



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Luisa Gonçalves Barreto

**Os efeitos da leitura de *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga, em
seus leitores: recepção e oralidade**

Rio de Janeiro

2021

Luisa Gonçalves Barreto

**Os efeitos da leitura de *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga, em seus leitores:
recepção e oralidade**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

N972	Barreto, Luisa Gonçalves. Os efeitos da leitura de Fazendo Ana Paz, de Lygia Bojunga, em seus leitores: recepção e oralidade / Luísa Gonçalves Barreto. – 2021. 99 f. : il. Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras. 1. Nunes, Lygia Bojunga, 1932- – Crítica e interpretação - Teses. 2. Nunes, Lygia Bojunga, 1932-. Fazendo Ana Paz - Teses. 3. Leitura – Teses. 4. Oralidade na literatura – Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves, 1948-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título. CDU 869.0(81)-95
------	--

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luisa Gonçalves Barreto

**Os efeitos da leitura de *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga, em seus leitores:
recepção e oralidade**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 05 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a Dra. Denise Salim Santos
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Fernanda Farias de Freitas
Polo Educacional Sesc

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Àquele que me fez e refaz todos os dias com graça e amor.

AGRADECIMENTOS

Direciono os meus agradecimentos a todos aqueles que me deram suporte fundamental para que cada parte deste trabalho pudesse ser concluída: aos meus colegas de curso, principalmente Mariana Manhães, Ariane Wust, Samanta Samira e Fernanda Leite; à Marília Siqueira, professora e amiga sempre disposta a ajudar; à querida Maria Teresa Gonçalves Pereira, professora e orientadora que, com muita paciência, atenção e cordialidade, instruiu-me ao longo desta caminhada.

Agradeço aos meus pais, Alberto e Lúcia, que sempre me incentivaram a buscar meus objetivos e a evoluir em todos os sentidos, inclusive profissional e academicamente; aos meus irmãos, Arthur e Lara, e aos demais familiares por todo apoio; ao meu noivo, Frederico, que, pacientemente, ouviu-me repetir as ideias a respeito desta pesquisa até que estivesse concluída e que me forneceu abrigo – físico e emocional – durante o curso sempre que precisei.

Minha gratidão se estende ainda à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição que me acolheu carinhosa e calorosamente em 2019 e na qual tenho o prazer e orgulho de concluir mais uma etapa de minha vida acadêmica.

Ao Alpha Colégio e Pré-Vestibular, em especial à coordenadora de língua portuguesa, Rosângela Caldas, e aos diretores Ricardo Alves, Márcia Maciel e Ana Beatriz Machado, por terem me permitido realizar esta pesquisa no colégio. Agradeço imensamente aos alunos voluntários do 9º ano do Ensino Fundamental II, que, com muito empenho e boa vontade, foram fundamentais para a elaboração desta Dissertação de Mestrado.

Para finalizar, agradeço Àquele que me cercou de pessoas tão queridas e especiais, demonstrando o seu cuidado e amor diários por mim: Deus. Apenas com a sua parceria fui capaz de concluir com êxito o que comecei.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Sou de opinião que, quando um leitor mergulha no livro que um escritor escreveu, ele está enveredando por um território sem fronteiras; nunca sabe direito até onde está indo atrás da própria imaginação, ou em que ponto começou a seguir a imaginação do escritor.”

Lygia Bojunga

RESUMO

BARRETO, Luisa Gonçalves. *Os efeitos da leitura de Fazendo Ana Paz, de Lygia Bojunga, em seus leitores: recepção e oralidade*. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A leitura contribui fundamentalmente para o desenvolvimento do indivíduo. Levando em consideração as vivências leitoras de cada aluno, a forma de realização dessa prática é constantemente passível de mutações. Utilizando como *corpus* o livro *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga, pretendeu-se compreender, sob o viés da Estética da Recepção, como alunos de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II formam diferentes sentidos sobre o mesmo texto. O presente trabalho, cuja metodologia adotada foi a qualitativa-quantitativa, fundamentou-se, dentre outros, nos estudos de leitura dos autores Pennac, Vargas e Cademartori e nos de Estética da Recepção de Iser, Jauss e Zilberman, para refletir sobre os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo, realizada em uma escola da rede privada da cidade de Campos dos Goytacazes, interior do Rio de Janeiro. Esta Dissertação de Mestrado abordou ainda, principalmente com base nos textos de Nilce Sant'anna Martins, aspectos relacionados à oralidade, elemento bastante marcante na prosa falada de Lygia Bojunga, e que, juntamente com outras marcas estilísticas empregadas com louvor pela autora fazem desta um cânone da literatura. Por fim, aponta-se a necessidade de se explorarem livros literários cujo registro se aproxima à língua falada coloquial, validando-a como linguagem literária. Ressalta-se que não se devem ignorar as particularidades de cada aluno, referentes tanto às experiências de mundo quanto às de leitura, de forma que os docentes não limitem suas turmas a interpretações preestabelecidas por eles mesmos.

Palavras-chave: *Fazendo Ana Paz*. Leitura. Estética da Recepção. Prosa falada. Estilística.

ABSTRACT

BARRETO, Luisa Gonçalves. *The reading effects of Fazenda Ana Paz, by Lygia Bojunga, on its readers: reception and orality*. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Reading fundamentally contributes to individual development. Considering student's reading experiences, the way this practice is carried out is constantly liable to mutations. Using as a corpus Lygia Bojunga's book, *Fazendo Ana Paz*, it was intended to comprehend, under the Aesthetics of Reception bias, how students from two classes in the 9th grade of Elementary School form different meanings about the same text. The present work, whose adopted methodology was the qualitative-quantitative, was based, among others, in the reading studies of Pennac, Vargas, and Cademartori, as well as in the Aesthetics of Reception studies of Iser, Jauss, and Zilberman, to reflect on the results obtained through field research, carried out at a private school in the city of Campos dos Goytacazes, in the interior of Rio de Janeiro. This Master's Dissertation also discoursed, mainly based on the Nilce Sant'anna Martins texts, about aspects related to orality, a very striking element in the spoken prose of Lygia Bojunga, and which, together with other stylistic marks used with distinction by the author, make of her a canon of literature. Finally, it is pointed out the need to explore literary books whose parlance is close to the colloquial spoken language, validating it as a literary language. It is emphasized that should not be ignored the particularities of each student, referring both to the experiences of the world and those of reading, so that teachers do not limit their classes to pre-established interpretations by themselves.

Keywords: *Fazendo Ana Paz*. Reading. Aesthetics of Reception. Spoken prose. Stylistic.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero	70
Gráfico 2 - Idade	71
Gráfico 3 - Reprovação escolar.....	71
Gráfico 4 - Permanência nos estudos	72
Gráfico 5 - Ida a bibliotecas.....	73
Gráfico 6 - Livros em casa	74
Gráfico 7 - Livros lidos nos últimos 3 meses	75
Gráfico 8 - Tipo de leituras realizadas.....	76
Gráfico 9 - Ambiente em que realiza leituras.....	77
Gráfico 10 - Incentivo à leitura	78
Gráfico 11 - Incentivador da leitura	78
Gráfico 12 - Informações sobre Lygia Bojunga.....	79
Gráfico 13 - Conhecimento de obras de Lygia Bojunga	80

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O jogo do texto.....	28
Figura 2 - Linha do tempo do Alpha	67
Quadro 1 - A leitura é importante para você? Justifique.....	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 LEITURA: GOSTO E CRIAÇÃO	16
2 ENTRE AUTOR, OBRA E PÚBLICO, O ÚLTIMO	24
2.1 Literatura e leitor: a Estética da Recepção	24
2.2 O público da literatura infantojuvenil	30
3 A AUTORA E SUA OBRA	35
3.1 Fazendo Lygia Bojunga.....	35
3.2 Fazendo Ana Paz	37
4 A ESTILÍSTICA EM FAZENDO ANA PAZ: ORALIDADE EM FOCO.....	41
4.1 Literatura e oralidade	41
4.2 Estilo: definições e perspectivas	43
4.3 A estilística em <i>Fazendo Ana Paz</i>	45
4.3.1 A estilística do som.....	46
4.3.2 A estilística da palavra.....	51
4.3.3 A estilística da frase.....	57
5 RELATOS E REFLEXÕES ACERCA DA PESQUISA DE CAMPO	66
5.1 O campo: histórico e caracterização.....	66
5.2 Os leitores	69
5.3 Relato e análise	82
5.3.1 O encontro: 901.....	83
5.3.2 O encontro: 902	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A - Questionário	97
APÊNDICE B – Autorização da escola-campo	99

INTRODUÇÃO

O cotidiano de muitos professores de língua portuguesa é constituído por barreiras que precisam ser transpostas constantemente. Quando se fala em leitura especialmente, os desafios mostram-se maiores, uma vez que são os professores dessa área que, de acordo com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*¹ (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020), ocupam o primeiro lugar no que diz respeito ao incentivo à prática leitora.

Ao entrar em sala de aula, o docente de língua portuguesa se vê cercado de imensa responsabilidade quando tem de administrar o tempo de aula a fim de que o conteúdo e as demais competências, como as de leitura e escrita, sejam trabalhados com a turma de forma eficiente e com qualidade.

Estando, entretanto, em uma situação – não muito distante da prática pedagógica – em que a carga horária não é suficiente para que seu trabalho seja realizado por completo, tal profissional diversas vezes é obrigado a selecionar conteúdos, o que pode acabar levando-o a optar pela mera transmissão de regras gramaticais, deixando, dessa forma, as competências leitora e de escrita, bem como outras, distantes do cotidiano escolar do alunado.

A leitura, tópico de amplos comentários neste estudo, tem sido pauta de discussões no meio educacional há tempos, principalmente quando se fala em ensino de língua portuguesa. Muitos profissionais da área, porém, não encontram prazer nessa prática nem são despertados por ela, o que, segundo Cademartori (2012, p. 24), “não impede alguns deles de se empenharem honestamente na divulgação do livro entre os alunos e a trabalharem de modo a favorecer a outros melhor experiência de leitura que aquela que tiveram.”

Discorrer sobre qualquer assunto requer conhecimento. Ao falar de leitura, porém, além do conhecimento teórico, aquele que vem por meio da prática é igualmente fundamental. Sobre a leitura, o texto, seu autor e receptores – temáticas abordadas ao longo desta pesquisa –, há algumas indagações, como a da necessidade de estabelecer determinada interpretação do que é lido, de acordo com

¹ Lançada em 2001, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* é a única em âmbito nacional com a finalidade de avaliar o comportamento leitor dos brasileiros.

a faixa etária e o nível de escolaridade de quem lê. É realmente preciso? Em uma mesma turma, com alunos de mesma idade, apenas uma perspectiva acerca da obra lida surgirá? É pertinente trabalhar em sala de aula aspectos linguístico-expressivos ligados à oralidade, magistralmente empregados por Bojunga?

Acredita-se que não apenas as distinções etária e de nível de escolaridade se constituem fatores únicos determinantes para que o docente limite suas turmas a interpretações preestabelecidas por ele mesmo. Além disso, pretende-se demonstrar a relevância de levar para o ambiente escolar textos que ampliem a visão dos alunos sobre linguagem literária, contribuindo para que validem o registro coloquial, com marcas de oralidade, no meio literário.

O presente estudo verificou a possibilidade de se trabalhar o livro *Fazendo Ana Paz* (1992), de Lygia Bojunga, com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, que, apesar da mesma faixa etária, apresentam distintas experiências leitoras. Para isso, constituíram-se como objetivos específicos a compreensão sobre o que pode se definir como leitura; a identificação do perfil da escola e dos estudantes voluntários do 9º ano do Ensino Fundamental, buscando-se averiguar também a experiência leitora desses, e a compreensão, sob o viés da Estética da Recepção, dos efeitos do texto sobre os leitores e de como esses podem formar diferentes sentidos e ter impressões distintas sobre o mesmo livro. Dedicou-se, ainda, parte da pesquisa a reflexões concernentes a aspectos estilísticos ricamente empregados em *Fazendo Ana Paz*, de forma a explorar as inúmeras possibilidades que o texto literário oferece, colocando em foco os elementos da prosa falada inseridos na obra.

Para iniciar esta dissertação, no primeiro capítulo, comentaram-se as concepções de leitura, destacando que, de acordo com Vargas (2013, p. 26), o ato de ler “significa colher conhecimentos, e o conhecimento é sempre um ato criador, pois me obriga a redimensionar o que já está estabelecido, introduzindo meu mundo em novas séries de relações e em um novo modo de perceber o que me cerca”. Essa afirmação, portanto, direciona a uma perspectiva de leitura como um processo também de criação, em que, como afirma Barthes (1987, pp. 82-83), não há mais espaço para tomar o texto por “um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade)”.

O capítulo seguinte, a fim de situar o leitor a respeito de seu papel de destaque no sistema triádico autor-obra-público, tratou da Estética da Recepção, teoria desenvolvida, entre outros, por Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser e Regina Zilberman. Em consonância com as reflexões sobre leitura, destacaram-se os pensamentos de Iser (1979, p. 115), ao associar o texto a uma espécie de jogo, afirmando, porém, que não há uma relação de ganho ou perda, mas de transformação, visto que “aquilo que o texto atinge não é algo pré-dado, mas uma transformação do material pré-dado que contém.”

Nesta parte da pesquisa, também foram abordadas questões que envolvem a classificação do gênero como infantojuvenil – embora acredite-se que o texto de qualidade não tenha idade definida –, atentando para o fato de a literatura assim denominada receber tal nomeação considerando o público ao qual se dirige – os próprios leitores –, diferentemente do que acontece com outras classificações, como as literaturas feminina e indígena, por exemplo, assim caracterizadas conforme o perfil dos seus respectivos produtores. Além disso, evidenciou-se a necessidade de se pensarem os critérios utilizados para compreender os limites que definem uma criança, um adolescente e um jovem, a partir do momento em que se elabora uma obra visando a atingir esse público.

