tristeza de um pai que, ao encomendar uma pizza, recorda os momentos ao lado do filho quando este ainda era vivo. A contar dessa proposta, inicia-se o percurso em leituras literárias que estimulam a interação mais subjetiva entre leitor e texto.

Faz parte da intervenção didática o texto “Fita verde no cabelo: nova velha estória” que traz uma releitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”, por meio do emprego da intertextualidade e alterando alguns elementos do enredo. A linguagem reflete o narrar muito particular de Guimarães Rosa, com seu estilo próprio de

construção sintática e neologismos, além de sugerir incompletudes que devem ser resolvidas pelo leitor. A versão ilustrada agrega sentidos ao texto, possibilitando a implicação do leitor na construção de uma diversidade de significados que são elaborados por intermédio da observação e análise.

A obra *Tempo de voo*, de Bartolomeu Campos de Queirós, narra o encontro entre um homem idoso e um garoto que conversam sobre o tempo. Com isso, o diálogo entre os dois estrutura-se em sentidos denotativos advindos das falas do menino e conotativos representando a experiência do ancião. A linguagem verbal propicia margem para a leitura subjetiva e as construções imagéticas convergem com os enunciados verbais, já que expõem o sentido denotativo e conotativo nas ilustrações.

A proposta seguinte refere-se ao livro de imagens *Ida e volta*, de Juarez Machado, cuja narrativa pode ser contada de diferentes maneiras, uma vez que a personagem protagonista não é revelada, sendo que somente acompanhamos as pegadas, entendidas como o fio condutor do enredo. A construção imagética exige do leitor a participação ativa na elaboração dos sentidos, caso contrário, não conseguirá completar os vazios presentes no livro.

O último texto, *Vermelho amargo*, é uma novela de caráter autobiográfico que narra a infância de um garoto marcada pela morte precoce da mãe. O casamento do pai com a madrasta inicia uma relação conflituosa entre os familiares, uma vez que ambos não cultivam vínculos afetivos com o narrador, que é a personagem protagonista, nem com seus irmãos. É um texto literário denso, repleto de figuras de linguagem, construções visando ao sentido conotativo, sendo uma leitura aberta para a subjetividade.

Um dos procedimentos metodológicos foi a utilização do diário de leitura para registrar as impressões pessoais sobre o texto e, com isso, estimular uma relação afetiva e crítica com a leitura, pois o leitor tem autonomia de aceitar ou recusar os elementos estruturantes do texto, como argumentos, linguagem, enredo, ilustrações e justificar as suas escolhas, isso torna-o mais crítico em relação ao que lê. O registro no diário após um trabalho orientado consiste na defesa de que faz-se necessário confrontar as percepções individuais com as informações textuais, desse modo, o segundo registro possibilita o desenvolvimento da capacidade analítica do leitor.

O trabalho com o grupo focal tem como pressuposto a necessidade de compartilhamento de leituras, pois é possível observar entre os participantes

sentimentos, percepções e opiniões que fazem emergir diversos pontos de vista, decorrentes do processo de interação. Percebemos que se trata também de um exercício de compreensão dos discursos, pois as falas dos envolvidos remetem a suas experiências de mundo.

Sendo assim, elegemos o portfólio como o suporte para a realização das atividades de aprofundamento, o qual é composto por textos literários e expositivos, questões de compreensão, interpretação, breve biografia do autor e análise de recursos linguísticos e estilísticos predominantes nos textos selecionados. Esse instrumento pedagógico possibilita a organização do material utilizado no período de intervenção e expõe o processo de desenvolvimento gradativo dos estudantes.

Para a organização do diário de leitura é necessário um caderno no qual os estudantes farão suas anotações. Este caderno será utilizado para registrar impressões pessoais sobre a leitura silenciosa do texto e após a realização de um trabalho orientado, os educandos farão comentários analíticos. É necessária a demarcação dos registros em dois momentos para que a visualização seja facilitada.

Em relação ao grupo focal pode ser realizado em equipes reduzidas ou em um único grupo. Sugere-se que os primeiros compartilhamentos sejam feitos no grande grupo para a adaptação dos estudantes e após esse período serão formadas equipes com menor quantidade de alunos.

O compartilhamento de leituras por meio de um grupo abrangendo toda a turma necessita da mediação do professor para instigar a participação ativa dos alunos, bem como a proposição de questões pertinentes ao texto em estudo. O mesmo procedimento ocorre em grupos pequenos, pois faz-se necessário o acompanhamento do docente nas discussões dos participantes.

No intuito de orientar as discussões sugerimos alguns questionamentos:

- O texto lido trouxe-lhe algumas lembranças? Quais?
- Em sua opinião, a leitura foi difícil? Explique.
- Há algum trecho do texto que você não compreendeu durante a leitura silenciosa e após a realização das atividades houve mudança de compreensão?
- Em relação à linguagem utilizada pelo autor, quais são suas percepções?

- A leitura possibilita diferentes interpretações? Quais?
- O que mais lhe chamou atenção durante a leitura: o texto ou as ilustrações? Justifique.
- Qual papel as ilustrações desempenham no texto? Elas podem ser interpretadas de diferentes maneiras?
- Faça comentários sobre a leitura.

No momento do compartilhamento de leituras, o docente estimulará o confronto entre as interpretações pessoais e as informações presentes no texto, essa comparação é essencial para a construção da percepção da própria subjetividade leitora.

Desse modo, o presente caderno propõe atividades que visam estimular o vínculo com a leitura por meio de propostas que valorizam a subjetividade leitora, bem como os processos analíticos de lida com os textos literários, com intuito de preparar o estudante para que consiga realizar uma leitura densa e autônoma.

1. PROPOSTA DE TRABALHO COM A CRÔNICA ARGUMENTATIVA “QUANDO SE TRATA DE SALVAR A PELE, O MELHOR MESMO É A ASTÚCIA.

1º Momento: Leitura silenciosa do texto, em seguida, os alunos farão registros no diário sobre as impressões pessoais relacionadas ao texto.

2º Momento: Promover uma discussão sobre os conceitos de inteligência, sabedoria e astúcia presentes no texto. Em seguida, levantar algumas questões como:

- Segundo o autor, qual é a qualidade mais relevante do ser humano?
- No Brasil, qual atributo é mais comum?
- Na sua opinião, é mais importante ser inteligente, sábio ou astuto? Explique.
- Você conhece atitudes que exemplifiquem a astúcia citada no texto? Comente.

3º Momento: Leitura oralizada de uma breve apresentação do autor.

SOBRE O AUTOR

Moacyr Scliar nasceu em Porto Alegre (RS), em 1937. Ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, formando-se em 1962. Atuou como professor universitário durante cinco anos e a partir de 1969 dedicou-se ao campo da saúde pública. Desde 1968 escrevia ficção, ensaios, crônicas, literatura infanto-juvenil sendo autor de mais de setenta livros cujas obras foram traduzidas em vários países. Conquistou vários prêmios, entre eles destacam-se o Prêmio Jabuti de Literatura (1988, 1993 e 2009), o Prêmio Associação Paulista de Críticos de Arte (1989) e o Prêmio Casa de las Americas (1989). Escreveu como colunista nos jornais Zero Hora e Folha de S.Paulo. Em 2003, foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras. Faleceu em 2011.

4º Momento: Aprofundamento sobre os aspectos constitutivos do gênero textual crônica argumentativa.

O QUE É CRÔNICA ARGUMENTATIVA?

Trata-se de um gênero textual que aborda assuntos do cotidiano a partir de uma visão subjetiva do cronista, o qual expõe seu ponto de vista sobre determinado assunto, utilizando uma abordagem crítica, reflexiva ou humorística. Esse gênero é muito utilizado pelos meios de comunicação, sobretudo os jornais e revistas. A crônica argumentativa reúne aspectos da crônica e de textos argumentativos, podendo ser da tipologia narrativa, descritiva ou dissertativa.

ESTRUTURA DA CRÔNICA ARGUMENTATIVA

Introdução: apresentação do tema pelo autor.

Desenvolvimento: desenvolvimento da tese/ ponto de vista do autor por meio de argumentos com a finalidade de convencer o leitor.

Conclusão: é a última parte do texto na qual o autor faz uma síntese das principais ideias defendidas como também pode provocar reflexões acerca do tema abordado.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/a-cronica-argumentativa.htm>

TIPOS DE ARGUMENTAÇÃO

A seguir temos alguns tipos de argumentação muito utilizados:

- 1) **Argumento de autoridade:** Utiliza-se uma pessoa especialista na área para dar credibilidade ao ponto de vista apresentado pelo autor que tenta persuadir o leitor.
- 2) **Argumento histórico:** Acontecimentos e fatos históricos são utilizados para comprovar a tese defendida pelo autor.
- 3) **Argumento de exemplificação:** É a utilização de fatos que destacam o posicionamento do autor frente ao problema, fundamentando seu ponto de vista.

4) Argumento de comparação: É feita uma comparação entre ideias a fim de apontar diferenças ou semelhanças entre elas.

5) Argumento por raciocínio lógico: é a composição das ideias baseadas na relação de causa e consequência que busca comprovar a tese a partir da exploração desse encadeamento.

<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/a-argumentacao.htm>

5º Momento: Utilização do portfólio para responder às questões analíticas.

- Qual é a tese defendida na crônica?
- Há algum trecho que gera dupla interpretação?
- Qual é a estrutura do texto?
- O que é mencionado em cada uma das partes do texto?
- Que tipos de argumentos o cronista utiliza?

Sugestões de respostas:

Espera-se que o estudante reconheça que a tese defendida no texto refere-se à importância de alcançar a sabedoria. Porém, no Brasil, outros atributos são considerados mais importantes do que essa qualidade. O texto não possibilita múltiplas interpretações, no entanto, é importante ouvir as respostas dos alunos e orientá-los a buscar, no texto, respaldo para a sua interpretação.