No terceiro capítulo, deu-se maior enfoque à obra *Fazendo Ana Paz*, publicada em 1991, e a sua autora, destacando aspectos relevantes a respeito de ambas. O livro, que recebeu três prêmios, dentre eles o Prêmio Jabuti, pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), narra a história de Ana Paz, personagem que, como o site da editora Casa Lygia Bojunga afirma, é bastante diferente de outros da autora. A narrativa é composta por fragmentos dispersos da vida de Ana Paz, ao mesmo tempo em que revela os conflitos e as confusões de uma autora dando origem a sua criação: “Um autor à procura da personagem... ou será a personagem à procura do autor?” (CASA LYGIA BOJUNGA).

A prosa falada, característica marcante nos escritos bojunguianos, é assunto para o capítulo quarto, em que se fornece um panorama inicial sobre estilo/estilística, com base principalmente nos estudos de Nilce Sant’anna Martins, bem como uma análise consistente a respeito de marcas de oralidade presentes no livro em questão, as quais constituem o estilo da autora. Esta etapa da pesquisa foi

dividida em subcapítulos, os quais abordaram, respectiva e separadamente, tais marcas relacionadas à estilística do som, da palavra e da frase.

No capítulo que se segue, apontaram-se elementos que dizem respeito à pesquisa de campo. Realizou-se um histórico sobre a escola na qual se desenvolveram as atividades propostas aos alunos que se dispuseram a participar de forma voluntária, de modo a conhecer um pouco mais esses receptores e o local onde têm contato com um dos maiores incentivadores da leitura, o professor. O capítulo ainda conta com relatos detalhados e reflexões tecidas acerca dos resultados obtidos com a pesquisa de campo.

A metodologia de caráter qualitativo-quantitativo norteia este trabalho, concretizando-se por meio de pesquisas bibliográficas e de campo, englobando aplicação de questionários para conhecimento dos atores do processo de leitura, como também encontros com os alunos após o término da leitura do livro. Ressalta-se que as últimas etapas ocorreram separadamente com os voluntários das duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Campos dos Goytacazes, interior do estado do Rio de Janeiro.

Demo (2002, p. 35), em um comentário sobre a metodologia anteriormente referida, afirma que “[...] só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda”. Importa, portanto, que a abordagem escolhida dialogue com o objeto da pesquisa, a fim de ser melhor explorado.

No que concerne à motivação pessoal para a realização do estudo, destaca-se o gosto pela prática leitora, fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Se levadas em consideração também as vivências e experiências leitoras de cada aluno, a forma de realização dessa prática está constantemente passível de mutações.

A admiração pela autora Lygia Bojunga, cânone da literatura, e, especialmente, pelo livro *Fazendo Ana Paz* foi, da mesma forma, grande influenciadora da decisão do tema. Tal admiração teve início ainda no período da graduação, quando a então professora e orientadora Marília Siqueira, apresentou à autora deste trabalho a obra como sugestão de leitura. Como de praxe com os leitores iniciantes em Bojunga, a identificação foi imediata. Depois de *Fazendo Ana*

Paz, vieram *Paisagem*, *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha* e tantos outros. Nasceu, portanto, um caso de amor, como bem descreve Clarice Lispector em *Felicidade Clandestina*. De Lobato à Bojunga, os amores se repetem.

As inúmeras contribuições que a leitura traz em diversos âmbitos constituem-se como considerável justificativa social e, ainda, profissional, na medida em que se busca incentivar o professor a fomentar o engajamento pessoal no que diz respeito a sua participação na formação de sujeitos ativos e críticos socialmente e a favorecer o desenvolvimento do gosto pela leitura. Segundo Britto (2012, p. 48), “promover a leitura seria promover uma forma de pertencimento crítico ao mundo. Um valor, portanto. Um valor que carrega um princípio de humanidade e que implica, mais que o simples hábito, uma atitude.”

Em termos acadêmicos, salienta-se a importância de se considerarem temas que dizem respeito à leitura, competência tão negligenciada por profissionais da área de língua portuguesa, principalmente quando se pretende atuar como docente. Uma pesquisa que pense na escolha de livros para serem trabalhados em sala de aula e que analise elementos estilísticos os quais refletem a oralidade se caracteriza como relevante academicamente e comprometida em contribuir com a prática profissional.

É inegável a existência de vasta quantidade de estudos em que leitura é temática principal. Entende-se que a intenção desta dissertação se traduz por trazer teorias e reflexões que dialoguem com concepções de leitura e que levem em consideração o sujeito-leitor, capaz de ressignificar o texto a cada virar de página.

1 LEITURA: GOSTO E CRIAÇÃO

Ninguém se cura dessa metamorfose.
Não se retorna ileso depois de uma
viagem dessas. A toda leitura preside,
mesmo que seja inibido, o prazer de ler.

Daniel Pennac

É muito comum ouvir que o povo brasileiro não tem gosto pela leitura, mas até que ponto deve-se confiar no que se diz sem que haja maior investigação sobre o assunto? De acordo com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020), 52% dos brasileiros são considerados leitores – aqueles que leram um livro inteiro ou em partes nos três meses anteriores à entrevista –, o que mostrou, comparando a resultados de edição anterior da mesma pesquisa (2016), uma queda de 4%. Já em 2012 (p. 25), Ligia Cademartori, comprometida com pesquisas sobre o ato de ler, afirma que

O Brasil ainda não é um país de leitores, situação determinada por fatores de natureza social, econômica, política, histórica e cultural. No entanto, existe hoje especial sensibilidade para esse assunto, traduzida em inúmeras iniciativas, públicas e privadas, para promover a leitura.

Mesmo com mais da metade da população considerada leitora pelo Ibope, ainda não é suficiente. Conforme Britto (2012, p. 47), ao refletir acerca da imprescindibilidade da leitura para a vida do ser humano, desde a infância até a vida adulta, descobre-se que, quando realizada de forma frequente, “permite situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade.” São inegáveis as contribuições aos indivíduos em contato com o texto. Nessa mesma perspectiva, ainda segundo o autor, ler constitui-se como “um hábito humanizador”.

Nesse ponto, é oportuna a pergunta: O que é leitura? A etimologia revela que os verbos *escolher* e *ler* têm origem no termo em latim *legere*, que, primitivamente, significava *colher*, *escolher*, *recolher*. Posteriormente, *legere* adquiriu o sentido de obter informações por meio da percepção das letras, dando origem também à expressão latina *legere oculis*, colher com os olhos. Para Britto (2012, p. 18), a questão etimológica levanta a hipótese de que as escolhas e as projeções

imprimidas pelo leitor seriam o ponto central das significações que surgiriam ao longo do ato de ler.

Ressalta-se, contudo, que o vocábulo *leitura* pode assumir diversos significados, é polissêmico. Britto (2012) elenca alguns sentidos que pode apresentar, que vão da decodificação e da interpretação do texto escrito até a complexa análise de livros e narrativas compostas por imagem. A reflexão passa, ainda, pelas leituras da luz, das mãos, de filmes e de jogos, além de evidenciar a leitura do mundo, de Paulo Freire, a qual merece destaque especial.

O significado mais imediato da palavra é o de *leitura do texto*, expressão que, conforme Britto (2012, pp. 20-21), envolve duas ações de natureza distinta: “I. a decifração – pela enunciação em voz alta ou mentalmente – do escrito; e II. a intelecção do conteúdo manifestado pelo texto.”

O segundo sentido refere-se aos casos *leitura da luz*, *leitura da água* e *leitura do gás*, por exemplo, ações resumidas à decifração do valor de uma grandeza, realizadas pelo profissional denominado leiturista², e não leitor, mesmo que ambos apresentem semelhanças entre si, uma vez que acessam um código e possuem capacidade para decifrá-lo.

As expressões *leitura da mão* e *leitura dos búzios*, utilizadas principalmente no meio esotérico, caracterizam outra acepção do vocábulo. O mesmo autor (2012, p. 23) escreve que “os signos que se oferecem agora são indecifráveis tanto pelas máquinas como pela intelecção”, revelados apenas para aqueles com habilidades para interpretá-los.

Para a *leitura do jogo*, expressão frequente entre comentaristas esportivos, importa o viés interpretativo. Essa leitura não é resultante da decodificação de um símbolo, mas remete à interpretação de uma situação, dos fatos, o que justifica a aparição de tal acepção, em dicionários, no sentido figurado.

A palavra *leitura* também aparece no sentido figurado quando se refere a filmes, quadros ou peças teatrais, por exemplo, e não como uma ação relacionada à decifração de um símbolo. O que os filmes, quadros e peças podem exigir do espectador para que sejam interpretados são referências culturais.

² Tal concepção de Britto encontra respaldo na definição do termo como o funcionário que realiza a leitura e medição do consumo de água, gás e energia elétrica e inspeciona equipamentos para constatar irregularidades.” Disponível em: <<https://www.catho.com.br/profissoes/leiturista>> Acesso em: 23 ago. 2018.

Semelhantemente, em *leitura de imagens*, não se pressupõe a decodificação de um código ou de um símbolo – a menos que se leve em consideração as escritas pictográficas. Ainda que as imagens se apresentem como narrativas em um livro, ao serem observadas, ocorrem a interpretação delas e a construção de sentido de acordo com a visão de mundo e as vivências prévias de quem as vê.

O último sentido aqui abordado, *leitura de mundo*, diz respeito à já conhecida concepção de Paulo Freire, que, de acordo com Britto (2012, pp. 26-27) implica “o reconhecimento e a percepção da vida-vivida, desde as experiências subjetivas mais íntimas até as relações histórico-sociais mais complexas”. Consoante Freire (1989, p. 13), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” Diferentemente das leituras realizadas por quiromantes ou pelos leituristas, nessa ocorrência, pode haver interpretação direta dos fatos sem qualquer mediação simbólica.

Será possível perceber, ao longo da presente pesquisa, que a leitura de mundo constituiu parte fundamental do processo de ressignificação das leituras literárias realizadas por quaisquer indivíduos, na medida em que ajuda o leitor a preencher as entrelinhas deixadas pelo autor no livro que escreve, fazendo inferências a respeito do que se lê.

A apresentação das acepções acima leva-nos a perceber que o ato leitor ultrapassa o reconhecimento das letras e a associação delas como mera atividade de decodificação, englobando, assim, outros aspectos. Diferem-se, entretanto, as acepções das dimensões da leitura.

Outro autor traça um percurso semelhante ao de Britto, abordando, por outro lado, dimensões da leitura. Jouve, no primeiro capítulo de *A leitura* (2002), define o ato de ler como uma atividade plural, de várias facetas, podendo revelar cinco dimensões, as quais serão sintetizadas a partir de trechos escritos pelo estudioso: 1) *Neurofisiológica* – “ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (2002, p. 17); 2) *Cognitiva* – “Depois que o leitor percebe e decifra os signos, ele tenta entender do que se trata [...] o texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura” (2002, pp. 18-19); 3) *Afetiva* – “Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente [...] sobre sua afetividade” (p. 19); 4) *Argumentativa* – “Qualquer que seja o tipo de texto,

o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (2002, p. 22); 5) *Simbólica* – “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” (2002, p. 22).

Ainda apresentando dimensões sobre a leitura, Vargas (2013, pp. 27-28) afirma que ler pode constituir-se como um ato de conhecimento e, conseqüentemente, de prazer, uma vez que o auxílio à percepção do conteúdo informativo do texto é peça-chave para que se desenvolva o gosto pela leitura.

Outra dimensão trazida pela autora é a de leitura como criação e como incentivo à produção de textos. Entende-se a primeira colocação – leitura como processo criativo – a partir da seguinte fala: “ao ler, me transformo em coautora: escrevo com o autor outra e a mesma história em minha imaginação” (2013, pp. 36-37). A segunda colocação – leitura como incentivo à produção – por sua vez, pode ser traduzida por meio de outra citação da mesma autora: “A leitura é essencial para a compreensão do escrever, ou seja, só quando leio o texto literário e este me estimula a escrever ou criar a partir dele é que o círculo se fecha.” (2013, p. 36).

O presente trabalho adota a ideia da prática leitora como o próprio ato de criar, envolvendo diretamente o aluno-leitor em tal processo. Associa-se a essa concepção a Teoria da Recepção, também conhecida como Estética da Recepção, assunto aprofundado no capítulo que se segue, para que seja compreendida a imprescindibilidade do leitor no processo de leitura, do qual o professor funciona como mediador.

A essa altura, pode surgir a indagação entre os professores de língua portuguesa sobre o seu papel diante do cenário atual. Com a difícil tarefa de facilitar a promoção das consequências naturais imediatas da leitura – a formação de cidadãos críticos e participativos e o auxílio ao desenvolvimento vocabular do estudante –, esse profissional, de acordo com Vargas (2013, p. 27), ainda vê em suas mãos a responsabilidade de “levar quem lê a perceber as imensas possibilidades de conhecimento, sabedoria e informação”, além de incentivar a busca pelo prazer da leitura, uma vez que sem este “jamais poderia aproximá-lo [o aluno] do texto” – missão um tanto quanto desafiadora.

Para Smith (1999, p. 127), o que acontece dentro da sala de aula é fundamental para favorecer ou não a formação de leitores. Ainda segundo o autor, o papel do professor resume-se a nada mais que facilitar a leitura, não a dificultar. Apesar de compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores no que diz respeito ao incentivo ao gosto pela leitura, Smith (1999, p. 139) afirma que “os professores devem proteger-se e também proteger os seus alunos dos efeitos de programas e teste que podem convencê-los de que ler é algo sem sentido, sofrido e inútil, ao invés de ser algo satisfatório, útil e frequentemente divertido”.