A estrutura do texto está dividida em introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, o cronista reflete sobre o desejo da humanidade de alcançar a sabedoria, mas indaga se todos os brasileiros almejam ser sábios. No desenvolvimento, o autor articula os argumentos baseados em experiências e convicções, mencionado inteligência, astúcia e sabedoria. Na conclusão, o escritor expõe a tendência de o brasileiro ser astuto, por questão cultural ou de sobrevivência, porém defende a pertinência de integrar os três atributos, sendo que a sabedoria é uma qualidade a ser buscada pelo povo brasileiro.

O autor emprega diferentes tipos de argumentos para explicar e exemplificar os conceitos de inteligência, sabedoria e astúcia, classificados como argumentos de autoridade, exemplificação e comparação.

6º Momento: Realizar o segundo registro no diário após a leitura e aprofundamento sobre o texto.

7º Momento: Realização do Grupo Focal, composto por todos os alunos da turma para compartilhar interpretações e experiências durante a proposta.

2. PROPOSTA DE TRABALHO COM O CONTO “PEDAÇOS”

1º Momento: Leitura silenciosa do texto e escrita do primeiro registro no diário de leitura sobre as impressões pessoais a respeito do conto.

2º Momento: Utilização do portfólio para responder a algumas perguntas, tais como:

- O que o título do conto sugere?
- O que você observa em relação à divisão do conto?
- A linguagem empregada pelo autor lhe chama a atenção? Justifique.
- Qual é a temática presente no texto?

3º Momento: Leitura de uma breve biografia do autor.

SOBRE O AUTOR

João Anzanello Carrascoza nasceu em Cravinhos, São Paulo, em 1962. Trabalhou como redator de propaganda, é professor universitário e escritor. Suas obras perpassam contos, romances e literatura para crianças e jovens. Em sua trajetória possui mais de 30 livros publicados, além de premiações como Jabuti (2007), Fundação Nacional do Livro infantil e Juvenil (2014), Guimarães Rosa, Radio France Internationale.

4º Momento: Aprofundamento sobre a estrutura e elementos composicionais do gênero textual conto.

O GÊNERO CONTO

O conto é uma forma literária do gênero narrativo que envolve apenas um conflito. Não é uma regra, mas é comum que apresente poucas personagens; espaço ou cenário limitados e recorte temporal reduzido.

Fonte: GANCHO, Cândida Vilares. Como analisar narrativas. São Paulo: Ática, 2006.

A estrutura do conto baseia-se nos elementos da tipologia narrativa, que são:

a) **Personagens:** são seres que praticam e sofrem as ações ao longo da narrativa. São classificados como protagonista, antagonista e secundários.

b) **Narrador:** a voz que conta a história. Ele pode ser classificado como:

- Narrador-Personagem: aquele que participa da história, por isso, os verbos são flexionados na 1ª pessoa do discurso.
- Narrador-Observador: aquele que não participa da história, narra apenas o que presencia. Nesse tipo, os verbos são flexionados na 3ª pessoa do discurso.
- Narrador-Onisciente: ele não participa da história, porém conhece o passado, futuro e os pensamentos das personagens.

c) **Tempo:** determina o período em que a história se passa. Pode ser classificado em:

- Cronológico: é mensurável, ou seja, segue o tempo do relógio. A ordem dos acontecimentos no enredo pode ou não seguir uma sequência linear.
- Psicológico: não obedece à ordem natural dos acontecimentos, assim, segue um enredo não linear conforme a preferência do narrador ou personagens.

d) **Espaço:** é o lugar físico onde se passam os acontecimentos da narrativa.

Para referir-se a um lugar psicológico ou social, emprega-se o termo ambiente.

- Ambiente é o local composto por características de cunho psicológico, moral ou socioeconômico.
- Clima é o grupo de determinantes que rodeiam as personagens. Ele pode se resumir a condições de caráter psicológico, socioeconômico, moral ou religioso.

e) **Enredo:** é a sequência das ações que formam a narrativa. Para a compreensão do enredo, é necessário saber que o conflito é o elemento estruturante, pois a partir dele ocorre o desenvolvimento da tensão organizadora dos fatos da narrativa, criando uma expectativa no leitor. O enredo é dividido em quatro partes:

- **Exposição:** é o início da narrativa, momento no qual os fatos iniciais e as personagens são apresentados, o tempo e espaço também podem aparecer na apresentação.
- **Complicação:** é o momento do enredo no qual se desenvolve o conflito.
- **Clímax:** é o momento de maior tensão da narrativa.
- **Desfecho:** é a resolução dos conflitos.

Fonte: GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

5º Momento: No portfólio, os estudantes farão a análise dos elementos da narrativa presentes no conto.

Faça a análise dos elementos da narrativa presentes no conto “Pedaços”, justificando as respostas com elementos do texto. Para a realização da atividade, procure orientar-se pelos tópicos abaixo:

- a) Personagens:
- b) Narrador:
- c) Tempo:
- d) Espaço:
- e) Enredo:

Sugestões de respostas:

Espera-se que os alunos identifiquem os elementos da narrativa presentes no conto “Pedaços”.

- a) **Personagens:** o pai (protagonista), o filho (secundário), a morte (antagonista).
- b) **Narrador:** Narrador-personagem: “A última vez que eu e ele estivemos juntos tinha sido numa pizzeria [...]” (p. 58).
- c) **Tempo:**

Cronológico: “Foi sem pensar que, ao ver o número do telefone no imã da geladeira, decidi pedir uma pizza brotinho (quatro pedaços), evitando assim comer o que restara do almoço.” (p. 57).

Psicológico: “Gostava de vê-lo de frente, reconhecendo-me em seu rosto, aqui e ali umas partes, como linhas suaves, da nossa história.” (p. 58).

d) **Espaço**: Cozinha da residência do narrador-personagem. “Coloquei sobre a mesa da cozinha a pizza [...]” (p. 58).

e) **Enredo**:

Situação inicial: O pai faz o pedido de uma pizza.

Desenvolvimento: Ao receber a pizza, começa a lembrar-se dos momentos vivenciados ao lado do filho quando estava vivo.

Clímax: No momento de comer a pizza, começa a chorar e admite ter consciência da irreversibilidade da ausência do filho.

Desfecho: O pai relembra os assuntos da última conversa com o filho e continua vivendo com o doloroso sentimento da perda.

6º Momento: O docente mostrará aos alunos, por meio de fragmentos textuais, o foco narrativo presente no texto.

Fragmento 1

“Foi sem pensar que, ao ver o número do telefone da pizzaria no imã da geladeira, decidi pedir uma pizza brotinho [...]”(p.57)

Professor:

É importante mostrar aos estudantes que o foco narrativo encontra-se em 1ª pessoa, comprovando que é um narrador-personagem. O professor comentará sobre a flexão do verbo “decidi” que remete à 1ª pessoa do singular. No entanto, ainda não é possível afirmar qual personagem narra os acontecimentos.

Fragmento 2

“[...]Comemos uma pizza grande: eu, três pedaços; ele cinco fatias.”(p.61)

Professor:

O professor deve chamar a atenção para a flexão do verbo “comemos”, que indica uma ação ocorrida no tempo pretérito e praticada por duas pessoas, denotando a 1ª pessoa do plural. O trecho acima está localizado no desfecho do conto. Supõe-se que os estudantes já tenham compreendido que o vínculo entre as duas personagens é parental. Para explicitá-lo, o docente solicitará um trecho do texto que revele a relação entre as personagens.

Sugestões de respostas:

“E eu, pai, inteiramente despedaçado, ali.” (p. 59).

“Meu filho cortava as fatias no prato aos poucos [...]” (p. 60).

7º Momento: Escrita do segundo registro no diário após a realização das atividades.

8º Momento: Realização do Grupo Focal formado por todos os estudantes da turma. Essa proposta consiste na discussão sobre a possibilidade de maior exercício da subjetividade leitora em alguns textos. Haverá a comparação entre a crônica argumentativa “Quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia” e o conto “Pedaços”. É importante orientar os estudantes, exemplificando com trechos dos textos as possibilidades de maior ou menor implicação do sujeito leitor e que os dois textos são gêneros distintos pertencentes a esferas diversas.

3. PROPOSTA DE TRABALHO COM O CONTO “FITA VERDE NO CABELO: NOVA VELHA ESTÓRIA”

1º Momento: Leitura silenciosa e escrita do primeiro registro no diário de leitura sobre as impressões pessoais sobre o texto.

2º Momento: Após a leitura silenciosa e o registro no diário, o professor solicitará aos alunos que façam a ilustração de um trecho marcante do conto no portfólio. A ilustração será retomada e utilizada em outro momento da proposta.

3º Momento: Solicitação da descrição escrita da personagem protagonista.

4º Momento: Nessa etapa o docente explicará o conceito de intertextualidade.

Intertextualidade: ocorre quando há um diálogo entre as obras.

Em seguida, o professor realizará a leitura em voz alta do conto “Chapeuzinho Vermelho” nas versões de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm.

Chapeuzinho Vermelho (Charles Perrault)

Havia, numa cidadezinha, uma menina que todos achavam muito bonita. A mãe era doida por ela e a avó mais ainda. Por isso, sua avó lhe mandou fazer um pequeno capuz vermelho que ficava muito bem na menina. Por causa dele, ela ficou sendo chamada, em toda parte, de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia em que sua mãe tinha preparado umas tortas, disse para ela:

– Vai ver como está passando tua avó, pois eu soube que ela anda doente. Leva uma torta e um potezinho de manteiga.

Chapeuzinho Vermelho saiu em seguida para ir visitar sua avó que morava em outra cidadezinha.