Luzia de Maria (2002, p. 17) reflete, nesse sentido, sobre o analfabetismo funcional, conceituando as pessoas pertencentes a esse grupo – três a cada dez brasileiros (INAF³, 2018) – como aqueles que “ao deixarem a escola, perderam o convívio com a leitura e a escrita e, embora tenham aprendido a ler e a escrever, com o tempo, foram-se tornando incapazes de fazê-lo”. A autora, portanto, aponta para a necessidade de investir em um trabalho que torne o aluno capaz de participar da corrente modalidade de comunicação e que o ajude a tornar-se um usuário permanente da língua, estando apto tanto a ler quanto a escrever em seu próprio idioma.

Há quem pense que ser professor-leitor equivale a ter um alunado de leitores, contudo, para que este entenda e deseje experimentar a liberdade do ato de ler, são necessários dedicação e esforço contínuos, os quais vão além das contribuições imediatas da leitura, uma vez que “não é, de modo algum, sob o aspecto do vocabulário e da sintaxe que a Literatura começa a nos seduzir”, segundo Pennac (2011, p. 47).

Convoca-se, portanto, Calvino (1986, p. 45) que, com uma fala bastante pertinente, faz a seguinte afirmação:

A leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e de comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor; a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com nosso mundo interior através do mundo que o livro nos abre.

³ Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional, estudo que mede os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira de 15 a 64 anos de idade.

A incomparabilidade da leitura reside na incurável metamorfose à qual ela nos submete. Como se lê na epígrafe deste capítulo, de acordo com Pennac (2011, p. 39), “Não se retorna ileso de uma viagem dessas. A toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o prazer de ler”.

Outro desafio considerável enfrentado pelo professor de língua portuguesa é o de não dedicar as suas aulas apenas aos aspectos textuais teóricos, a fim de que, assim, o foco se torne o próprio objeto: o texto. Sobre isso, Barthes (1987, pp. 83-84 – grifo do autor) declara que

o lugar do prazer numa teoria do texto não é certo. Simplesmente, chega um dia em que se sente alguma urgência em *desaparafusar* um pouco a teoria, em deslocar o discurso, o idioleto que se repete, toma consistência, em lhe dar a sacudida de uma questão. O prazer é essa questão.

Com o propósito de despertar esse prazer, Pennac (2011, p. 73) sugere que, em vez de exigir a leitura, o professor partilhe com os alunos a sua própria felicidade ao ler. Além do mais, torna-se imprescindível que os estudantes compreendam que o texto permite que a nossa imaginação, bem como nossas experiências completem os vazios deixados por ele, conforme declara Cademartori (2012, p. 50).

A autora em questão prossegue seu pensamento afirmando que o ato de ler é uma operação inacabada, porquanto aquele que se propõe a fazer a leitura de um mesmo livro em épocas diferentes de sua vida, perceberá que “já não é a mesma, porque já não é o mesmo o sujeito que lê. As vivências, depois daquela primeira leitura, interferem no texto de tal modo que podem modificar a experiência, inclusive o fato de ter gostado ou não do que inicialmente leu.” (2012, p. 50)

Com as considerações realizadas até aqui, constata-se que cabe aos docentes dedicar maior atenção à escolha dos textos a serem trabalhados com os alunos, uma vez que, de acordo com Vargas (2013, p. 93), nem sempre os professores conseguem explorá-los adequadamente, acabando a leitura, portanto, no vazio das descobertas presumíveis das fichas de leituras as quais, frequentemente, acompanham os livros.

Pennac (2011, p. 61 – grifo nosso), em consonância com a perspectiva apresentada por Vargas, traduz de forma irônica as existências dos alunos, dos pais dos alunos e dos professores respectivamente: “ele [o aluno] traficando fichas de

leitura, nós [os pais] face ao espectro de sua repetência, o professor em sua matéria ultrajada... E viva o livro!”

Sobre a atuação dos docentes em relação ao incentivo à prática de leitura e ao gosto por ela, Vargas (2013, pp. 98-99) descreve quatro tópicos conclusivos, cujas respectivas explicações detalham-se a seguir:

- 1) O professor de língua e literatura é, antes de mais nada, um educador que utiliza sua matéria para ensinar a pensar o texto e o contexto, sendo essa sua principal missão.
- 2) Há necessidade de despertar o prazer de ler, prazer que será tanto maior quanto mais o aluno/leitor descobrir que:
 - a) A leitura e o conhecimento são uma forma de dominar a realidade. Essa conscientização advém de leituras que não se limitam às descobertas apenas literárias.
 - b) A leitura da literatura nos ensina a viver também com a imaginação, tornando-se o texto lido em fonte de criação.
- 3) Na abordagem do texto literário, existem procedimentos básicos e aplicáveis a qualquer nível escolar. Estes procedimentos são:
 - a) Abordagem conteudística inicial em seus vários níveis (histórico, sociológico, filosófico etc.), que são levantados pela turma com a ajuda do orientador, tendo-se sempre presente que, no texto, os significados são complexos e oscilantes.
 - b) Abordagem formal, que verifica como as questões estruturais servem ao conteúdo, entendendo-se questões estruturais como correlação sistemática das partes e as tensões geradas por essa correlação.
 - c) Criação complementar. Perceber o texto literário como aquele capaz de despertar seu leitor para a escrita, levando-o a criar efetivamente.
- 4) O prazer da descoberta teórica reside em sua aplicação somente quando o leitor já dominou e explorou razoavelmente o conteúdo. Ou seja, já compreendeu o texto literário como um campo de sentido e de criação.

A partir dessas reflexões, é possível compreender que a ação do professor não se deve restringir à formação de ledores, mas principalmente motivar a formação de leitores. Para a pensadora em questão (2013, p. 29), esses dois sujeitos são diferenciados a partir da qualidade da decodificação do discurso: enquanto o ledor é aquele que apenas realiza a decodificação, o leitor entende a relação entre o contexto e a forma textuais, conseguindo aplicar uma percepção com maior riqueza crítica ao que lê.

Antes mesmo da diferenciação terminológica exposta acima, o pesquisador francês Jean Foucambert propõe o uso da palavra *leiturização* em vez de *alfabetização*, uma vez que, para ele, as ações de ver, examinar, ouvir e explicar são bastante distintas. O autor afirma que ler não significa ver o que está escrito ou fornecer-lhe uma versão oral: “Ler é ser questionado pelo mundo e por si mesmo, é

saber que certas respostas podem ser encontradas na produção escrita, é poder ter acesso ao escrito, é construir uma resposta que entrelace informações novas àquelas que já se possuía” (1994, p. 31).

Ao final deste primeiro capítulo, portanto, resta-nos a convicção de que, apesar de não se tratar de um assunto pouco discutido nem tão pouco inédito, há muito mais para pensar, realizar e discorrer a respeito da prática leitora e da atuação dos docentes de língua portuguesa nesse âmbito, especialmente no que tange às obras literárias adotadas no trabalho com os alunos.

2 ENTRE AUTOR, OBRA E PÚBLICO, O ÚLTIMO

...pode até acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela e outro que não foi, venha a preferir o segundo. Tudo é misterioso, nesse reino que o homem começa a desconhecer desde que o começa a abandonar.

Cecília Meireles

O presente capítulo, dividido em dois subcapítulos, tem por objetivo a conceituação da Estética ou Teoria da Recepção, bem como a colocação de considerações sobre o gênero infantojuvenil, pondo em relevo a necessidade de refletir acerca dos critérios utilizados para que as definições de criança, adolescente e jovem sejam estabelecidas ao considerarmos o público a que os livros denominados infantojuvenis se destinam.

Começemos pela Estética da Recepção, convocando os principais teóricos envolvidos com estudos sobre essa teoria, a fim de que o destaque aos leitores seja conferido, uma vez que a presente pesquisa se realiza com base na participação efetiva desses.

2.1 Literatura e leitor: a Estética da Recepção

Martha Medeiros (2013, pp. 38-39), em uma das crônicas de seu livro *A graça da coisa*, relata uma situação bastante interessante, narrada anteriormente pelo escritor moçambicano Mia Couto:

Li outro dia um fato real narrado pelo escritor moçambicano Mia Couto. Ele disse que certa vez chegou em casa no fim do dia, já havia anoitecido, quando um garoto humilde de 16 anos o esperava sentado no muro. O garoto estava com um dos braços para trás, o que perturbou o escritor, que imaginou que pudesse ser assaltado. Mas logo o menino mostrou o que tinha em mãos: um livro do próprio Mia Couto. Esse livro é seu? perguntou o

menino. Sim, respondeu o escritor. Vim devolver. O garoto explicou que horas antes estava na rua quando viu uma moça com aquele livro nas mãos, cuja capa trazia a foto do autor. O garoto reconheceu Mia Couto pelas fotos que já havia visto em jornais. Então perguntou para a moça: Esse livro é do Mia Couto? Ela respondeu: É. E o garoto mais que ligeiro tirou o livro das mãos dela e correu para a casa do escritor para fazer a boa ação de devolver a obra ao verdadeiro dono. [...] O autor é quem escreve, mas o livro é de quem lê, e isso de uma forma muito mais abrangente do que o conceito de propriedade privada – comprei, é meu. O livro é de quem lê mesmo quando foi retirado de uma biblioteca, mesmo que seja emprestado, mesmo que tenha sido encontrado num banco de praça. O livro é de quem tem acesso às suas páginas e através delas consegue imaginar os personagens, os cenários, a voz e o jeito com que se movimentam. São do leitor as sensações provocadas, a tristeza, a euforia, o medo, o espanto, tudo o que é transmitido pelo autor, mas que reflete em quem lê de uma forma muito pessoal. É do leitor o prazer. É do leitor a identificação. É do leitor o aprendizado. É do leitor o livro. [...] Assim são as histórias escritas também pela vida, interpretadas a seu modo por cada dono.

Se, em momento anterior, aderimos à concepção de texto como criação, agora, uma nova ideia, complementando a anterior, é abraçada: o criador do texto é quem o lê.

Costa Lima (2002, p. 51) afirma que os textos são “enunciados com vazios, que exigem do leitor o seu preenchimento”. Essa relação de “parceria”, como esse mesmo autor sugere, é bastante discutida no âmbito da Estética da Recepção, viés sob o qual também se pauta este trabalho.

Como resposta a uma questão pendente na década de 1960, a Estética da Recepção ganha força devido à necessidade de uma teoria da história que fosse capaz de analisar a dinamicidade da produção e da recepção e o também dinâmico relacionamento estabelecido entre autor, obra e público. A partir dos anos 1970, portanto, quando se inicia o processo de perda de força das abordagens estruturalistas, os analisadores de textos iniciam os estudos sobre a leitura propriamente.

De acordo com Jouve (2002, p. 14), a Escola de Constância constitui-se como a primeira tentativa significativa de renovação dos estudos textuais a partir da leitura, propondo que se deslocasse a análise da relação texto-autor para a relação texto-leitor. Jouve relata, porém, uma divisão da Escola de Constância: de um lado, Jauss, com a Estética da Recepção, sugere que “a obra literária [...] só se impõe e sobrevive por meio de um público. A história literária, portanto, é menos a história da obra do que a de seus sucessivos leitores” (2002, p. 14). Do outro, Iser, “se volta

para o efeito do texto sobre o leitor particular. O princípio de Iser é que o leitor é o pressuposto do texto” (2002, p. 14).

Nesta dissertação, as abordagens de ambos os teóricos dialogam e aproximam-se, uma vez que o enfoque conferido ao leitor é característica primeira de ambos os estudiosos.

Visando ao direcionamento do centro de gravidade para o público, a Estética da Recepção não desconsidera as experiências individuais de mundo, tampouco as de leitura, conferindo, assim, um caráter de maior liberdade ao texto, espaço no qual o leitor também é responsável por dar vida ao que lê.

Zilberman (1989, p. 49), tendo como fundamento o que já fora desenvolvido pelos alemães estudiosos da teoria literária em questão, afirma que Jauss sugere que o foco não se deve localizar exclusivamente no autor e no texto, mas também no leitor e na recepção. Nesse sentido, cabe a indagação a respeito do que é o leitor para a Estética da Recepção.

Encontra-se no texto de Zilberman (1989, p. 49) a resposta para a questão acima, uma vez que esclarece que o conceito de leitor, construído por Jauss, pauta-se na categoria do horizonte de expectativa – códigos vigentes somados às experiências sociais acumuladas – e da emancipação – propósito e efeito alcançado pela arte, que confere uma nova perspectiva da realidade ao seu destinatário.

Ainda sobre o elemento central da Teoria da Recepção, salienta-se a constatação de que ele é também um elemento histórico, visto que, segundo Zilberman (1989, p. 99 – grifo da autora),

seu horizonte, delimitado pelas possibilidades de aceitação de uma obra, impõe restrições à liberdade de criação do escritor. [...] entre artista e audiência há uma relação *sui generis*⁴, já que, a todo momento, a troca estimulada pela leitura, que parece colocar dois indivíduos em pé de igualdade, está em vias de chegar ao atrito e ao rompimento.

Iser (1979, p. 116) diz ser o texto um espaço onde o autor atua em um universo já existente, que ainda necessita, entretanto, ser imaginado e interpretado de acordo com quem o lê.

⁴ O termo *sui generis* significa sem semelhança com nenhum outro, único no seu gênero; original, peculiar, singular, conforme o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*.

Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto.

Em consonância com o pensamento acima, convoca-se Grumbrecht (1975, p. 390 *apud* COSTA LIMA, 2002, p. 41), o qual afirma que a Estética da Recepção busca “compreender as condições de formações diferentes de sentido, realizadas sobre um dado texto, por leitores que estão de posse de disposições recepcionais mediadas por condições históricas distintas”.

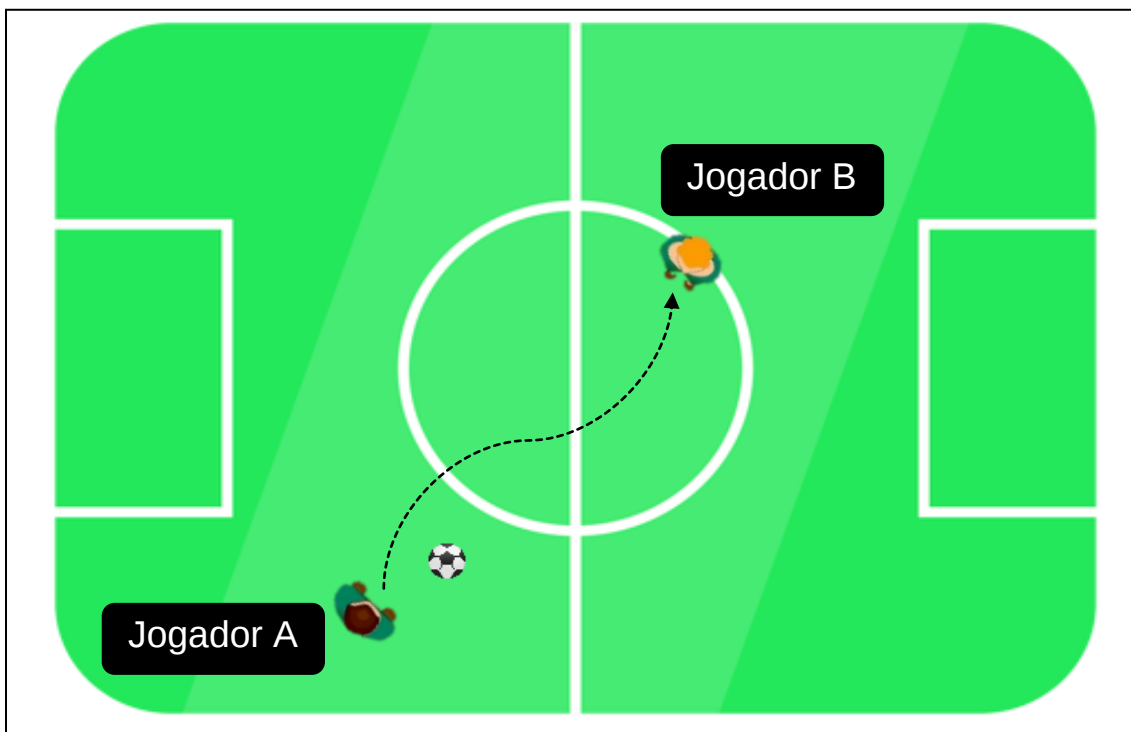
As afirmações anteriormente fornecidas nos levam a uma reflexão a respeito das influências exercidas pelas experiências de mundo, bem como as de leitura do público em sua imaginação e interpretação do texto que é lido. Tais referências, das quais a realidade do leitor é repleta, contrariamente ao que as próprias classificações etárias atreladas aos livros sugerem, independem de faixa etária ou de fatores previamente estabelecidos, visto que, em uma sala de aula, além desses, existe uma diversidade de aspectos a serem levados em consideração no que diz respeito à leitura.

Ao pensar sobre a interconexão existente entre autor, texto e leitor, Iser (1979) afirma que a concepção de texto está diretamente relacionada à ideia de representação, uma vez que é a partir do material da realidade pré-dada, à qual a mimese – termo emprestado da Teoria da imitação aristotélica (2011, p. 14), que remete à ideia de “fazer o mesmo que”, “imitar” – faz referência e pretende representar, que o novo produto, fruto da relação do trinômio autor-texto-leitor, é modelado.

Em um de seus ensaios, Iser (2001, p. 107) objetiva dispor o conceito de jogo sobre o da representação, afirmando que “Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual o autor se refere e intervém em um mundo existente, mas [...] visa a algo que ainda não é acessível à consciência.”

A fim de ilustrar a analogia proposta, segue a imagem:

Figura 1 - O jogo do texto



Fonte: A autora, 2019.

Na ilustração, os jogadores A e B representam respectivamente o autor e o leitor. A partida acontece no campo do texto e nele ocorre a transferência da bola de um jogador para o outro, o que caracteriza, no futebol, o fundamento do passe; este, por sua vez, significa, no contexto da Teoria da Recepção, a transmissão do próprio texto, antes sob domínio do autor, para o leitor.

Iser (1979, p. 107) afirma que, no processo de “passar a bola” para o outro, o autor dificilmente sabe o que esperar do destinatário; o texto, dessa forma, passa a ser interpretado e imaginado pelo leitor, que se empenha “na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações.” De acordo com Silva (2003, p. 108), a partir da reconstrução das pistas textuais e da interpretação do mundo ficcional como um ‘campo de jogo’ o leitor consegue participar ativa e dinamicamente do ato de ler.

A partir do momento em que a representação é modificada, entende-se que o mundo que o texto repete difere daquele ao qual se refere; portanto, tal como afirma Iser, existem três níveis de diferença os quais ocorrem de forma simultânea dentro

do texto: extratextualmente, intratextualmente e entre texto e leitor, sendo o último o de maior interesse para esta pesquisa.

O autor ainda afirma que o nível de diferença entre texto e leitor é caracterizado por dois aspectos: “a. Entre as atitudes naturais do leitor [...] e aquelas que se lhe exige adotar. b. Entre o que é denotado pelo mundo repetido no texto e o que essa denotação [...] pretende transgredir.” (1979, p. 108). Na interação texto-leitor, ganham destaque os sentidos vivenciados pelo receptor. Iser (1996, p. 13) declara que, durante o ato de ler, a formação do sentido do texto pode ser atualizada, transitando pelas experiências vividas pelo indivíduo leitor: “essas possibilidades são condicionadas, no caso concreto, pelas disposições individuais do leitor, bem como pelo código sociocultural do qual faz parte.”

Para ele, o texto é o processo integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor, contudo entre autor, texto e leitor, o último é peça fundamental para o processo de interpretação, uma vez que, segundo Iser (1996, p. 49),

Enquanto se falava da intenção do autor, da significação contemporânea, psicanalítica, histórica etc. dos textos ou de sua construção formal, os críticos raramente se lembraram de que tudo isso só teria sentido se os textos fossem lidos.

O autor (2001, p. 91) escreve que, no texto, deve haver lugar para que o leitor realize as combinações que o compõem. Para isso, aponta que a atuação do leitor pode ocorrer nos vazios e nas negações, ambientes que possibilitam a ocorrência da interação texto-leitor:

Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas. Os vários tipos de negação invocam elementos conhecidos ou determinados para suprimi-los; o que é suprimido, contudo, permanece à vista e assim provoca modificações na atitude do leitor quanto a seu valor negado. As negações, portanto, provocam o leitor a situar-se perante o texto.

Ainda refletindo sobre a perspectiva do jogo do texto, é possível afirmar que pode ser concluído de diferentes formas: pela semântica, pela obtenção de experiência e pelo prazer. Como coloca Iser (1979, pp. 117-118), o primeiro modo diz respeito à nossa “necessidade de compreensão e nossa permanência de nos

apropriarmos das experiências que nos são dadas. [...] a busca de significado pode ser nosso meio de nos desviarmos do não-familiar.” A segunda maneira reside em se abrir ao não familiar e preparar-se para ter os valores influenciados ou modificados por ele. Já o terceiro modo, o do prazer, refere-se “ao deleite derivado do exercício incomum de nossas faculdades, que nos capacita a nos tornarmos presentes a nós mesmos.” (ISER, 1979, pp. 117-118).

A partir do elucidado até o momento, é possível que se levantem algumas questões para o professor de língua portuguesa: como escolher uma obra que desperte prazer nos alunos? Que critérios devem nortear tal escolha? Barthes (2004, p. 65), ao final de um de seus escritos, no qual discute o prazer encontrado no texto, conclui que

um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar em que essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se tem dito até aqui, é o leitor: o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino [...] é apenas esse alguém [o leitor] que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito. [...] sabemos que, para devolver à escrita o seu devir, é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor.

Nesse sentido, a perspectiva barthesiana propõe um esvaziamento da figura do autor em prol da percepção de que o ato de ler exige a participação efetiva do leitor e de que neste se encontra a unidade do texto. Portanto, esse elemento, tão fundamental no processo de leitura, merece maior destaque e atenção em âmbitos educacionais. Sem o despertar ao prazer não há leitor; sem leitor não há leitura.

2.2 O público da literatura infantojuvenil

O que separa uma criança de um jovem? São apenas parágrafos estabelecidos por uma legislação, teorias pensadas por filósofos, psicólogos ou fisiologistas? São os limites de idade que fazem com que um indivíduo deixe milagrosamente a infância e embarque na juventude após acordar no dia seguinte

ao seu aniversário? Há uma recorrente dúvida a esse respeito, uma vez que se caracteriza como árdua a missão de estabelecer uma linha divisória entre as designações.

Em âmbitos literários, não é diferente. Antes de levar tal discussão adiante, entretanto, é necessário considerar algumas determinações estabelecidas, bem como pensamentos e estudos desenvolvidos por especialistas sobre infância, adolescência e juventude.

Philippe Ariès, historiador francês, em sua obra intitulada *História Social da Criança e da Família* (1986), traça uma perspectiva a respeito da infância e da vida adulta tendo como ponto de partida a sociedade medieval, em que “assim que a criança tinha condição de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (1986, p. 156). Isso significa que, quando a criança tinha cerca de sete anos de idade, era inserida na comunidade adulta.

Ainda de acordo com o historiador (1986, pp. 163-164), o primeiro sentimento da infância, a “paparicação”⁵, teve início no ambiente familiar; o segundo, entretanto, originou de um meio externo à família. Passou a haver uma preocupação por parte dos eclesiásticos e dos moralistas do século XVII com a disciplina e a racionalidade dos costumes.

Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar.

Entende-se, desse modo, que, a partir do reaparecimento da preocupação com a educação, a criança passou a ser considerada imatura, tendo de fazer uma espécie de “quarentena” – termo utilizado pelo próprio autor – antes de ingressar na sociedade adulta. Essa quarentena era a instituição escolar, destinada a indivíduos entre 10 e 25 anos, sem distinção etária. Em um trecho de seu livro, porém, Ariès revela a faixa etária daqueles que passaram a ser considerados crianças ou

⁵ Sentimento abrigado originalmente pelas mulheres responsáveis por cuidar das crianças – amas ou mães –, que deu origem ao primeiro sentimento da infância, em que a criança era vista como um meio de distração e relaxamento para os adultos, devido à ingenuidade, gentileza e graciosidade delas.

adolescentes: os primeiros enquadram-se no período de 10 a 13 anos, enquanto os segundos, no de 15 a 25.

No Brasil, no século XX surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), marco legal e regulatório dos direitos humanos da criança e do adolescente, constituído por normas cujo objetivo se baseia na proteção integral desses indivíduos. De acordo com o artigo segundo da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – o ECA –, consideram-se crianças aqueles com até 12 anos de idade incompletos, e adolescente, os de 12 a 18 anos. Por outro lado, o Estatuto da Juventude prescreve que os jovens estão entre 15 a 29 anos.

A percepção sobre juventude, para Cademartori (2012, p. 61), tem origem em um produto social que estabelece esse período como a faixa etária que vai dos 15 aos 25 anos. Nessa fase, segundo a autora, espera-se que a maturação da personalidade do indivíduo aconteça, assim como o início de sua integração na sociedade da qual ele faz parte.

Igualmente à Organização Mundial da Saúde (OMS), o Ministério da Saúde preconiza que o período da adolescência compreende a segunda década da vida, ou seja, de 10 a 20 anos incompletos, e o da juventude vai dos 15 aos 24 anos.

Apesar de a idade cronológica se constituir como requisito mais utilizado para diferenciar as etapas da vida, deve-se considerar a diversidade dos parâmetros biológicos e psicossociais que, muitas vezes, fazem tal critério não ser preciso. A partir dessas colocações, portanto, é possível verificar a necessidade de se debruçar atentamente sobre o assunto, visto que os limites entre uma denominação e outra parecem amplos e imprecisos.

Azevedo (2001, p. 5) levanta questionamentos pertinentes a tais classificações:

É possível tratar uma pessoa de sete da mesma forma que tratamos uma de nove? Um livro para uma criança de oito anos agradaria a uma de dez? [...] Seriam duas pessoas de treze anos iguais? [...] Seria válido dividir a complexa realidade humana, matéria prima da arte, em abstratos grupos de idade? É possível tratar a infância como uma massa homogênea de pessoas?

Respostas para tais perguntas ainda são procuradas, e talvez nunca cheguemos a encontrar aquelas definitivas ou que não deem margem a indagações

plausíveis. Compreende-se, entretanto, que, por mais complexa que seja a questão proposta, separar adultos e crianças em mundos completamente distintos, com contornos bem definidos, não parece uma realidade possível. Para Azevedo (2001, p. 7), deve-se considerar que adultos e crianças compartilham, em linhas gerais, um mesmo universo, o que, para o autor, tornaria a literatura infantojuvenil “infinitamente mais rica e complexa e humana”.