Quando atravessava o bosque, ela encontrou compadre Lobo que logo teve vontade de comer a menina. Mas não teve coragem por causa de uns lenhadores que estavam na floresta.

O Lobo perguntou aonde ela ia. A pobrezinha, que não sabia como é perigoso parar para escutar um Lobo, disse para ele:

– Eu vou ver minha avó e levar para ela uma torta e um potezinho de manteiga

que minha mãe está mandando.

– Ela mora muito longe? – perguntou o Lobo.

– Oh! sim, – respondeu Chapeuzinho Vermelho. – É pra lá daquele moinho que você está vendo bem lá embaixo. É a primeira casa da cidadezinha.

– Pois bem, – disse o Lobo, – eu também quero ir ver sua avó. Eu vou por este caminho daqui e você vai por aquele de lá. Vamos ver quem chega primeiro.

O Lobo pôs-se a correr com toda a sua força pelo caminho mais curto. A menina foi pelo caminho mais longo, distraíndo-se a comer avelãs, correndo atrás das borboletas e fazendo ramalhetes com as florzinhas que encontrava.

O Lobo não levou muito tempo para chegar à casa da avó. Bateu na porta: toc, toc.

– Quem está aí?

– É sua neta, Chapeuzinho Vermelho – disse o Lobo, mudando a voz. Eu lhe trago uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe mandou pra você.

A bondosa avó, que estava na cama porque não passava muito bem, gritou:

– Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

O Lobo puxou a tranca e a porta se abriu. Ele avançou sobre a pobre mulher e devorou-a num instante, pois fazia mais de três dias que não comia. Em seguida, fechou a porta e foi se deitar na cama da avó. Ficou esperando Chapeuzinho Vermelho que, um pouco depois, bateu na porta: toc, toc.

– Quem está aí?

Chapeuzinho Vermelho, ao escutar a voz grossa do Lobo, teve medo, mas pensando que a voz de sua avó estava diferente por causa do resfriado, respondeu:

– É sua neta, Chapeuzinho Vermelho, que traz uma torta pra você e um potezinho de manteiga que minha mãe lhe mandou.

O Lobo gritou para ela, adocicando um pouco a voz:

– Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

Chapeuzinho Vermelho puxou a tranca e a porta se abriu.

O Lobo, vendo que ela tinha entrado, escondeu-se na cama, debaixo da coberta, e falou:

– Ponha a torta e o potezinho de manteiga sobre a caixa de pão e venha se deitar comigo.

Chapeuzinho Vermelho tirou o vestido e foi para a cama, ficando espantada de ver como sua avó estava diferente ao natural. Disse para ela:

- Minha avó, como você tem braços grandes!
- É pra te abraçar melhor, minha filha.
- Minha avó, como você tem pernas grandes!
- É pra correr melhor, minha menina.
- Minha avó, como você tem orelhas grandes!
- É pra escutar melhor, minha menina.
- Minha avó, como você tem olhos grandes!
- É pra ver melhor, minha menina.
- Minha avó, como você tem dentes grandes!
- É pra te comer.

E dizendo estas palavras, o Lobo saltou pra cima de Chapeuzinho Vermelho e a devorou.

MORAL:

Vimos que os jovens,
 Principalmente as moças,
 Lindas, elegantes e educadas,
 Fazem muito mal em escutar
 Qualquer tipo de gente,
 Assim, não será de estranhar
 Que, por isso, o lobo as devore.
 Eu digo o lobo porque todos os lobos
 Não são do mesmo tipo.
 Existe um que é manhoso
 Macio, sem fel, sem furor.
 Fazendo-se de íntimo, gentil e adulator,
 Persegue as jovens moças
 Até em suas casas e seus aposentos.
 Atenção, porém!
 As que não sabem
 Que esses lobos melosos
 De todos eles são os mais perigosos.

Horizonte: Itatiaia, 1989. p. 51-55.

Chapeuzinho Vermelho (Irmãos Grimm)

Houve, uma vez uma graciosa menina; quem a via ficava logo gostando dela, assim como ela gostava de todos; particularmente, amava a avozinha, que não sabia o que dar e o que fazer pela netinha. Certa vez, presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho e, porque lhe ficava muito bem, a menina não mais quis usar outro e acabou ficando com o apelido de Chapeuzinho Vermelho. Um dia, a mãe chamou-a e disse-lhe:

- Vem cá, Chapeuzinho Vermelho; aqui tens um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho; leva tudo para a vovó; ela está doente e fraca e com isso se restabelecerá. Põe-te a caminho antes que o sol esquente muito e, quando fores, comporta-te direito; não saias do caminho, senão caís e quebras a garrafa e a vovó ficará sem nada. Quando entrares em seu quarto, não esqueças de dizer "bom-dia, vovó," ao invés de mexericar pelos cantos.

- Farei tudo direitinho, - disse Chapeuzinho Vermelho à mãe, e despediu-se.

A avó morava à beira da floresta, a uma meia hora mais ou menos de caminho da aldeia. Quando Chapeuzinho Vermelho chegou à floresta, encontrou o lobo; não sabendo, porém, que animal perverso era ele, não sentiu medo.

- Bom dia, Chapeuzinho Vermelho, - disse o lobo todo dengoso.

- Muito obrigada, lobo.

- Aonde vais, assim tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?

- Vou à casa da vovó.

- E que levas aí nesse cestinho?

- Levo bolo e vinho. Assamos o bolo ontem, assim a vovó, que está adoentada e muito fraca, ficará contente, tendo com que se fortificar.

- Onde mora tua vovó, Chapeuzinho Vermelho?

- Mora a um bom quarto de hora daqui, na floresta, debaixo de três grandes carvalhos; a casa está cercada de nogueiras, acho que o sabes, - disse Chapeuzinho Vermelho.

Enquanto isso, o lobo ia pensando: "Esta meninazinha delicada é um quitute delicioso, certamente mais apetitosa que a avó; devo agir com esperteza para pegar as duas." Andou um trecho de caminho ao lado de Chapeuzinho Vermelho e foi

insinuando:

- Olha, Chapeuzinho Vermelho, que lindas flores! Por quê não olhas ao redor de ti? Creio que nem sequer ouves o canto mavioso dos pássaros! Andas tão ensimesmada como se fosses para a escola, ao passo que é tão divertido tudo aqui na floresta!

Chapeuzinho Vermelho ergueu os olhos e, quando viu os raios do sol dançando por entre as árvores, e à sua volta a grande quantidade de lindas flores, pensou: "Se levar para a vovó um buquê viçoso, ela certamente ficará contente; é tão cedo ainda que chegarei bem a tempo." Saiu da estrada e penetrou na floresta em busca de flores. Tendo apanhado uma, achava que mais adiante encontraria outra mais bela e, assim, ia avançando e aprofundando-se cada vez mais pela floresta a dentro.

Enquanto isso, o lobo foi correndo à casa da vovó e bateu na porta.

- Quem está batendo? - perguntou a avó.

- Sou eu, Chapeuzinho Vermelho, trago vinho e bolo, abre-me.

- Levanta a tramela, - disse-lhe a avó; - estou muito fraca e não posso levantar-me da cama.

O lobo levantou a tramela, a porta escancarou-se e, sem dizer palavra, precipitou-se para a cama da avozinha e engoliu-a. Depois, vestiu a roupa e a touca dela; deitou-se na cama e fechou o cortinado.

Entretanto, Chapeuzinho Vermelho ficara correndo de um lado para outro a colher flores. Tendo colhido tantas que quase não podia carregar, lembrou-se da avó e foi correndo para a casa dela. Lá chegando, admirou-se de estar a porta escancarada; entrou e na sala teve uma impressão tão esquisita que pensou: "Oh, meu Deus, que medo tenho hoje! Das outras vezes, sentia-me tão bem aqui com a vovó!" Então disse alto:

- Bom dia, vovó! - mas ninguém respondeu.

Acercou-se da cama e abriu o cortinado: a vovó estava deitada, com a touca caída no rosto e tinha um aspecto muito esquisito.

- Oh, vovó, que orelhas tão grandes tens!

- São para melhor te ouvir.

- Oh, vovó, que olhos tão grandes tens

- São para melhor te ver.

- Oh, vovó, que mãos enormes tens!

- São para melhor te agarrar.

- Mas vovó, que boca medonha tens!

- É para melhor te devorar.

Dizendo isso, o lobo pulou da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho.

Tendo assim satisfeito o apetite, voltou para a cama, ferrou no sono e começou a roncar sonoramente. Justamente, nesse momento, ia passando em frente à casa o caçador, que ouvindo aquele ronco, pensou:

"Como ronca a velha Senhora! É melhor dar uma olhadela a ver se está se sentindo mal."

Entrou no quarto e aproximou-se da cama; ao ver o lobo, disse:

- Eis-te aqui, velho impenitente! Há muito tempo, venho-te procurando!

Quis dar-lhe um tiro, mas lembrou-se de que o lobo poderia ter comido a avó e que talvez ainda fosse possível salvá-la; então pegou uma tesoura e pôs-se a cortar-lhe a barriga, cuidadosamente, enquanto ele dormia. Após o segundo corte, viu brilhar o chapeuzinho vermelho e, após mais outros cortes, a menina pulou para fora, gritando:

- Ai que medo eu tive! Como estava escuro na barriga do lobo!

Em seguida, saiu também a vovó, ainda com vida, embora respirando com dificuldade. E Chapeuzinho Vermelho correu a buscar grandes pedras e com elas encheram a barriga do lobo. Quando este acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto que deu um trambolhão e morreu.