Ainda sob esse viés, Cademartori (2012, p. 61) afirma que

A consideração de faixas etárias tão amplas como marco das duas definições [adolescente e jovem] deixa evidente a falta de correspondência entre o que convencionamos ser o destinatário da chamada literatura juvenil e as definições do que seja adolescente e jovem. Na verdade, quando falamos em literatura juvenil, não pensamos propriamente em gênero literário, nem em indivíduo e, muito menos, em um sujeito a que tal literatura se destine. Em geral, a ideia que temos é de um tipo de texto aceito e promovido por determinada instituição. É a partir da escola que se pensa e conceitua o que seja literatura juvenil, e isso, por si só, revela o caráter instrumental que lhe é atribuído.

É importante também destacar que os livros didáticos se confundem com os literários no que diz respeito ao seu pragmatismo. No caso dos primeiros, uma divisão que leve em consideração a faixa etária é válida, porém, em âmbitos literários, o caminho deve ser outro, porquanto há uma gama de experiências individuais vividas diferentemente. Para Cademartori (2012, p. 64),

Aos 12 anos, um adolescente tem condições de refletir sobre si mesmo e sobre o ambiente em que vive, mas são as características do meio que diferenciam as oportunidades de cada um para fazê-lo. Nem sempre a capacidade intelectual de um jovem encontra no sistema de ensino condições adequadas para se desenvolver. Nem sempre as indagações existenciais, que nesse período se esboçam, encontram estímulos externos, fora dos meios de massa, para que se fortaleçam.

Fica claro que, para a autora, o que há de problemático na questão da literatura infantojuvenil não são as escolhas individuais nem nas preferências de uma geração, mas na concepção de um gênero voltado a uma instituição e não a um sujeito leitor.” (2012, p. 62)

Põe-se em relevo, portanto, a necessidade de se pensar o contraste entre uma literatura infantojuvenil ligada ao utilitarismo, aos objetivos didáticos, e uma literatura poética, não utilitária, cujas raízes se encontram no ficcional, no estético e

nas reflexões de cunho existencial. Junto a esse pensamento, ainda é necessário que o professor, que se propõe a contribuir para a formação de alunos leitores, considere a imprescindibilidade de direcionar o centro de gravidade do trinômio autor-obra-público para o último elemento. Ainda segundo Cademartori (2012, p. 65), trata-se de pensar em

introduzir, no ambiente escolar, obras variadas, com alto potencial simbólico, de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis, ainda que efêmeras, a questões diversas sobre si e sobre o mundo, que convocam o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação.

Sendo este um trabalho cuja primeira etapa se baseia em pesquisas bibliográficas, e cuja segunda se caracteriza pela união dessas com as de campo, escolheu-se o livro *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga, como proposta de obra da literatura brasileira a ser lida e trabalhada pelo professor de língua portuguesa com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola situada em região central do município de Campos dos Goytacazes, com o objetivo de perceber a forma como eles constituem sentidos distintos sobre o mesmo texto.

3 A AUTORA E SUA OBRA

E eu, que sinto uma atração muito forte pra querer imitar nisso e naquilo os personagens que crio e aos quais me afeiçoo...

Lygia Bojunga

Nesta etapa, abordar-se-ão aspectos relacionados à vida da escritora infantojuvenil Lygia Bojunga, autora do livro *Fazendo Ana Paz*, sobre o qual, em seguida, comentários serão tecidos.

Dedicar um capítulo à autora e a sua obra, evidenciando aspectos responsáveis por tornar prazerosa a experiência de contato com Bojunga e, especialmente, com *Fazendo Ana Paz*, é de suma importância para esta pesquisa, uma vez que conhecer o livro, *corpus* da dissertação, bem como sua autoria é fundamental para a melhor compreensão do que se aborda.

3.1 Fazendo Lygia Bojunga

Nascida na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, no dia 26 de agosto de 1932, a escritora e atriz Lygia Bojunga Nunes é um dos nomes mais expressivos no que concerne à literatura brasileira, especialmente à infantojuvenil. Com 23 livros publicados, a autora possui uma grande quantidade de premiações pelo seu trabalho, realizado desde a publicação de seu primeiro livro, intitulado *Os colegas*, no ano de 1972.

A deliciosa irreverência nas obras de Bojunga foi traduzida para 19 idiomas, o que demonstra significativo reconhecimento também mundial. Gaúcha de nascença, a autora vai morar na cidade do Rio de Janeiro aos 8 anos de idade: “ao nos mudarmos para o Rio, fomos morar em Copacabana e eu logo me entreguei ao mar, à praia e à vida do bairro de tal maneira que parecia até que o planeta Terra tinha um só nome: Copacabana” (CASA LYGIA BOJUNGA).

Em um de seus livros, intitulado *O Rio e eu*, Bojunga relata suas experiências: “nessa cidade onde o cristo morava, feito coisa que era pouco ter bonde cheio de gente pendurado lá no céu, ainda tinha praia, imagina! praia e mar.” (BOJUNGA, 1999, p. 19)

Aos 19 anos de idade, inicia a carreira artística como atriz, quando alcançou o primeiro lugar na classificação para estrelar a peça de inauguração, no Rio de Janeiro, do Teatro Duse, criado por Paschoal Carlos Magno, o também fundador do Teatro do Estudante no Brasil. A partir dessa apresentação, a artista foi contratada pela companhia de teatro *Os Artistas Unidos*, sob liderança de Henriette Morineau, companhia na qual pôde conhecer e trabalhar com grandes nomes do meio artístico, como a renomada atriz Fernanda Montenegro.

Ando (2006, p. 87) diz que, apesar de a autora ser apaixonada pela atuação, a vida atribulada que essa profissão exigia não correspondia aos seus anseios, por isso começa a escrever, traduzir e fazer adaptações de peças para o rádio e para a televisão:

...naquele tempo escrever/criar personagens era, pra mim, uma forma de sobreviver e de poder construir a casa que eu queria pra morar (a Boa Liga); só depois, quando eu abracei a literatura, é que eu me dei conta que escrever/criar personagens era muito mais que um jeito de sobreviver: era – e agora sim! – o jeito de viver que eu, realmente, queria pra mim. (CASA LYGIA BOJUNGA).

Após 10 anos trabalhando dessa forma, Bojunga sente-se incomodada, caracterizando esse incômodo como “sensação desajeitada”. Decide, então, começar a escrever livros e, logo que redescobre a escrita, a autora (2001, p. 50) relata sua experiência da seguinte forma:

aquela sensação de liberdade começou a me deixar meio delirante [...]: agora eu vou fazer uma cena de cabeça pra baixo; agora eu vou fazer um capítulo do lado avesso; agora eu vou escrever uma linha plantando bananeira. A minha escrita foi ficando uma confusão.

Em uma época de sua vida, precisamente aos 33 anos, a escritora almeja estar em maior contato com a natureza; assim, vai morar nas montanhas do Rio de Janeiro, um lugar que lhe causou identificação imediata. Algum tempo depois, casa-se com um inglês, Peter, seu segundo marido e para quem grande parte de suas

obras é dedicada. Os dois fundam uma escola rural, Toca, a qual funciona por apenas 5 anos. Muda-se para a Inglaterra em 1982 e, anos depois, já de volta ao Brasil, funda a própria editora, Casa Lygia Bojunga, a fim de familiarizar-se com os processos que envolvem o livro, desde a produção até a recepção.

No ano de 1988, Bojunga decide unir seu espírito de atriz ao de escritora, começando a apresentar o monólogo *Livros* em bibliotecas, universidades e em diversos outros lugares do Brasil e do mundo. Esse projeto iniciado pela autora recebe o nome, dado por ela mesma, de *As Mambembadas*. A ele, acrescentou mais três trabalhos posteriormente: os monólogos *Fazendo Ana Paz*, *De cara com a Lygia* e *Depoimento*.

Hoje, aos 89 anos de idade, a autora permanece envolvida com os processos de escrita, tanto na produção e edição quanto no incentivo a projetos na área, dos quais boa parte acontece na própria Casa Lygia Bojunga.

A grande quantidade de premiações que recebeu ao longo de sua vida trouxe-lhe elogios na mesma proporção e reforçam a visão da autora como cânone literário. Segundo informação disponível no site Casa Lygia Bojunga, ao ser eleita como “uma escritora altamente recomendada para a medalha” do tradicional prêmio internacional de literatura para crianças e jovens, Hans Christian Andersen, em 1982, recebeu elogios dos jurados pelo seu trabalho, os quais foram transcritos no *Jornal do Brasil*, por Ana Maria Machado, membro do júri. Seguem dois deles: “A ausência de fronteiras entre o realismo e a fantasia faz de seus livros um mundo fascinante”; “O adulto lê suas histórias com tanto prazer quanto as crianças. E esse prazer é mesmo muito grande.”

Esses comentários, além de todo o exposto até o momento, corroboram a escolha de obras da autora para a utilização em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental II e até mesmo com um público cuja idade é mais avançada.

3.2 Fazendo Ana Paz

Publicado em 1991, o livro *Fazendo Ana Paz* carrega o nome de uma das personagens mais diferentes já criadas por Lygia Bojunga. Como o título da obra

sugere, a autora, no decorrer do enredo da narrativa, retrata os processos de “nascimento” da personagem Ana Paz, que, de maneira intensa, surge e vai conquistando seu espaço na narrativa, na qual também são descritos os momentos em que a narradora não consegue prosseguir com a criação, deixando a Ana Paz de lado por diversas vezes.

Bojunga deixa clara a sua intenção de construir os personagens, mas, além da simples criação, a autora deseja *levantá-los*. De acordo com o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2009), o verbo *levantar* pode apresentar 25 significados diferentes, dentre os quais erguer, despertar, acordar, nascer e elevar a um grau superior de perfeição/qualidade ganham destaque, na medida em que revelam o forte viés expressivo do verbo ao levarmos em consideração os seguintes trechos e contextos em que aparece na obra: “A necessidade de falar mais dramaticamente do ato de escrever me fez continuar nesse caminho e levantar uma personagem chamada Ana Paz.” (p. 8); “...então eu ainda não tinha aprendido que levantar personagem leva tempo?” (p. 15); “Valeu: eu tinha levantado o Jardineiro. Me animei: se eu tinha levantado o Jardineiro, eu podia levantar o Pai, a Carranca, todo o mundo. Claro!” (p. 45).

O caráter metalinguístico, portanto, predomina na obra, uma vez que, por meio de uma linguagem envolvente e acessível, Bojunga revela a seus leitores a vasta quantidade de indagações que cercam a sua mente escritora ao longo do processo de levantamento de suas narrativas e de seus personagens, o qual já se anuncia no próprio título da obra, quando opta por revelar uma ideia de processo a partir do verbo no gerúndio.

Para Patrocínio & Navas (2018, p. 12),

É através da trajetória estética que Bojunga transfigura no texto as dificuldades que envolvem o ato da criação. A metalinguagem se configura em imagens palpáveis como, por exemplo, a da personagem que se despede da escritora, e acaba por desaparecer sob a folha em branco [...]. Por este caminho seguem os impasses da criação, que sofrem uma conversão em matéria artística, ao serem trazidos para o mundo da ficção. Em *Fazendo Ana Paz*, [...] nos deparamos com uma narradora que simula ser uma escritora real e, ao mesmo tempo, simula a autonomia da personagem, tornando assim ficção e realidade confusas, haja vista que exista uma fusão entre real e ficção: a personagem invade o espaço da escritora, enquanto a escritora ficcionaliza-se, ou seja, torna-se uma personagem.

Lygia Bojunga traz uma perspectiva bastante diferente sobre a autonomia de sua escrita, uma vez que, ao longo da história, Ana Paz aparece três vezes em épocas distintas de sua existência, conquistando por si própria uma vida que, ao final do livro, pode provocar no leitor uma sensação de que é real.

Fragmentos de Ana Paz-menina, de Ana Paz-moça e de Ana Paz-velha – maneira como a própria autora se refere a elas – aparecem e desaparecem, encontram-se e desencontram-se, até que, em um determinado momento da narrativa, reúnem-se todas em um só lugar, a casa onde Ana Paz viveu sua infância, para que a versão idosa seja a “mediadora no conflito entre a Menina e a Moça” (BOJUNGA, 1992, p. 38).

Bojunga consegue, de forma inovadora, relatar acontecimentos da vida de Ana Paz ao mesmo tempo que expõe, como escritora, suas inquietudes e momentos de desespero ao perceber que sua personagem tem vontades próprias e uma personalidade marcante, o que rouba do criador a autonomia da criação. Convoca-se novamente Cademartori (2012, p. 27) para a discussão sobre a notoriedade de uma personagem:

É por via da personagem que aderimos afetiva e intelectualmente à narrativa. [...] É em torno das personagens que gira a ação, em função delas se organiza a narrativa. À medida que a história progride, a personagem vai ganhando contornos mais ou menos delineados. Há narrativas em que ela é tão forte que ganha vida própria. Salta da obra, vira referência citada aqui e ali.

Os oito personagens da narrativa compõem uma história que abrange desde reflexões psicológicas a questões sociais e políticas, todas elas presentes à maneira bojanguiana, com leveza e intensidade na mesma proporção, de forma a fazer com que o leitor se envolva com o enredo da obra.

Embora a autora seja conhecida destacadamente por suas obras infantojuvenis, *Fazendo Ana Paz*, com todo seu diferencial temático e estrutural, caracteriza-se como um livro capaz de chamar a atenção não somente daquele a quem a classificação etária do texto recomenda, mas ainda de outros que se interessem em conhecer mais a fundo como *Eu me chamo Ana Paz* tornou-se *Fazendo Ana Paz*.

Cademartori (2012, p. 28) relata que, “Em conversas informais com colegas, como Anna Cristina Rodrigues, Cecil Albert Zinani, Luciana Martins, Rildo Cosson,

Vera Aguiar, Zélia Versiani,” perguntou “que personagens da literatura infantil brasileira pós Monteiro Lobato consideravam inesquecíveis. Com uma exceção, todos citaram personagens de Lygia Bojunga Nunes.”

Essas particularidades explanadas acerca da obra em questão fazem dela única e surpreendente. Tais características foram essenciais para decidir por qual livro optar, dentre os 23 publicados pela autora, para realizar esta pesquisa. Além disso, é pertinente destacar que *Fazendo Ana Paz* foi aclamada com três premiações nos anos seguintes a sua publicação: em 1992, recebeu o prêmio de Altamente Recomendável para o Jovem, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), já em 1993, recebeu o Prêmio Jabuti, pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), e o White Ravens, pela Biblioteca Internacional da Juventude de Munique.

Acredita-se que, embora existam obras destinadas a determinados públicos, é pertinente a verificação de como se dá a recepção no nível de escolaridade do leitor, buscando levar em consideração outras peculiaridades que podem influenciar nesse processo. *Fazendo Ana Paz* oferece ao público a possibilidade de realizar, ao longo da leitura, diversas inferências que variam de acordo com essas peculiaridades. Além disso, a obra ainda cita o livro *A bolsa amarela*, da mesma autora, o que pode despertar interesse para um contato com outro clássico da literatura brasileira.

4 A ESTILÍSTICA EM *FAZENDO ANA PAZ*: ORALIDADE EM FOCO

Gosto de buscar no que eu faço um jeito
de fazer que seja o meu jeito.

Lygia Bojunga

Em textos que tratem dos escritos bojunguianos, é imprescindível que seja abordado o viés de oralidade, amplamente empregado pela autora. Suas obras, cujas características são de prosa falada, carregam diversas dessas marcas, que as tornam bastante irreverentes e dignas de destaque em âmbitos nacional e internacional.

Esta pesquisa, na tentativa – diz-se tentativa porquanto os estudos, por vezes, não se findam em si próprios – de se aproximar da completude, não poderia deixar de destacar tal peculiaridade.

4.1 Literatura e oralidade

Dos leitores iniciantes em Bojunga àqueles que, com seus livros, já mantêm um antigo caso, há um consenso sobre o registro linguístico predominante nos escritos: a coloquialidade. Tal fato se deve à aproximação que a autora não só busca como consegue, de forma surpreendentemente prazerosa, estabelecer entre seus livros e leitores, inserindo particularidades da oralidade tanto nos diálogos entre personagens como nos trechos em que o narrador, quando em primeira ou terceira pessoa, ganha espaço de fala.

Há aqueles que pensam ser o traço de oralidade característica do que é simplório, típico de uma linguagem mais facilitada. Tal marca, porém, decorre de bastante empenho por parte do autor, o qual deve fazer as escolhas adequadas para que o resultado final de seu texto reflita a finalidade deste.

Para discorrer sobre literatura e oralidade no Brasil, optou-se por traçar um panorama histórico, levando em consideração autores e escolas literárias,

principalmente a partir do século XX. Não se pode desconsiderar, entretanto, autores anteriores e suas obras, como o teatro de José de Anchieta, por exemplo – ainda no século XVI –, cujo objetivo era a doutrinação dos indígenas na fé católica. Por mais que, nas obras do autor, aspectos revelem uma tentativa de interação comunicacional com os nativos indígenas, deve-se atentar para o fato de que nelas predomina uma preocupação pragmática, e não um interesse expressivo. Já no século XVII, Gregório de Matos, alcunhado de Boca do Inferno, visando a criticar a nobreza baiana daquele período, transpôs elementos lexicais, presentes na fala dos indivíduos que integravam a classe social, para a modalidade escrita.

Ao adentrarmos no século XIX, com o surgimento do Romantismo e do forte sentimento nacionalista, o qual deu origem também à busca de uma língua propriamente brasileira, sem influência dos padrões lusitanos, José de Alencar ganha destaque. Tal autor, que logo despertou críticas dos puristas, foi acusado, segundo Preti (1987, p. 92), de “desconhecer o vernáculo, de escrever mal, fugindo aos padrões cultos da língua, únicos indicados para o processo literário”. Nos seus escritos, além de se encontrarem marcas de oralidade no campo lexical, também podem ser observadas no âmbito da morfossintaxe.

Com o advento do Realismo e do Naturalismo, em que o foco recai sobre personagens provenientes de um contexto social, cultural e econômico menos privilegiado, a relação entre a língua falada e a língua escrita atinge um outro nível. Para essas escolas literárias, a aproximação com a realidade era elemento fundamental, portanto, incluir tal verossimilhança até mesmo ao retratar a linguagem em uso por essa classe social enquadrava-se nas preocupações dos escritores da época. Ressalta-se, porém, que elementos da oralidade se restringiam apenas aos diálogos entre os personagens, não envolvendo as falas dos narradores, as quais permaneciam fiéis à norma culta.

O Modernismo pôs em evidência o potencial expressivo da oralidade, na medida em que incorporou modelos mais populares tanto na seleção lexical quanto nas escolhas de nível sintático, a fim de conferir tom de maior coloquialidade, tendência que revelou Mário de Andrade como grande apoiador.

Para Preti (2004, p. 120), os prosadores do século XX, motivados também pelo advento de novas disciplinas, como Análise da Conversação e Sociolinguística, tiveram um melhor aproveitamento no que diz respeito ao uso da sintaxe falada, dos

regionalismos e das gírias em seus escritos. O surgimento das novas disciplinas contribuiu para que se aceitasse o fato de que a língua oral colabora, em termos literários, para a caracterização e para a atribuição de um tom mais realista às vozes das personagens e do narrador em primeira pessoa, objetivo que Bojunga alcança em suas obras.

O registro linguístico adotado, o qual se revela claro, acessível, com ares de espontaneidade, tem nas escolhas morfosintáticas, lexicais e fônicas suas partes mais significativas, uma vez que os elementos que se inserem em seu texto não o fazem gratuitamente: cada um deles desempenha um papel específico na produção de sentido, indicando o percurso seguido pelo leitor.

Antes de se fazer uma análise mais aprofundada acerca de tais elementos em que Bojunga imprime sua irreverência, é necessário pontuar que essas características compõem o estilo da escritora. Assim, coloca-se em questão o que é estilo, tema a ser discutido no subcapítulo a seguir.

4.2 Estilo: definições e perspectivas

George-Louis Leclerc de Buffon, em seu discurso de recepção na Academia Francesa, proferido em 1753, revelou-nos uma definição de estilo que, até hoje, pode-se considerar a mais conhecida: “O estilo é o homem”. Em termos simples – o que não exime a fala de complexidade –, o pensador traduziu o que ocupa inúmeras páginas e as mentes daqueles que sobre a temática se debruçam com afincos.

Tal conceituação, porém, pode ser compreendida de maneira mais aprofundada quando se faz a leitura da fala de Buffon (*apud* YLLERA, 1979, p. 204) em um contexto mais amplo:

O estilo não é senão a ordem e o movimento que damos nos nossos pensamentos. Se os encadeamos estreitamente, se o concentramos, o estilo torna-se firme, nervoso e conciso; se os deixamos sucederem-se lentamente e a favor das palavras, por muitos elegantes que sejam, o estilo será prolixo, sem nervo e arrastado..., porque os conhecimentos, os factos e as descobertas desprendem-se facilmente, transmitem-se e ganham mesmo quando não formulados por mãos mais hábeis. Estas coisas estão fora do homem, o estilo é o próprio homem: o estilo não pode ser tirado nem

transmitido nem alterado: se é elevado, nobre, sublime, fará com que o autor seja admirado igualmente em todas as épocas.

Para o autor, portanto, a forma como lidamos com as ideias no plano do pensamento interfere diretamente no que se entende por estilo, uma vez que este se atrela ao que é o homem propriamente.

Apenas no século XX, porém, a estilística passa a ser considerada disciplina, tendo como líderes de duas grandes vertentes os estudiosos Charles Bally e Leo Spitzer. De um lado, o primeiro, com a estilística da língua; do outro, o segundo, com a literária.

A estilística da língua apresenta uma perspectiva afetiva da língua falada, a qual está a serviço da vida humana, ao passo que também é sistematizada em âmbitos gramaticais e lexicais, devendo ser descrita pela disciplina da estilística.

No Brasil, Mattoso Câmara Júnior, seguidor da estilística da língua, desenvolvida por Charles Bally, afirma que este vai ao cerne do assunto, na medida em que aborda a personalidade linguística e as possibilidades de escolha, que nos permitem a originalidade. Mesmo nessa perspectiva, Mattoso (1978, p. 16) afirma que a individualização não é totalmente translúcida, uma vez que estamos inseridos de tal forma em uma realidade social que não é possível nos separar dela e obter uma originalidade completa: “O estilo individual se esbate, assim, no estilo de uma época, de uma classe, de uma cidade, de um país”.

Spitzer, por sua vez, defendia uma estilística a partir da reflexão, com um viés psicológico. Segundo Martins (2008, p. 24), o estudioso afirma que uma emoção, a qual provocaria uma alteração do estado psíquico normal, é responsável por provocar um afastamento do uso linguístico normal: “um desvio da linguagem usual é, pois, indício de um estado de espírito não habitual”.

Com o objetivo de trazer definições a respeito do estilo e da estilística, Martins (2008, p. 17) inicia o livro *Introdução à Estilística* com um breve parecer sobre o assunto: “a estilística é uma das disciplinas voltadas para os fenômenos da linguagem, tendo por objetivo o estilo”. A própria estudiosa, em linhas seguintes, afirma que tal definição nos leva a indagar acerca do que é estilo.

De acordo com seu texto, o termo, proveniente do latim *stilus*, designava um instrumento pontiagudo, utilizado para escrever em tábuas enceradas, passando, posteriormente, a designar a própria escrita e a forma de escrever. De maneira

geral, entende-se que o termo aqui em questão se relaciona à ideia de escolha, desvio da norma, elaboração e conotação.

Para fechar a discussão, a autora (2008, p. 19) invoca Georges Mounin:

[o estilo] É um fenômeno humano de grande complexidade. É a resultante linguística de um conjunto de fatores múltiplos (...). Se algum dia se chegar a atribuir ao estilo uma fórmula, há de ser uma fórmula extremamente complexa. Todas as reduções lapidares da definição do estilo só podem ser e permanecer como empobrecimentos unilaterais. Não damos ainda por findas as nossas tentativas para compreender o porquê do efeito que certas obras têm sobre nós. Nesta encruzilhada onde talvez compreendamos por que é que certo poema nos envolve e nos possui e nos toca de determinada maneira, tem que haver uma convergência de causas linguísticas formais, mas também de causa psicológicas, psicanalíticas, históricas, sociológicas, literárias, etc. E será indubitavelmente o conjunto que poderá dar conta dessa coisa ainda muito misteriosa que é a função poética: por que é que certas mensagens produzem em nós efeitos incomensuráveis com os de todas as outras espécies de mensagem que quotidianamente recebemos.

Cabe mencionar que, nestas páginas, pretendeu-se traçar um panorama geral acerca do estilo, a fim de que, de maneira breve, o leitor tivesse subsídios para assimilar a análise mais detalhada, demonstrada em momento posterior.

A partir desta etapa da dissertação, portanto, serão descritas algumas das causas formais que definem o estilo de Lygia Bojunga, por meio de uma análise linguística de fenômenos presentes na obra *Fazendo Ana Paz*.

4.3 A estilística em *Fazendo Ana Paz*

Fazendo Ana Paz reúne em si própria uma diversidade de elementos que podem ser analisados à luz da estilística. Tendo em vista que essa ciência apresenta diferentes níveis em que tal análise pode-se realizar, a pesquisa demonstrará os estudos estilísticos desenvolvidos sob a perspectiva do som, da palavra e da frase.

Neste primeiro momento, torna-se fundamental abordar os aspectos sobre os quais aqui se tecem comentários, uma vez que, mesmo sem conhecimento acadêmico sobre estilística, os alunos-voluntários identificaram elementos ligados ao estilo da autora. Para a maioria deles, tais fatores causaram certo estranhamento, uma vez que estão acostumados a uma ideia de que a literatura deve adotar,

estritamente, o registro linguístico formal, de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa, em que não se aceitarão, portanto, desvios comuns à oralidade, gerando uma percepção um tanto quanto incongruente.

4.3.1 A estilística do som

Com o panorama inicial, o primeiro tópico abordado diz respeito a termos fônicos, destacando a musicalidade característica da linguagem oral impressa por Bojunga na obra em questão, identificada por meio de elementos de altura, entonação e ritmo, por exemplo.

De acordo com Martins (2008, p. 45), por meio dos sons da língua, podem ser provocadas sensações agradáveis ou desagradáveis, da mesma maneira que sugeridas ideias ou impressões, estados de espírito ou traços de personalidade. A autora utiliza as palavras de Bally (1941 *apud* MARTINS, 2008, p. 46) para salientar o potencial expressivo dos fonemas:

Não há dúvida de que na matéria fônica se escondem possibilidades expressivas. Deve-se entender como tal tudo que produza sensações musculares e acústicas: sons articulados e suas combinações, jogos de timbres vocálicos, melodia, intensidade, duração de sons, repetição, assonância e aliterações, silêncios, etc. na linguagem, estas impressões fônicas permanecem em estado latente enquanto o significado e o matiz afetivo das palavras em que figuram sejam indiferentes ou opostos a esses valores, mas brotam quando há concordância. Assim, junto à fonologia propriamente dita há lugar para a fonologia expressiva, que pode trazer muita luz à primeira analisando o que nos diz o instinto: que há uma correspondência entre os sentimentos e os efeitos sensoriais produzidos pela linguagem.