Os três alegraram-se, imensamente, com isso. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa; a vovó comeu o bolo e bebeu o vinho trazidos por Chapeuzinho Vermelho e logo sentiu-se completamente reanimada; enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho dizia de si para si: "Nunca mais sairás da estrada para correr pela floresta, quando a mamãe te proibir!"

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. Chapeuzinho Vermelho. *In: Contos maravilhosos infantis e domésticos* (1812-1815). Tomo 1. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 137-140

5º Momento: Após a leitura do conto de Perrault e dos irmãos Grimm, o docente questionará a turma sobre as diferenças entre as versões e seus efeitos de sentido.

Professor:

O Conto Chapeuzinho Vermelho originou-se da tradição oral e não foi encontrada versão escrita antes da adaptação literária por Charles Perrault, em 1697. O desfecho do conto é trágico, já que a avó e a garota são engolidas pelo lobo. Ao final da narrativa, há um poema que transmite uma mensagem moralizante. Assim, percebemos que a versão de Perrault pretende uniformizar os comportamentos e os valores daquela época, por meio de uma narrativa reguladora que instrui o leitor a comportar-se, para não sofrer punição.

A versão dos irmãos Grimm possui um final feliz, pois o lenhador consegue salvar a avó, a neta e provoca a morte do lobo. É perceptível que a versão alemã não é tão moralista quanto a francesa, porque há a intenção de instruir, mas de maneira mais sutil.

As duas versões apresentam algumas diferenças. Na versão de Perrault, os alimentos que a garota leva à vovó são tortas e vinho, a anciã mora em outra cidade e o personagem lenhador aparece no início da narrativa. Na versão dos irmãos Grimm, a menina leva à avó bolo e vinho, a senhora vive na floresta e o personagem lenhador surge próximo ao final da narrativa.

Na versão de Perrault, predomina a presença de personagens femininas, e o lobo é o único personagem representante do sexo masculino, visto como ameaça, perigo ou violência. Entretanto, na versão dos irmãos Grimm, o lenhador aparece como o herói da narrativa, indicando que nem todos os homens são perversos.

6º Momento: Leitura de uma breve apresentação do autor.

SOBRE O AUTOR

João Guimarães Rosa nasceu em 27 de junho de 1908, em Cordisburgo, Minas Gerais. Em 1930 formou-se na Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de Minas Gerais. Atuou em diversos cargos públicos e dedicou-se à escrita de contos, novelas e romances. Sua primeira publicação ocorreu em 1929, porém foi o livro de contos *Sagarana* que garantiu-lhe um espaço de destaque na literatura brasileira pela linguagem inovadora, estrutura narrativa singular e riqueza simbólica dos contos. Foi eleito para a Academia Brasileira de Letras em 1963 e recebeu diversos prêmios de reconhecimento. Faleceu em 19 de novembro de 1967.

7º Momento: Apresentação e leitura do livro-misto *Fita verde no cabelo*: nova velha estória, versão ilustrada por Roger Mello.

8º Momento: O professor levantará, oralmente, questões sobre a ilustração feita pelos alunos no 2º momento - ocorrido antes da leitura da obra ilustrada - e as ilustrações presentes no livro.

- As ilustrações do livro chamam atenção? Por quê?
- Elas assemelham-se às ilustrações feitas por você? Em que aspectos?
- Na sua opinião, por que a ilustração feita por você é diferente da ilustração de Roger Mello?

Sugestões de respostas:

Espera-se que os alunos percebam a riqueza das imagens do livro, comparem suas ilustrações com as do artista e encontrem semelhanças e diferenças entre elas. A última indagação promove a reflexão sobre a relação entre subjetividade e ilustrações, uma vez que as construções imagéticas manifestam as representações construídas sob o ponto de vista do ilustrador.

9º Momento: Após a discussão anterior, o docente fará indagações sobre a relevância das imagens nesse texto.

- Você pensa que a imagem exerce papel importante nessa narrativa?
- As ilustrações repetem informações do texto ou complementam o sentido dele? Justifique com exemplos extraídos da obra.

Sugestões de respostas:

Espera-se que os estudantes percebam a polissemia flagrada pelas ilustrações. Em várias cenas, observamos que, além de retratar elementos citados no texto, há imagens que complementam o sentido da linguagem verbal, suscitando diferentes interpretações. Como exemplo, mencionamos o trecho em que a garota atravessa o bosque e não encontra o lobo representado pelo animal, pois, nas ilustrações, é representado pela figura dos lenhadores. Assim, a imagem acrescenta uma informação que não aparece no texto. Outro exemplo encontramos na cena em que a menina precisa escolher o caminho, e a ilustração de uma sombra verde possibilita interpretações distintas.

10º Momento: Análise realizada em coletivo sobre as ilustrações presentes na obra.

Para a análise das ilustrações faz-se necessário projetar as imagens do livro em um aparelho retroprojeter ou televisão. Esse momento inicia-se com a leitura do texto da página em estudo, em seguida, são feitas observações tais como:

- A ilustração repete a ideia do texto, complementa ou diverge dela?
- As imagens possibilitam várias interpretações?
- A construção imagética converge com a linguagem empregada pelo autor?

Professor:

É importante que o docente proponha uma questão, ouça as respostas dos alunos, em seguida, faça a análise da ilustração para que todos compreendam os mecanismos adotados para a realização de uma leitura semiótica.

Vale ressaltar que as ilustrações abrangem os sentidos denotativos e conotativos, sendo assim, o analista deve observar a predominância da linguagem denotativa ou conotativa no texto para comparar com o sentido que se sobressai nas ilustrações, com isso, será possível verificar a aproximação ou distanciamento entre linguagem verbal e não verbal.

11º Momento: Utilização do portfólio para o aprofundamento da obra.

Atividades

1. Fita verde no cabelo na versão ilustrada estabelece uma releitura da história de Chapeuzinho Vermelho. Justifique, mostrando semelhanças entre os dois textos quanto a:

- a) Personagens:
- b) Ações da personagem principal:
- c) Espaços da narração:

2. O subtítulo “Nova velha história” anuncia a intertextualidade. Por quê?

3. João Guimarães Rosa, nesse texto, faz uso do neologismo. Neologismo é o processo de criação de uma nova palavra na língua. Encontre exemplos desse recurso de linguagem nos parágrafos indicados:

1º parágrafo:

3º parágrafo:

4º parágrafo:

4. A palavra lobo, no terceiro parágrafo, aparece grafada com letra minúscula, mas, no penúltimo, com letra maiúscula: “Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!” Lobo, nesse último caso, teria algum significado especial? Qual? Justifique sua resposta.

Sugestões de respostas:

1. a) Espera-se que os estudantes percebam que a mãe e a avó da protagonista têm atitudes semelhantes no início e no desenvolvimento das duas narrativas, porém, no conto de Rosa, a avó faz parte de um desfecho diferente do conto tradicional.

1. b) Espera-se que os alunos compreendam que, nos dois textos, a protagonista age de maneira similar, entretanto, o enredo da obra de Rosa difere do conto tradicional no que se refere à temática, pois, no tradicional, há presença do bem e do mal, instruindo a ter um bom comportamento, como forma de impor limites e evitar a punição pela desobediência. Na obra de Rosa, aborda-se o processo de amadurecimento e os valores bem e mal estão na protagonista, cabendo a ela saber lidar com essa oposição.

1. c) Espera-se que os estudantes reconheçam que os espaços são similares, porém percebemos, na obra ilustrada, características de paisagens brasileiras em alguns cenários ilustrados.

2. Espera-se que os educandos consigam inferir que, ao ler o título, não imaginamos que se trata de uma releitura, porém o subtítulo prenuncia uma narrativa nova, mas ancorada em outra existente, embora não seja presumível que o leitor tenha essa percepção antes da leitura.

3. Espera-se que os estudantes encontrem as respostas a seguir: 1º parágrafo: velhavam; 3º parágrafo: lenhavam; 4º parágrafo: encurtoso.

4. Espera-se que os alunos compreendam que a palavra grafada com letra minúscula se refere ao animal, já a grafada com letra maiúscula é uma metáfora da morte.

11º Momento: Escrita do segundo registro no diário de leitura sobre as impressões subjetivas e analíticas.

12º Momento: Realização do Grupo Focal para o compartilhamento das experiências, ilustrações produzidas pelos alunos e comentários sobre a relação entre subjetividade e ilustração no livro literário.

4. PROPOSTA DE TRABALHO COM O LIVRO TEXTO-IMAGEM *TEMPO DE VOO*

1º Momento: Leitura silenciosa e escrita do primeiro registro no diário sobre o texto.

2º Momento: Leitura da breve apresentação do autor.

SOBRE O AUTOR

Bartolomeu Campos de Queirós nasceu em 1944 e viveu durante a infância em Papagaio e Pitangui, cidades localizadas em Minas Gerais. Publicou mais de 40 livros e alguns deles foram traduzidos para os idiomas inglês, espanhol e dinamarquês. Escreveu poemas, histórias infantis e juvenis, atuou como educador, crítico de arte, museógrafo e ensaísta. Participou de projetos de leitura no Brasil, ministrou palestras e seminários para professores sobre leitura e literatura, além de receber vários prêmios. Faleceu em 16 de janeiro de 2012.

3º Momento: Realização de questões no portfólio, focando nos elementos da narrativa.

- Qual é o tema da narrativa?
- Quem é a personagem protagonista?
- Quais são as personagens secundárias?
- Identifique o tipo de narrador e foco narrativo.
- É possível afirmar o grau de relação entre o garoto e o idoso? Justifique.
- Onde a narrativa se passa? Quais ambientes são mencionados na obra?
- Na narrativa, encontramos o tempo cronológico, psicológico ou ambos? Explique.

Sugestões de respostas:

Espera-se que os estudantes compreendam que a narrativa aborda a passagem do tempo. Na obra, a personagem protagonista é o idoso, e as secundárias são o menino que conversa com ele e demais pessoas citadas, como o pai do garoto, a professora e outras personagens da cidade.

Em relação à classificação do narrador, temos o narrador-personagem, cujo foco narrativo é a primeira pessoa. Apesar de o idoso e o garoto manterem um diálogo reflexivo, não é possível afirmar a relação entre os dois, pois no texto não há informações a respeito disso.

O espaço da narração não é explicitado no texto, porém, pelas imagens e um trecho da narrativa (p. 22), inferimos que o encontro aconteceu em um lugar público, como uma praça. De acordo com o diálogo entre as duas personagens, visualizamos diversos ambientes, por meio das ilustrações que denotam paisagens campestres, desérticas, urbanas e surrealistas.

Na narrativa, encontramos o tempo cronológico, elegemos, como exemplo, o momento em que o ancião fala que o tempo comeu a manhã dele e do garoto (p. 44). Também observamos o tempo psicológico nas falas do idoso, pois notamos que a ênfase não se encontra nas ações do senhor, mas nos pensamentos, sentimentos e reflexões acerca do tempo.

4º Momento: Nesta atividade, é necessária a explicação sobre a linguagem empregada em textos literários. Para isso, o docente trabalhará o conceito de linguagem literária e não literária.

TEXTO 1:

Descuidar do lixo é sujeira

Diariamente, duas horas antes da chegada do caminhão da prefeitura, a gerência de uma das filiais do McDonald's deposita na calçada dezenas de sacos plásticos recheados de papelão, isopor, restos de sanduíches. Isso acaba propiciando um lamentável banquete de mendigos. Dezenas deles vão ali revirar o material e acabam deixando os restos espalhados pelo calçadão.

(Veja São Paulo, 23-29/12/92)

TEXTO 2:

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.

(Manuel Bandeira. *Em Seleta em prosa e verso*.
Rio de Janeiro: J. Olympio/MEC, 1971, p.145)

- Qual o assunto em comum abordado nos dois textos?
- Qual dos textos é considerado um texto literário? Justifique sua resposta.
- Qual deles é considerado um texto não literário? Explique.
- No texto 2, há uma palavra usada no sentido conotativo. Que palavra é esta?
- O texto 2 pode ser classificado como um poema? Justifique.

Sugestões de respostas:

- a) Espera-se que os estudantes percebam que o assunto comum abordado nos dois textos se trata da miséria, representada pela ação de procurar, no lixo, alimentos para a sobrevivência.
- b) Espera-se que os alunos percebam que o texto 2 classifica-se como literário, visto que possui caráter ficcional, presença da conotação, escrita em versos e o emprego de figuras de linguagem.
- c) Espera-se que os estudantes identifiquem que o texto 1 trata-se de um texto não literário, pois possui uma linguagem objetiva, com finalidade de informar e caráter não ficcional.
- d) Espera-se que os alunos reconheçam que a palavra utilizada no sentido conotativo é “bicho”.
- e) Espera-se que os estudantes classifiquem o texto 2 como um poema, uma vez que pertence ao gênero lírico, escrito em versos, possui linguagem subjetiva e caráter ficcional.

5º Momento: A próxima etapa consiste no trabalho com a linguagem poética e, para isso, faz-se necessária uma explicação sobre os sentidos denotativo e conotativo, e serão solicitados alguns exercícios para assimilação do conteúdo.

Denotação: é a utilização das palavras em sentido literal com intuito de transmitir uma mensagem de maneira objetiva.

Conotação: é a utilização das palavras em sentido figurado com a finalidade de transmitir uma mensagem de maneira subjetiva e criativa.

Leia a tira.



Disponível em: QUINO. *Toda a Mafalda*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva et. al. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.91.

1- Identifique a expressão que foi empregada no sentido conotativo.

Resposta: coração apertado.

2- Na tirinha acima, o sentido conotativo é utilizado para:

- a) manifestar o sentimento da personagem no segundo quadro;
- b) demonstrar a solução dada pela personagem no último quadro;
- c) destacar o interesse pelas pessoas em situações de extrema pobreza;
- d) minimizar o susto das personagens ao encontrarem com um mendigo;
- e) indicar a importância da melhoria de vida das pessoas pobres.

Alternativa correta: A. A personagem Mafalda usa a expressão “coração apertado” para indicar sua tristeza em relação à situação de pobreza extrema que vê diante de si, sem no entanto poder resolvê-la.

3- Classifique os trechos retirados do livro *Tempo de voo* de acordo com o sentido empregado: denotativo ou conotativo.

a) “Passarinho pousa, repousa, dorme, torna a voar e volta ao ninho.” (p.9)

Resposta: denotativo.

b) “O tempo troca a roupa do mundo.” (p.9)

Resposta: conotativo.

c) “O tempo morde e assopra.” (p.26)

Resposta: conotativo.

d) “Quero ter um relógio, mas não sei contar as horas.” (p.41)

Resposta: denotativo.

4- Alguns ditos populares ou provérbios utilizam a conotação. Leia os provérbios a seguir e tente explicá-los em linguagem denotativa.

- a) Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come.
- b) Não adianta chorar pelo leite derramado.
- c) Quem desdenha quer comprar.
- d) A cobra vai fumar.

Sugestões de respostas:

- a) Não há opções para resolver determinada situação.
- b) Lamentar-se por fatos passados não melhorará a situação atual.
- c) O menosprezo por algo ou alguém é indício de interesse ocultado.
- d) Serve como um alerta de que algo improvável acontecerá e poderá trazer consequências.

6º Momento: Após ser trabalhada a concepção de linguagem poética, serão apresentadas as figuras de linguagem. O docente explicará os quatro grupos: figuras de palavras, figuras de pensamento, figuras de construção ou sintaxe e figuras de sons, porém, serão trabalhadas somente as figuras de linguagem presentes no texto.

Tipologia	Descrição	Figuras
Figuras de palavras ou semânticas	Produzem maior expressividade à comunicação através das palavras.	metáfora comparação metonímia catacrese sinestesia perífrase ou antonomásia
Figuras de pensamento	Produzem maior expressividade à comunicação através da combinação de ideias e pensamentos.	hipérbole eufemismo litote ironia personificação ou prosopopeia antítese paradoxo ou oxímoro gradação ou clímax apóstrofe

Figuras de sintaxe ou construção	Produzem maior expressividade à comunicação através da inversão, repetição ou omissão dos termos na construção das frases.	elipse pleonasma zeugma hipérbato silepse polissíndeto assíndeto anacoluto anáfora
Figuras de som ou harmonia	Produzem maior expressividade à comunicação através da sonoridade	aliteração paronomásia assonância onomatopeia

Fonte: TERRA, 2002, p.403-408

7º Momento: Essa atividade, será realizada no portfólio de forma individual e, posteriormente, o professor realizará a correção, expondo os casos de figuras de linguagem empregadas em trechos do livro.

Identifique e classifique as figuras de linguagem:

a- “ Ele me disse isso com o olhar escorrendo espanto.” (p.7)

b- “[...]O tempo não para. Passa ligeiro e ninguém consegue tocá-lo.” (p.8)

c- “Amarrou seus dedos aos meus e continuou a me interrogar.” (p.22)

d- “- Mas os cantinhos de seus olhos estão enrugadinhos...

- São os pés de galinha.” (p.26)

p O “ -erefeito sonhava em ser governador; o padre, em ser bispo; a professora, em ser diretora; o deputado, em ser senador; o soldado, em ser tenente; a solteira, em ser casada; o pedreiro, em ser engenheiro; a criança, em ser grande; o sem-teto, em ter casa.” (p.34)

f- “- O tempo comeu nossa manhã - eu disse. - Agora é meio- dia e ele começa a devorar a tarde.” (p.44)

Sugestões de respostas:

Espera-se que os estudantes identifiquem e classifiquem as figuras de linguagem em:

- a) “Ele me disse isso com o olhar **escorrendo** espanto”. (p. 7) – **Hipérbole/Sinestesia**
- b) “- [...] O tempo não para. Passa **ligeiro** e ninguém consegue **tocá-lo**.” (p. 8) – **Personificação**
- c) “**Amarrou** seus dedos aos meus e continuou a me interrogar.” (p. 22) – **Metáfora**
- d) “- Mas os cantinhos de seus olhos estão enrugadinhos...
- São os **pés de galinha**.” (p. 26) – **Catacrese**
- e) “O prefeito sonhava **em ser** governador; o padre, **em ser** bispo; a professora, **em ser** diretora; o deputado, **em ser** senador; o soldado, **em ser** tenente; a solteira, **em ser** casada; o pedreiro, **em ser** engenheiro; a criança, **em ser** grande; o sem-teto, **em ter** casa.” (p. 34) – **Polissíndeto**
- f) “- O tempo **comeu** nossa manhã - eu disse. - Agora é meio-dia e ele começa a **devorar** a tarde.” (p. 44) – **Personificação**

8º Momento: Nesse momento, serão observadas as ilustrações de cada página. O professor auxiliará os estudantes a compreenderem a relação entre texto e imagens presentes na narrativa, se estas repetem as ideias do texto verbal, complementam ou divergem do texto.

9º Momento: Nessa etapa o professor chamará a atenção ao estilo surrealista utilizado pelo ilustrador da obra. O docente explicará sobre o Surrealismo, em seguida, irá expor algumas obras e artistas do movimento.

O Surrealismo foi um dos últimos movimentos das vanguardas artísticas do início do século XX. O movimento iniciou-se em 1924 com a publicação do Manifesto Surrealista liderado por André Breton.

Os sonhos, fantasias, devaneios, inconsciência são conceitos basilares do movimento surrealista, uma vez que os artistas eram inspirados nas teorias psicanalíticas de Sigmund Freud.