Ao olharmos para *Fazendo Ana Paz* (1992), sob a perspectiva fônica, identificamos elementos dignos de análise, dentre os quais as interjeições ganham destaque, na medida em que a autora as utiliza a fim de conferir maior espontaneidade e naturalidade aos diálogos marcados pela oralidade.

A definição de interjeição por si só já nos revela seu caráter carregado de expressividade. Para Bechara (2009, p. 357), é a expressão utilizada para traduzir estados emotivos. Cunha e Cintra (2016, p. 605) a definem como um grito que

traduz de modo vivo nossas emoções. Que não se confundam, porém, interjeições e onomatopeias, vocábulos imitativos, que descrevem acusticamente certos sons ou ruídos.

Os trechos a seguir apresentam quatro interjeições, em destaque, utilizadas pela autora: “*Nossa!* empacar todo escritor empaca. Mas assim? tão depressa?” (p. 14 – grifo nosso); “e eu abri o olho e vi ele de perfil olhando pra casa, *ah*, que perfil! *ah*, que Antônio!” (pp. 17-18 – grifo nosso); “*Puxa!* até que enfim eu tinha entendido a história que eu queria contar.” (p. 28 – grifo nosso); “Me contou até que eu tinha um fio de cabelo preto, *ué!* o que que esse fio ainda anda fazendo aqui?” (p. 30 – grifo nosso).

No primeiro caso, a interjeição “*nossa*” anuncia impaciência/insatisfação da narradora, também personagem, com o fato de, logo no início de sua escrita, não conseguir desenvolver a história da Ana Paz. Em seguida, o uso do “*ah*” reflete a admiração da personagem principal pelo rapaz, que, para ela, tinha um perfil agradável aos olhos. No terceiro caso, com a interjeição “*puxa*”, descobre-se um alívio, também por parte da narradora-personagem, por finalmente conseguir “desobscurer” suas ideias e entender a história que desejava contar. O último caso, por sua vez, reflete a surpresa da personagem Ana Paz, quando idosa, por ter encontrado um fio de cabelo preto em sua cabeça ao se olhar no espelho.

O trecho seguinte apresenta mais duas interjeições amplamente empregadas na obra:

E sem nem pensar eu cheguei mais pra perto, *que coisa, hein?* que atração.
 — Quantos anos você tem?
 — Eu tenho 18, e você?
 — 29.
 — *Hmrn!!*
 — Tá. me achando velho?
 — Quase. (p. 17 – grifo nosso)

Em “*que coisa, hein?*”, tem-se um tom de admiração. A personagem, na juventude, demonstra espanto – ou encanto – por tamanha atração que sentiu pelo Antônio ao vê-lo pela primeira vez. No mesmo diálogo, a interjeição “*hmrn*”, seguida de dois pontos de exclamação, surge como uma variação de “*hum*” – já convencionada na língua portuguesa. Nessa ocorrência, há a possibilidade de se sugerir uma quebra de fluidez na pronúncia da interjeição, com a inserção do “*r*”,

como um engasgo da personagem logo que se surpreende com a idade do homem que acabara de conhecer.

Ainda sobre as variações de “hum”, ganha visibilidade a diversidade semântica da interjeição “hmm”, dependendo da pontuação que a segue:

- Nós organizamos uma festa de aniversário pra comemorar os seus 80 anos.
- *Hmm!*...
- Imagine a cara de nós todos...
- Nós todos quem?
- A família inteira, não é, mamãe? seus filhos, seus netos, seus bisnetos...
- *Hmm.*
- Mamãe...
- *Hmm?* (p. 20 – grifo nosso)

No primeiro uso, há uma combinação de sinais de pontuação, característica bastante frequente nos escritos da autora, em que o ponto de exclamação e as reticências são empregados, possivelmente sugerindo a intensidade da perplexidade da Ana Paz-velha ao descobrir a festa surpresa que seus filhos programavam para ela. No segundo caso, o termo “hmm”, seguido do ponto final, pode-nos levar a compreender que a personagem estava apenas assinalando que ouviu o que seu filho dissera, revelando, ainda, certo desinteresse em manter tal conversa ativa, o que se pode confirmar pelo fato de o filho ter chamado a atenção da Ana Paz na fala seguinte. Por fim, a última ocorrência da interjeição “hmm”, dessa vez acompanhada do ponto de interrogação, reafirma a hipótese da falta de interesse em sustentar a conversa da personagem.

Outro termo de uso frequente na obra é o “hein”, revelando o viés fático expresso por meio de determinadas interjeições. Em “Que sol, hein?” (p. 16), a Ana Paz tenta captar a atenção do Antônio e manter uma conversa com o rapaz. Percebe-se que a inclusão da interjeição, além de conferir musicalidade característica da linguagem oral, mostra-nos tal tentativa da personagem de interagir com o interlocutor.

Sobre o mesmo termo, outros trechos abrem portas para análise, como “Que história você vai me contar hoje, hein, pai?” (p. 32) e “Sabe, pai, a Carranca hoje tá com uma cara meio emburrada. Por que será que ela tá assim, hein?” (p. 35). Em ambas as situações, a Ana Paz ainda é criança e mantém um diálogo com seu pai, por quem tinha grande apreço e admiração, sentimentos revelados ao longo da

narrativa. Utiliza-se o “hein” na tentativa de manter uma interação com o interlocutor e de enfatizar as perguntas feitas. Vale ressaltar que, de acordo com Vanoye (1998, p. 56), a função fática é frequentemente acessada pelas crianças, as quais buscam atenção constante.

Também sob a perspectiva do nível fônico, merece destaque a pontuação, dotada de sentido e, por vezes, empregada em prol da entonação pretendida. Martins (2008, p. 87), apesar de reconhecer o valor da pontuação nesse sentido, destaca que os tons da voz humana são de riqueza bem maior do que os efeitos que o recurso pode proporcionar, fato que não desmerece a análise aqui empreendida.

Ainda de acordo com Martins (2008, p. 87), “dado o seu valor afetivo, além do exclusivamente lógico, ligado à sintaxe, a pontuação não segue regras absolutas, e varia muito com os escritores, alguns mais pródigos e outros mais econômicos com relação a tais sinais”. Bojunga, certamente, integra o primeiro grupo.

No trecho a seguir, a autora faz uso, respectivamente, do ponto de interrogação, do ponto final e do ponto de exclamação para imprimir efeitos semânticos e de entonação distintos: “Antônio? Antônio. Antônio! Ah, que bonito.” (p. 17). Ao final de cada repetição do nome do homem, há sinais de pontuação que induzem o leitor a fazer a adequação da entonação do que lê. A interrogação, no exemplo em questão, pode ser resultado de uma estranheza àquele nome por parte da jovem. Já o ponto final pode indicar uma tentativa de aceitação do nome, até então diferente para a personagem. A exclamação, por sua vez, indica uma confirmação de que o nome foi aceito, assim como carrega entusiasmo e admiração.

Importa mencionar, da mesma forma, a supressão de sinais de pontuação, fator que também pode resultar em efeito estilístico. Em conversa com os alunos após o término da leitura, alegaram certa dificuldade para ler e compreender o livro em alguns momentos. Indagados acerca do possível motivo, apenas uma aluna relacionou o fato à pontuação, os demais não souberam responder. Convoca-se, portanto, Camara (2006, p. 181), que ressalta com pertinência:

A sensação que temos é que o aluno nem percebeu que o texto era, ou não, pontuado, nunca passou por sua cabeça a ideia de que usar ou não uma vírgula alterava o sentido; que substituir um ponto e vírgula por um ponto, ainda que não altere o sentido original, provoca alteração em termos de ênfase, de hierarquia. Isso porque ele certamente nunca foi alertado para

o fato de que a pontuação produz sentido, sendo, pois, fundamental o seu papel.

Ainda durante conversa com os voluntários, foi relatada a dificuldade em identificar de quem eram as falas, devido à falta de marcas linguísticas como aspas ou travessões, indicando que a narradora cedia seu lugar de fala às personagens. Do mesmo modo, o desconhecimento a respeito de peculiaridades inerentes ao discurso indireto livre fez com que alguns estudantes acusassem como inadequada a escrita de Bojunga.

Em relação à pontuação, o excerto abaixo foi apontado pelos alunos como confuso em um primeiro momento:

Só que sempre que eu penso nisso o meu coração sai disparado e a minha mão fica meio suada. É que quando a minha mãe disse a hora que eu nasci o meu pai chegou nervoso dizendo eu tenho que sumir, eu tenho que sumir! e puxou a minha mãe pro quarto, e bateu a porta com força, e desatou a falar cochichado, e eu fui chegando pra porta, mas não dava pra escutar direito, ouvi Rio Grande do Sul, ouvi militar, ouvi sindicato, e ouvi ele dizendo de novo tenho que sumir, eu tenho que sumir, e a minha mãe abriu a porta, e passou por mim sem me ver, e correu pro telefone, e o meu pai abriu o armário, e pegou uma sacola, e foi jogando lá pra dentro camisa meia e pijama, e quando eu cheguei perto dele ele me pegou num abraço e disse Ana Paz me promete uma coisa, que é, pai, que é? promete que tu nunca vais te esquecer da Carranca, mas pai o que que tá acontecendo? ele me sacudi e pediu de novo, promete que tu não vais te esquecer da Carranca, Ana Paz! eu prometi e não deu pra dizer mais nada, a campainha tava tocando, e tinha gente dando SOCO na porta, e a minha mãe veio dizer apavorada eles tão aí! eles tão aí! e o meu pai saiu correndo, e a sacola ficou pra lá, e a minha mãe gritou não sai por aí que eles já cercaram a casa! e tome pancada na porta, e voz de homem gritando, e aí eu comecei a ouvir tiro tiro tiro e a minha mãe gemendo chorando. (p. 13)

A ausência de sinais de pontuação no trecho em questão reafirma o tom inquietante e aflitivo da cena, bem como leva o leitor experiente a fazer uma leitura mais rápida, pouco pausada, como se as palavras brotassem rapidamente. Tal leitura é ratificada pela fala da própria narradora, que, de acordo com o enredo, é quem está escrevendo a história da Ana Paz: “Parei. Eu tinha escrito corrido a cena toda.” (p. 14).

Segundo Martins (2008, p. 88), “para sugerir o fluxo dos pensamentos de uma personagem, alguns autores suprimem ou reduzem drasticamente os sinais de pontuação, ficando os pensamentos numa massa de orações”. O leitor principiante,

porém, pode considerar, o quesito pontuação no caso inapropriado para um registro literário.

Pode-se analisar o recurso gráfico das maiúsculas, indicando elevação do tom de voz, como se observa no trecho a seguir, o qual ainda reforça a ideia de tal elevação com a expressão “tá me ouvindo, Ana Paz?”:

Achei tudo um horror. E aí eu comecei a rasgar a Ana Paz. Pra nunca mais (nunca mais, tá me ouvindo, Ana Paz? NUNCA MAIS!) eu sofrer a tentação de continuar escrevendo ela (p. 51).

Por fim, merece destaque também o uso de metaplasmos por supressão de determinados fonemas, marcada pelo uso do apóstrofo. Nos trechos “Se vocês ‘tão querendo tanto uma festa (eu não estou), façam a festa, ué” (p. 22); “Ontem a gente contou que faltam quatro meses pr’eu fazer oito anos” (p. 31); “me levantei pr’acender a luz.” (p. 37); “O cansaço foi s’embora, o sono viu que eu não tava mais a fim dele.” (p. 48). A vasta quantidade de exemplos revela que é um recurso bastante utilizado pela autora. Tal peculiaridade, entretanto, típica da oralidade, não figura apenas nas falas dos personagens, mas também nas da narradora, como em “Mas, ‘pera aí, eu já fiz essa cena antes, que história é essa?” (p. 32) e “Cada história que o Pai inventava era uma história de propósito pra ir passando pr’Ana Paz tudo que é valor que ele considerava importante.” (p. 33)

O estudo realizado até este ponto demonstra a riqueza de recursos fônicos, ligados à linguagem oral, utilizados pela escritora de maneira bastante eficiente e surpreendente. De outros elementos, porém, a escritora se serve para imprimir suas marcas de estilo na obra.

4.3.2 A estilística da palavra

Nos âmbitos morfológico e lexical, há uma diversidade de aspectos a serem analisados estilisticamente em *Fazendo Ana Paz*. Algumas gírias, expressões e construções comuns à linguagem popular utilizadas pela autora serão tópicos de análise a seguir.

Para Brito (2006, p. 60), os níveis morfológico e lexical são os que mais emprestam elementos da oralidade ao texto escrito, assim, os estudos que se seguem partem de uma investigação da influência da esfera léxico-morfológica na oralidade presente no livro em questão. Ainda afirma (2006, p. 92) que, a partir de Monteiro Lobato, as gírias passaram a ser incorporadas na literatura infantojuvenil, com o objetivo de proporcionar maior espontaneidade à fala, bem como aproximar a língua escrita da oral. A fim de conferir uma naturalidade característica da oralidade, portanto, Bojunga utiliza variadas gírias que aproximam o texto de seu leitor. Nesse sentido, para Martins (2008, p. 118),

Lygia Bojunga Nunes, autora de grande sucesso no gênero [infantil], detentora de numerosos prêmios [...], maneja com muita naturalidade expressões populares e de gíria, criando para suas personagens, dotadas de intensa sensibilidade, uma linguagem vibrante, graciosa, rica de teor afetivo.