O movimento surgiu em um contexto histórico de recuperação da Primeira Guerra Mundial, em virtude disso, os artistas não buscavam sentido lógico em suas produções já que a realidade mostrava mortes e destruições provocadas pela guerra. Para os surrealistas, o sonho e o inconsciente ganham destaque, pois segundo eles, o real transcende a compreensão racional.

Fonte: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-20/surrealismo/>

O docente irá expor as imagens abaixo e perguntar aos alunos sobre a percepção deles em relação às telas.

A persistência da Memória (Salvador Dali - 1931)



Disponível em: <https://www.culturagenial.com/a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali/>.
Acesso em: 02 jun.2022.

A traição das imagens



Disponível em: <https://arteartistas.com.br/a-traicao-das-imagens-de-rene-magritte/>. Acesso em: 03 jun.2022.

Professor:

Após a socialização das respostas, o docente comentará sobre tela de Salvador Dalí. Segundo o pintor, a tela foi criada em um momento de indisposição, após ter comido queijos. No entanto, para os artistas surrealistas, o processo criativo estava relacionado ao psiquismo, pois buscavam inspiração no inconsciente.

As obras surrealistas permitem diferentes interpretações, sendo repletas de simbolismos. Assim, podemos interpretar que os relógios derretidos representam a passagem do tempo que ocorre de maneira distorcida. A representação desses objetos podem causar estranheza, pois estão desprovidos de sua forma e utilização convencional. Existe a hipótese de que os relógios derretidos sugerem a impotência sexual, cuja temática foi abordada em outras obras do artista.

Percebemos que há um relógio, não deformado, porém sobre ele encontram-se formigas. Podemos inferir que o artista relacionou os insetos à putrefação das obras. Acreditava-se que a arte representativa entraria em decadência com o advento da fotografia, por esse motivo, buscaram-se novos modos de representar o objeto.

Ainda na tela, observamos uma mosca sobre o relógio, fazendo-nos lembrar da expressão “o tempo voa”, mesmo que, para cada indivíduo, transcorra em ritmo diferente. Também avistamos uma árvore sustentando o relógio, trata-se de uma oliveira, típica da Catalunha. Com isso, notamos a intenção do artista em afirmar sua origem. O tronco ressecado e a ausência de folhas verdes levam-nos a refletir sobre os ciclos da natureza e, conseqüentemente, a passagem do tempo durante a vida.

Na pintura, vemos a caricatura do pintor, abaixo de um dos relógios derrretidos. Compreendemos que o tempo retratado no quadro não remete ao cronológico, mas ao inconsciente, uma vez que o artista tenta encontrá-lo por meio do sono. O retrato disforme do pintor aproxima-se do universo dos sonhos, pois Dalí é influenciado por algumas teorias psicanalíticas de Freud.

A paisagem que aparece ao fundo da tela retrata a vista da casa do artista, em Barcelona. As cores utilizadas direcionam-nos a uma paisagem árida, mostrando uma natureza seca e infértil. Percebemos que na obra predomina uma visão subjetiva acerca da temporalidade e das suas implicações, e a paisagem exposta ao fundo é a única representação da realidade.

Em seguida, temos a tela de Magritte que faz parte da série “A traição das imagens” e apresenta a figura de um cachimbo, seguida da legenda “Isto não é um cachimbo”, pois, para o artista, as imagens não são representações do objeto, mas apenas ideias ou dissimulações.

O artista dialoga com a psicanálise de Freud, pois segundo a teoria do estudioso, o significante (palavra ou imagem) não comporta apenas seu sentido literal, mas pode recorrer a inúmeros significados figurados que são diferentes para cada indivíduo e reveladores do inconsciente e do desejo. Na perspectiva de Magritte, não é possível a arte substituir o próprio elemento. Para o pintor, a imagem não é o objeto físico, mas uma representação que sofre transfiguração devido à subjetividade do artista.

Para finalizar, o docente enfatizará que algumas ilustrações da obra *Tempo de Voo* seguem o estilo surrealista e isso contribui para a pluralidade de interpretações. Porém, distanciam-se de afirmações imperativas, já que foram projetadas com base no automatismo e imagens do inconsciente.

Os comentários analíticos que norteiam o trabalho com as telas foram consultados nos sites mencionados a seguir, bem como adaptados para a realização da proposta.

- <https://www.culturagenial.com/a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali/>
- <https://www.psicanaliseclinica.com/isso-nao-e-um-cachimbo/>

10º Momento: Para finalizar o trabalho com as imagens, será construída uma ilustração no estilo surrealista do trecho a seguir:

“Voltei para o antes. Carregava comigo minha antiga infância. E o menino que morava em mim não mais travou sua língua. Continuou a me interrogar sobre coisas impossíveis de responder. Meu coração, pesado de perguntas, se agitava, festivo, ao supor que o tempo é um saboroso presente. Franzi novamente a testa.” (p.47)

11º Momento: Escrita do segundo registro no diário de leitura após o aprofundamento da obra.

12º Momento: Realização do Grupo Focal para o compartilhamento das interpretações, percepções e ilustrações. Nesse momento, a turma será dividida em pequenos grupos, compostos por até seis alunos.

5. PROPOSTA DE TRABALHO COM O LIVRO-IMAGEM *IDA E VOLTA*

1º Momento: Leitura silenciosa do livro-imagem e registro no diário sobre as impressões pessoais.

2º Momento: O docente solicitará a escrita da narrativa a partir do livro-imagem.

3º Momento: Leitura da breve apresentação do autor.

SOBRE O AUTOR

Juarez Machado nasceu em Joinville, Santa Catarina, em 1941. Ingressou na Escola de Música e Belas Artes do Paraná em 1961, realizando sua primeira mostra individual em 1964, em Curitiba. Atuou como chargista, cartunista, humorista, cenógrafo, sendo pioneiro na publicação de livros de imagens sem texto no Brasil. Devido a sua atuação em diferentes campos artísticos, em 2014 fundou o Instituto Juarez Machado localizado em Joinville para concretizar um desejo que consistia em proporcionar acesso a arte e cultura à população em geral.

4º Momento: O docente questionará sobre o início e o final da narrativa.

- A história começa em que momento?
- O desfecho encontra-se em que página?

Professor:

É importante que os alunos compreendam que a narrativa inicia-se na capa e termina na contracapa. Caso isso não aconteça, o professor explicará esse percurso.

5º Momento: Nessa etapa o docente precisará chamar atenção para as pegadas, pois elas demarcam ações e personagens. Sendo assim, fará alguns questionamentos:

- As pegadas que aparecem no texto são iguais?
- Quantos formatos de pegadas há no texto?
- Quais ações e personagens cada uma delas representa?

Sugestões de respostas:

Espera-se que os estudantes identifiquem que as pegadas presentes na obra são diferentes e indicam ações do personagem protagonista, cão, homem com pernas de pau, além dos rastros da bicicleta. As pegadas são o fio condutor da narrativa, demonstrando início, desenvolvimento e desfecho, pois apresentam outras personagens e espaços da narrativa.

6º Momento: No portfólio será feita a análise dos elementos da narrativa.

Com base na leitura do livro-imagem *Ida e Volta*, analise os elementos constitutivos da narrativa.

- a) Personagens:
- b) Narrador:
- c) Tempo:
- d) Espaço:
- e) Enredo:

Sugestões de respostas:

Espera-se que os alunos percebam que o personagem protagonista é constituído pela subjetividade leitora, pois as representações dele refletem as particularidades de cada leitor. As personagens secundárias são o cão, o vendedor de flores, a mulher e o homem com pernas de pau.

O narrador pode ser personagem ou observador, visto que cabe ao estudante narrar em primeira ou terceira pessoa. Com relação aos espaços da narrativa, inicia-se pela residência do protagonista, mostrando alguns ambientes, como quarto, cozinha, sala de estar, corredor e quintal. No desenvolvimento, aparecem espaços públicos e são apresentadas as personagens secundárias e espaços privados, como a residência com o vidro

quebrado e a bicicletaria. No desfecho, observamos um local com letreiro escrito “*circus*” e o retorno ao banheiro do protagonista.

No que tange ao tempo da narrativa, verificamos o tempo cronológico, mediante a narratividade presente na obra, bem como a possibilidade de emprego do tempo psicológico, pois depende da criação do leitor.

7º Momento: Nessa etapa o docente explicará sobre o papel das imagens no livro de imagem e para isso fará algumas indagações, tais como:

- Qual o papel que a imagem exerce no livro *Ida e Volta*?
- A leitura desse livro possibilita diferentes interpretações? Explique sua resposta.
- É possível afirmar que todas as ilustrações presentes nos livros literários têm a mesma função? Comente.

Professor:

Nesse momento, é importante retomar que as ilustrações são feitas sob o ponto de vista do ilustrador, denotando uma ação subjetiva. Faz-se necessário enfatizar que as ilustrações desempenham diferentes papéis os quais podem repetir uma ideia do texto verbal, complementar o sentido do texto, divergir do texto e até mesmo narrar por meio de imagens.

8º Momento: Escrita do segundo registro no diário de leitura após o aprofundamento da obra.

9º Momento: Realização do Grupo Focal, nesse momento, os estudantes irão compartilhar suas produções textuais e interpretações.

6. PROPOSTA DE TRABALHO COM A NOVELA *VERMELHO AMARGO*

1º Momento: Para a realização da proposta, o docente fornecerá aos alunos a obra no início da intervenção. A leitura da novela será realizada no mesmo período das atividades com os textos e livros, porém de forma autônoma e em domicílio.

2º Momento: O docente orientará que os registros no diário sobre a obra *Vermelho Amargo* serão feitos de acordo com o avanço da leitura.

3º Momento: O docente estabelecerá um diálogo entre os textos lidos em sala de aula e a leitura realizada em casa. Para isso, serão lançadas questões que estabeleçam conexão entre as leituras realizadas na escola e a obra *Vermelho Amargo*. As questões serão respondidas no portfólio em paralelo às atividades realizadas com os outros textos.

Atividade 1

Após o trabalho com o conto “Pedaços” será solicitada uma atividade sobre o enredo.

- Elabore um resumo sobre a exposição, ou seja, o momento inicial do livro *Vermelho Amargo*.
- Qual é o conflito gerador da narrativa?

Atividade 2

Após o trabalho com o conto “Fita verde no cabelo: nova velha história” serão propostas questões sobre alguns elementos da narrativa.

- Quais são as personagens da narrativa? Classifique-as em protagonista, antagonista e secundária.
- Qual é o tipo de narrador presente na obra *Vermelho Amargo*?

Atividade 3

Após o trabalho com a obra *Tempo de Voo* o professor solicitará algumas questões sobre o tempo.

- Na narrativa *Vermelho Amargo* emprega-se o tempo cronológico e psicológico? Comente.
- Qual é a relação entre o tempo passado e as memórias da personagem protagonista?

Atividade 4

Após o trabalho com o livro-imagem *Ida e Volta* serão feitas algumas questões sobre os elementos da narrativa.

- Quais espaços aparecem na narrativa?
- O que significa haver algumas frases compostas somente por números? Leia um trecho como exemplo: “Quatro. O gato órfão caminhava sonso pelos cômodos da casa, miando saudade.” (p.61)
- Qual a relação entre o título da obra, a cor da capa e a fruta? utilizada para referir-se ao número de membros da família?

Sugestões de respostas:

Atividade 1

Espera-se que os estudantes percebam que a exposição da narrativa se inicia com as memórias do narrador-personagem que evocam boas recordações da mãe, assim como as más lembranças após a morte dela. É importante que o aluno compreenda que a perda materna desencadeou o segundo casamento do pai, a chegada da madrasta e a relação conflituosa com ela, além da desintegração familiar.

Atividade 2

Espera-se que os alunos classifiquem as personagens da narrativa como:

Protagonista: o filho mais novo (narrador).

Antagonista: a madrasta.

Secundárias: o pai, a mãe, a irmã que bordava, o irmão que mastigava vidro, a irmã que tinha o gato mudo, a irmã que admirava o globo terrestre, a mulher da sombrinha, o vigário, a vizinha cartomante da rua.

Na obra, o narrador-personagem, além de narrar os fatos, também participa deles.

Atividade 3:

Espera-se que os educandos reconheçam que na narrativa há o tempo cronológico e psicológico. É importante mostrar os recursos relacionados ao tempo no que se refere à ordem, à duração e à frequência dos acontecimentos.

Com relação à ordem, devem-se mencionar as analepses e as prolepses, ou seja, em alguns momentos há recuos no tempo para recuperar fatos passados, bem como antecipações para narrar fatos que aparecem no decorrer da narrativa. No que se refere à duração dos acontecimentos, há momentos em que o narrador faz comentários, para prolongar o tempo do discurso narrativo e o tempo da diegese seja interrompido. No que diz respeito à frequência, percebemos a repetição de determinados acontecimentos ou situações no discurso narrativo.

No que tange ao tempo psicológico, percebemos um recurso adotado, intitulado “fluxo de consciência”, no qual o protagonista tem livre curso em suas ações. Tal recurso aproxima o leitor da vida interior do personagem, composta por elementos do consciente, subconsciente e inconsciente. Uma das características desse recurso refere-se à fragmentariedade e à dificuldade em avaliar se os fatos narrados são reais ou provêm da imaginação do personagem.

As memórias do personagem protagonista remetem à fase de infância, marcada por traumas e experiências dolorosas. A narração dos fatos é feita sob o ponto de vista de um adulto que recorre às lembranças para narrar a infância e a adolescência.

Atividade 4:

Espera-se que os estudantes identifiquem que os espaços presentes na narrativa são: a casa do narrador-personagem, o porão da casa, o quintal, a escada, o vagão do trem e a escola.

As frases compostas somente por números indicam a desintegração familiar, pois os algarismos aparecem em forma decrescente, na medida em que os irmãos do protagonista abandonam o lar.

O título da obra remete a algo desagradável. A cor da capa enfatiza a importância do vermelho na narrativa, e o tomate trata-se de uma metáfora. Percebemos que a junção dos três elementos corrobora a densa construção metafórica presente na narrativa, já que os recursos formais ocorrem desde o material físico até aos sentidos conotativos.

4º Momento: Após a realização das propostas com os outros textos serão destinadas algumas aulas para a correção das atividades sobre aprofundamento da obra e explicação em casos de dúvidas sobre os capítulos do livro. Nesse momento será explicado que a obra lida pertence ao gênero novela.

GÊNERO NOVELA

A novela difere do conto porque apresenta uma narrativa mais extensa, assim como diferencia-se do romance por apresentar uma narrativa mais curta. O gênero novela pode ter poucas personagens, conflitos e espaços como também apresentar o mesmo número que um romance, porém na novela as ações e a passagem do tempo são mais rápidas.

Fonte: GANCHO, Cândida Vilares. Como analisar narrativas. São Paulo: Ática, 2006.

5º Momento: Nessa etapa o docente promoverá o grupo focal para compartilhar interpretações, experiências e debate sobre a leitura da obra. O docente fará algumas indagações como:

- As leituras realizadas em sala de aula contribuíram para uma melhor compreensão do texto de Bartolomeu Campos de Queirós?

- Houve diálogo entre as leituras trabalhadas em sala e o texto lido em casa?
- Você teve dificuldade para ler e compreender a obra? Quais?
- O que mais lhe chamou atenção na obra “Vermelho Amargo”

Professor:

Sugerimos ao término das propostas um registro de fechamento do diário no qual o estudante faça considerações a respeito do percurso realizado durante a leitura das obras.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros. In: Balainho - **Boletim Infantil e Juvenil**. ano V, nov. 2004, nº 22. Joaçaba, SC, 2004. Disponível em:
<<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wpcontent/uploads/Diferentes-graus-de-relacao-entre-textos-e-imagens-dentro-do-livro.pdf>>.
Acesso em 15 jun. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERTE, Simone de Barros; MAQUÊA, Vera. Diário de leituras nas escolas: interpretação e subjetividades. **Revista Ecos**, v. 27, n. 2, 2019.p.92-116. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4371>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMARGO, Luís. Funções da ilustração. In: **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995. p. 33-40.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.p.171-193.
- CARRASCOZA, João Anzanello. Pedacos. In: **Tramas de meninos**. Rio de Janeiro: Alfaguara 2021. p.57- 61.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. UFMG, 1999.
- COMPAGON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORSINO, Patrícia. A biblioteca como instância de formações de leitores. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. (Org.) **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.p.59-75.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. *In: MACEDO, M.(Org). **A função da literatura na escola***. São Paulo: Parábola, 2021.p.17- 41.

GANCHÓ, Cândida Vilarés. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. Chapeuzinho Vermelho. *In: **Contos maravilhosos infantis e domésticos*** (1812-1815). Tomo 1. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 137-140.

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

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In: JOUVE; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura***. São Paulo: Alameda, 2013.p.53-65.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor***. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2011.

LIMA, Sheila Oliveira. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária em livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, [S.l.], v. 31, p. 18-30, dez. 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/27154>. Acesso em: 13 out. 2021.

LIMA, S. O.; BATISTA, P. C.; FARIA, T. J. . O diário de leitura: subjetividade na sala de aula. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 208-225, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/184910>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LINDEN, Sophie Van Der. (2011). **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo, SP: Cosac Naify.

MACHADO, Juarez. **Ida e Volta**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Trad. Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna. Editora, 2020.

ORLANDI, Eni. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**.5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12 ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PASCOLATI, Sonia. Ilustração na literatura infantil. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, v. 39, n. 3, p. 245-253, 6 jul. 2017. Acesso em: 15 mai. 2022.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**:1979-1999.Belo Horizonte: Fae/UFMG; Pelotas:UFPel,2010.

PERRAULT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. *In: Contos de Perrault*. 2.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989. p. 51-55.

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

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Vermelho Amargo**. 2ed. São Paulo: Global, 2017.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Tempo de Voo**. Ilustrações: Alfonso Ruano. 3ed.São Paulo: Global, 2020.

ROSA, Ester Calland de Sousa. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens. *In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. (Org.) A função da literatura na escola*: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.p.93-107.

ROSA, João Guimarães. Fita verde no cabelo: nova velha estória. *In: Literatura e escrita criativa*. Disponível em: <https://rodrigogurgel.com.br/o-conto-aula-livre/>. Acesso em: 25 out. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Fita Verde no Cabelo**: nova velha história. Ilustrações: Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. **Revista Criação & Crítica**, [S. l.], n. 9, p. 13-24, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858>. Acesso em: 09 abr. 2022.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor ? **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2012, v. 42, n. 145 , pp. 272-283. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?lang=pt..> Acesso em: 10 abr.2022.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SCLIAR, Moacyr. Quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia. *In: Academia Brasileira de Letras*. Rio Grande do Sul, 01 agosto 2010. Disponível em: [https://www.academia.org.br/artigos/astucia-inteligencia-sabedoria#:~:text="Quando%20se%20trata%20de%20salvar,de%20se%20tornarem%20mais%20sábias](https://www.academia.org.br/artigos/astucia-inteligencia-sabedoria#:~:text=). Acesso em: 20 out. 2021.

SEVERINO, Antônio, J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013. e-PUB. Disponível em: http://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C3%A1_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

SHORES, Elisabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs). A escolarização da leitura literária: O jogo do Livro Infantil e Juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TERRA, Ernani. **Curso prático de gramática**. São Paulo: Scipione, 2002. p.403-408.

TFOUNI, Leda Verdiani; LAUREANO, Marcella Marjory Massolini. Entre a análise do discurso e a psicanálise, a verdade do sujeito: análise de narrativas orais. **Revista Investigações**, v.18, n.2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1485>. Acesso em: 12 mar. 2022.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Letramento literário**: não ao texto, sim ao livro. *In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs). Literatura e letramento: suportes e interfaces, o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. p. 245-266.

ANEXOS

ANEXO A – QUANDO SE TRATA DE SALVAR A PELE, O MELHOR MESMO É A ASTÚCIA

QUANDO SE TRATA DE SALVAR A PELE, O MELHOR MESMO É A ASTÚCIA

Moacyr Scliar

No interessante *Onde Encontrar a Sabedoria?* (Ed. Ponto de Leitura), o respeitado crítico norte-americano Harold Bloom observa que, ao longo do tempo, as pessoas sempre recorreram aos livros e aos autores famosos com o objetivo de se tornarem mais sábias. Leitura, esse era o raciocínio, pode ser uma coisa difícil, mas o esforço valeria a pena se, como resultado, a pessoa se tornasse mais sábia. Cabe, contudo, a pergunta: será que este é um sonho comum à humanidade? Será que todos nós queremos a sabedoria? Será que no Brasil, em particular, é este um ideal?

Tenho minhas dúvidas. Sabedoria é uma condição que resulta de uma profunda compreensão do mundo e da condição humana. Nós não nascemos sábios, não nascemos com esta compreensão; temos de adquiri-la através da vida, e isso se faz mediante conhecimento (daí a necessidade da leitura) mas também graças ao “insight”, o “conhece-te a ti mesmo”, de Sócrates, mediante o qual aprendemos a não nos deixarmos iludir por nossa arrogância, a reconhecer nossas limitações e defeitos, a pensar e a agir de forma serena e desapaixonada. Agir, sim; sabedoria não é só pensar bem, não é só ter conhecimento e entender as coisas. Sabedoria é agir bem, resolvendo os problemas de forma eficaz, mas de forma ética, decente.

Um componente importante da sabedoria é a inteligência, a palavra que vem do latim e quer dizer entendimento. A pessoa inteligente entende, mediante o raciocínio e a experiência, as coisas, mesmo complexas. É uma habilidade que, diferente da sabedoria, pode ser avaliada, e até quantificada; daí os testes de inteligência, incluindo o famoso QI, quociente de inteligência, aliás objeto de controvérsia nos últimos anos.

Ser inteligente não é ser sábio: na sabedoria o furo está mais acima. A pessoa inteligente nem sempre age bem; a história da humanidade está cheia de vigaristas que aplicavam e aplicam golpes inteligentíssimos (os hackers, por exemplo). No fim essas pessoas se dão mal, exatamente porque lhes falta esse conhecimento maior que é a sabedoria.

Isso é ainda mais verdadeiro no caso da astúcia, que não é sabedoria nem inteligência. É uma coisa menos sofisticada, mais primitiva, daí porque, nas fábulas,

é simbolizada por um animal, a raposa. A raposa não é sábia nem inteligente; a raposa é astuta. Astúcia é a habilidade de enganar; astúcia é manha, esperteza. Zélia Duncan diz isso na letra de uma música: Astúcia, astúcia/O que te faltou foi astúcia/Pra roubar meu coração faltou muito pouco/Era só ter procurado no outro bolso. Astucioso é o cara que procura no outro bolso; é o cara que sabe como roubar. Isso explica por que a astúcia é ainda tão valorizada no Brasil: porque representa uma maneira fácil de conquistar as coisas, de subir na vida.

Se vocês perguntarem a alguém como se ganha eleições, se com sabedoria, com inteligência ou com astúcia, a pessoa certamente optará por esta última alternativa, atrás da qual estão séculos de safadeza e de corrupção. Mas é que as duras condições da vida em nosso país, a pobreza, a desigualdade, deixaram esta lição: para sobreviver é preciso ser astuto, esperto. É muito glamouroso ser inteligente, é digna de admiração a pessoa sábia; mas, quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia.

Compreensível. Mas não satisfatório. Nós só chegamos à verdadeira maturidade quando a astúcia reconhece a importância da inteligência e quando esta é um recurso para atingir a sabedoria. Um Brasil sábio deveria ser o nosso objetivo maior.

ANEXO B – PEDAÇOS

Pedaços

1

Foi sem pensar que, ao ver o número do telefone da pizzaria no ímã da geladeira, decidi pedir uma pizza brotinho (quatro pedaços), evitando assim comer o que restara do almoço. Foi sem querer — embora talvez eu o quisesse inconscientemente, não para me dolorir, mas para me lembrar dele: eu não podia conceber um único dia da minha vida sem que a sua imagem não relampejasse, ao menos uma vez, nos meus olhos. Nem me dei conta de que, com aquele gesto, eu reabriria a ferida na memória.

2

Só percebi que a saudade cortaria de ponta a ponta o meu jantar, quando, depois de atender a campai-

nha, coloquei sobre a mesa da cozinha a pizza, ainda embalada na rodela de papelão, e senti o cheiro da massa e do manjericão na mussarela derretida. Se estivesse mais alerta, teria cancelado o pedido a tempo. A última vez que eu e ele estivemos juntos tinha sido numa pizzaria, onde assistimos, felizes, numa velha tevê, à vitória do nosso time.

3

Com ele, eu sempre pedía uma pizza grande. Oito fatias. Eu me satisfazia com duas, às vezes três. Gostava de ver meu filho se saciar com as outras cinco ou seis. Gostava de vê-lo de frente, reconhecendo-me em seu rosto, aqui e ali umas partes, como linhas suaves, da nossa história. Gostava de estar com ele — havíamos chegado àquela estação na qual não é mais preciso se encontrar para se amar. Não temíamos nos queimar no fogo das ausências.

4

Oito fatias: assim está escrito nos cardápios. Mas prefiro dizer oito pedaços. Fatias designam partes

de um todo. Pedaços se revelam fragmentos de um todo em desintegração. Um filho que chega: fatia. Um filho que se vai: pedaço. E eu, pai, inteiramente despedaçado, ali. Diante da pizza que eu pedira pelo telefone. Justo eu que deveria me conceder o máximo possível o esquecimento — essa trégua redentora. Sem fome, transporto uma fatia da pizza da embalagem para o meu prato.

5

Foi a última vez que nos vimos. E que fizemos juntos uma refeição, enquanto o mundo (sempre é assim) seguia o seu curso sem rumo lá fora. Se soubéssemos que era a derradeira noite (uma noite, pedaço do tempo regulamentar da nossa vida), a ocasião definitiva que se abria para nós, como agiríamos? Melhor mesmo que nunca saibamos, para assim não anteciparmos a inevitável despedida. Embora toda vez seja também a última, antes de fato da Última.

6

Corto o pedaço da pizza em quadradinhos. Um hábito, uma mania, um jeito que peguei anos atrás, quando comecei a envelhecer. Talvez para facilitar o trabalho dos dentes. Talvez pelo gosto de petiscar. Talvez para saborear cada parte, menor, da parte maior (pedaço não mais de um todo). Ele não. Meu filho cortava a fatia no prato aos poucos, na transversal, devorando cada bocado com avidez. E deixando a azeitona para a última garfada, antes de atacar uma nova fatia.

7

Com o garfo, espeto o primeiro quadradinho. Levo à boca. Mastigo sem pressa. Espeto o segundo, molhado não com azeite (que ele gostava), mas com um respingo dessa garoa que começa a sair dos meus olhos. Tantos anos secos, os meus olhos — e, nas últimas semanas, essas vazantes, essas incontroláveis inundações. Hoje, vejo as coisas, mesmo atrás dessa neblina, por inteiro. A certeza do jamais. A realidade irreversível. A cadeira à frente, não apenas vazia: mas sem ele.

60

8

Aquela noite, conversamos assuntos circunstanciais. Partilhamos planos, enumeramos atrações turísticas de uma futura viagem. Também falamos das demandas do dia seguinte, os movimentos mínimos que impulsionam a rotina — até que um fato a despedace, a pulverize, a transforme numa nova (e incurável) rotina. Comemos uma pizza grande: eu, três pedaços; ele, cinco fatias. Celebramos a vitória do nosso time. Resta-me, agora, somente lembrar. E doer. Doer até o último quadradinho da minha existência.

61

ANEXO C – FITA VERDE NO CABELO: NOVA VELHA ESTÓRIA

FITA VERDE NO CABELO: NOVA VELHA ESTÓRIA

(João Guimarães Rosa)

Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.

Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas.

Daí que indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então, ela mesma, era quem se dizia: Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou. A aldeia e a casa esperando-a, acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente vê que não são.

E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra, também vindo-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebéinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. Vinha sobejadamente.

Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela toque, toque, toque, bateu:

- Quem é?

- Sou eu... – e Fita-Verde descansou a voz. – Sou sua linda netinha, com cesto e pote, com fita verde do cabelo, que a mamãe me mandou.

Vai, a avó, difícil disse:

- Puxa o ferrolho de pau da porta, entra e abre. Deus te abençoe.

Fita-Verde assim fez, e entrou e olhou. A avó estava na cama, rebufada e só. Devia, para falar agagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo.

Dizendo:

- Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo.

Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:

- Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!

- É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta – a avó murmurou.

- Vovozinha, mas que lábios, ai, tão arroxeados!

- É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta... – a avó suspirou.

- Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado e pálido?

- É porque já não te estou vendo, nunca mais, minha netinha... – a avó ainda gemeu.

Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez.

Gritou:

- Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.