Logo no início de *Fazendo Ana Paz*, quando ainda se fala sobre a Raquel, de *A bolsa amarela*, há um bilhete escrito por essa personagem:

“Prezado André
Ando querendo *bater papo*. Mas ninguém *tá a fim*. Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão. Queria te contar a minha vida. *Dá pé?*
Um abraço da Raquel.” (p. 10 – grifo nosso)

As duas primeiras expressões, “bater papo” – conversar informal e despretensiosamente (HOUAISS, 2009) – e “tá a fim” – ter vontade, estar disposto (HOUAISS, 2009) – são frequentemente utilizadas até os dias atuais; a gíria “dá pé” – ser possível, alcançável, exequível (HOUAISS, 2009) –, por sua vez, é menos usual. Deve-se levar em consideração, portanto, o ano de publicação da obra, a fim de compreender que certas expressões nem sempre permanecem em uso constante após determinado período de tempo.

As gírias, contudo, não se limitam às falas de personagens de pouca idade. No trecho “Mas, de cano, eu só conheço os que eu entrei; e todo o mundo diz que ele é o melhor bombeiro da cidade” (p. 48), a fala da Ana Paz já idosa nos remete à expressão “entrar pelo cano”, que significa uma situação complicada.

Em outra aparição de gíria, Bojunga acrescenta um sufixo formador de aumentativo: “Na última vez que eu dei um palpite quando ele estava trabalhando,

ele disse que palpite de mulher não serve pra nada, ainda mais palpite de *coroona*. Co-ro-o-na. Que horror. Até agora eu não digeri a gentileza” (p. 48 – grifo nosso). O termo “coroa”, que indica pessoa mais velha, acrescido do sufixo, apresenta tom pejorativo. A insatisfação da Ana Paz-velha, personagem atingida pela grosseria, ao ser chamada de *coroona*, é reforçada pela separação silábica e confirmada pelo último período: “Até agora não digeri a gentileza”.

Ainda sobre elementos sufixais aumentativos, pode-se analisar o trecho “Ah, minha filha, isso é porque o artista que fez ela quis fazer um mulheraço, mas o pedaço de madeira que ele tinha era pequeno” (p. 34), em que se acrescenta o sufixo “-aço” à palavra “mulher”, conferindo a tal termo, tom de exaltação, admiração, psicológica ou física (HOUAISS, 2009).

Por outro lado, cabe mencionar como o diminutivo é utilizado. Em “é isso, é claro que é isso!! ah, que coisa mais linda então foi amor à primeira vista que ele sentiu por mim?! igualzinho, igualzinho feito eu senti por ele!” (p. 15), a autora, além de duplicar o adjetivo, característica ligada à oralidade, acrescenta um sufixo diminutivo, demonstrando afetividade, bem como intensificação da ideia de similaridade. Outro efeito é produzido pelo diminutivo, por exemplo, em “Não dói porque o meu pai vai passando o pente pedacinho por pedacinho até desembaraçar ele todo” (p. 31), revelando capricho, cuidado e até mesmo prazer do pai ao cuidar dos cabelos da Ana Paz.

Pode-se perceber, também, a formação de adjetivos a partir da partícula “super-”, que, nesse caso, apresenta-se como um misto de prefixo e de advérbio de intensidade: “A Ana Paz ficou superintrigada com a Carranca. (p. 33); “Era um Pai superfechado.” (p. 36); “Superdeleve, mas um beijo.” (p. 48) e “Hoje eu vou fazer um Pai superforte.” (p. 50). Devido ao fato de essas construções serem frequentes em ambientes mais informais, principalmente entre os jovens, tal recurso também serve para diminuir a distância entre a obra e o leitor.

O excerto seguinte apresenta um termo menos sutil do que as expressões anteriores, revelando mais agressividade: “Então eu não tinha ouvido o canto do passarinho? qualquer bom entendedor que escutava um canto assim sabia logo que a primavera já vinha vindo, *porra!*” (p. 43 – grifo nosso).

O uso do termo chulo contribuiu para que alguns alunos apontassem a linguagem como “totalmente diferente” – palavras por eles utilizadas – do que já

havia lido em outros textos literários. Ressalta-se que os voluntários se mostraram surpresos ao perceberem que o termo havia sido utilizado pela Ana Paz em fase idosa da vida.

Conforme Preti (2004, p. 88), em uma observação sobre o uso das gírias que se estende ao dos palavrões,

Seria um erro pensarmos que, hoje, a gíria continua sendo apenas a linguagem dos jovens. Na verdade, essas fronteiras estabelecidas pelas faixas etárias vêm perdendo progressivamente sua força. Mesmo porque os comportamentos considerados jovens se estenderam a outras faixas etárias da população e a identificação com elementos tradicionais da cultura parece cada vez menos desejada.

Não tão frequentes quantos as gírias e demais expressões de uso popular, os estrangeirismos também figuram em textos bojunquianos, quase sempre sem tradução. Na cena em que a Ana Paz e o Antônio se conhecem, o rapaz utiliza um termo em francês, que significa “amor à primeira vista”, para designar a sensação que o tomava naquele momento.

— Deixa eu sentir a tua pele, a tua mão?
Eu deixei. Ele apertou um pouco a minha mão, e foi que ele falou:
— *Coup de foudre* é uma coisa muito misteriosa, não é?
Eu ia perguntar como é? mas não tive coragem, e então perguntei:
— Por quê? (p. 16)

Observa-se, ainda, a criação de novos substantivos próprios por meio do processo de justaposição, na qual se unem duas ou mais palavras ou radicais, sem haver alteração desses elementos formadores, alterando-se apenas o significado. “Moça-que-se-apaixonou-pelo-Antônio”, “Ana Paz-menina”, “Ana Paz-moça” e “Ana Paz-velha” são alguns nomes formulados pela autora, a fim de designar a personagem principal em fases distintas da vida.

Os hifens, contudo, não se limitam apenas à formação de novos nomes próprios, mas também aparecem na criação de termos pertencentes a outras classes gramaticais, como em “A minha vontade era fazer a Velha responder: eu vou me encontrar com duas personagens que andam desgarradas por aí, mas o Filho não ia entender, ele era o tipo do personagem *pão-pão-queijo-queijo*” (p. 24 – grifo nosso); “A Ana Paz-moça se entregando pro Antônio *de corpo-e-alma*, quer dizer,

de corpo-e-valor. Ele fica com o corpo, mas joga os valores pela janela” (p. 28 – grifos nossos); e “Era tanta cena se anunciando que eu achei que o meu dedo ia pedir um empacamento *pelo amor-de-deus*, pra se curar do calo que ele ia criar” (p. 28 – grifo nosso).

No *Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa* (2011), as expressões anteriormente em destaque figuram com os respectivos significados: 1) “pão, pão, queijo, queijo – com clareza, sem rodeios, com franqueza; 2) “de corpo e alma” – com total dedicação ou envolvimento, de maneira plena; inteiramente, sem reservas; 3) “pelo amor de Deus” – por caridade, por compaixão. A expressão “de corpo-e-valor”, entretanto, foi construída pela própria autora, a fim de criar um jogo de palavras, atribuindo um novo significado à expressão “de corpo e alma”, de acordo com a ideia que se pretendia passar sobre a relação da Ana Paz com o Antônio.

Por fim, destaca-se o caráter ainda mais inovador de Bojunga, na medida em que apresenta expressões já consagradas à sua maneira, separadas por hífen, não seguindo o dicionário.

Os exemplos fornecidos evidenciam que os neologismos de Bojunga têm caráter essencialmente estilístico: não aparecem nas narrativas por acaso, mas visam à expressão de ideias relacionadas ao texto. Além disso, os neologismos reforçam o caráter coloquial, ligado à oralidade, uma vez que esse processo de formação de palavras se dá de maneira mais frequente em registros orais.

Revela-se bastante expressivo o uso de advérbios, baseando-se, muitas vezes, em peculiaridades próprias da língua falada coloquial. Em “o Pai só aparecia por lá *uma vez na vida e outra na morte* pra fazer um churrasco” (p. 36 – grifo nosso), percebe-se o caráter hiperbólico da expressão em destaque, porém, o aspecto temporal não é determinado, indicando apenas se tratar de um longo intervalo de tempo.

Ainda no que diz respeito à adverbialização, podem-se mencionar as construções a partir do “recém”, indicando circunstância de tempo, uma aproximação temporal, como em “E feito coisa que elas tavam recém se conhecendo, a menina começou a passar informações pra velha” (p. 31); “Claro! descansaram bem, tão recém-acordando” (p. 41) e “De luz acesa nela toda a Casa foi resplandecendo, parecia tão mais moça, assim, recém se pintando..,” (p. 47).

Característica marcante e inovadora em Bojunga é a aparição de tal prefixo, ligado a um verbo no gerúndio. O *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2009), assim como outros, apresenta o “recém” como prefixo ligado a um participio, conferindo ideia já finalizada, concluída. A escritora, porém, ao utilizá-lo atrelado ao gerúndio, desfaz essa ideia e implementa uma noção de continuidade da ação verbal.

Vale destacar que, de acordo com Brito (2006, p. 111), no estado do Rio Grande do Sul, o termo “recém”, diferentemente do que acontece em outras regiões, apresenta maior mobilidade: pode aparecer solto no enunciado ou em posição posterior ao verbo. Para a autora, pode-se deduzir que o excesso de estruturas formadas com o advérbio é indicativo da variante regional de Bojunga, nascida em Pelotas.

Da mesma forma, o uso do pronome “tu” aparece como característica regional do Rio Grande do Sul, registrado nas falas do pai da Ana Paz: “Eu tenho que sumir! eu tenho que sumir! promete, Ana Paz, promete que tu nunca vais te esquecer da Carranca!” (p. 35) e “Ouvi até ele dizendo, vais ter um inverno muito ocupado, Ana Paz.” (p. 49).

Por fim, merecem espaço nesta análise trechos em que a linguagem figurada foi empregada em *Fazendo Ana Paz*. Diversos são os enunciados em que o sentido conotativo predomina, principalmente no campo metafórico, em que, de acordo com Brito (2006, p. 69), “muitas vezes, [Bojunga] utiliza associações inusitadas para levar o leitor em formação à compreensão das ideias, mas não por vias óbvias, como nos trechos tradicionais”.

No trecho “A Ana Paz vai crescer e se apaixonar pelo tal do Antônio. E quando ela chega no inverno da vida ela vai sentir a urgência de voltar pra casa onde ela nasceu, onde ela viu acontecer a tragédia com o pai” (p. 27), a expressão “inverno da vida” evidencia uma relação metafórica de semelhança entre a velhice e o inverno.

No excerto “É que eu estou me preparando pra uma estação diferente, sabe. Enquanto o senhor prepara o jardim pra primavera, eu me preparo pro inverno que vai chegar.” (p. 43), os elementos inverno e velhice mais uma vez são aproximados, da mesma maneira com que se associam as estações do ano aos períodos da vida das pessoas.

Justificam-se as relações metafóricas frequentemente presentes nas obras infantojuvenis por meio da constatação de Bally (*apud* Martins, 2008, p. 92) de que

As figuras de linguagem resultam da necessidade expressiva e se devem à incapacidade de nosso espírito de abstrair, de aprender um conceito, de conceber uma ideia fora do contacto com a realidade concreta. Assimilamos as noções abstratas aos objetos de nossa percepção sensível, porque é o único meio de que dispomos para delas tomar conhecimento e torná-las inteligíveis aos outros.

Além de metáforas, outra figura de linguagem bastante comum à obra bojunguiana é a personificação – ou prosopopeia, conceitos que, apesar de alguns teóricos distinguirem, aqui se tomam por iguais. O excerto a seguir chamou a atenção dos alunos nesse sentido. Apesar de não nomearem tal figura de linguagem, afirmaram que “no espelho, havia vida”:

Fui chegando pra perto do espelho. Ele tava cheio de mancha de idade. Dessas que eu tenho aqui na mão. Foi só a minha imagem entrar nele que ele acordou. E a gente se olhou meio espantado, engraçado. [...] É, ele parecia contente da gente estar ali se encontrando. E aí ele fez questão de me contar tudo que ele tava achando de mim, tintim por tintim. (pp. 29-30)

Em “Sabia que tem muita gente que olha pra cara duma planta e nem sabe dizer se ela dormiu bem ou não?” (p. 41) e “devagarinho, a cara do otimismo foi se fechando. Mas eu fingi que não tinha visto” (p. 49), os substantivos “planta” e “otimismo” ganham uma “cara”, um rosto próprio.

Finaliza-se esta etapa da pesquisa com a certeza de que os campos morfológico e lexical, assim como o semântico apresentam vasto material de análise no que diz respeito ao âmbito estilístico. Ressalta-se, porém, que aqui não foram selecionados todos, mas alguns dos elementos que compõem a tão rica obra bojunguiana.

4.3.3 A estilística da frase

Até o momento, tratou-se de aspectos fônicos, lexicais, morfológicos e semânticos que interferem na oralidade. Nesta etapa, serão estudados aqueles relacionados ao nível sintático. Para Martins (2008, p. 164),

Na sintaxe, quem fala ou escreve escolhe entre os tipos de frase, obedecendo a um número mais ou menos restrito de regras rígidas. A dupla escolha do padrão sintático e do léxico corresponde à criatividade da frase, tendo o falante a possibilidade de produzir, em número infinito, frases novas e compreensíveis.

A autora ainda caracteriza a sintaxe como “atividade criadora” e diz ser esta pertencente mais ao domínio estilístico do que ao gramatical. Interessa, portanto, uma reflexão acerca dos elementos estilísticos de nível sintático explorados em *Fazendo Ana Paz*, para atribuir teor oral.

Em um primeiro momento, observa-se que Bojunga frequentemente opta por estruturas mais simples e econômicas, típicas da linguagem coloquial. Assim como as outras escolhas feitas pela autora, esta também não é gratuita, mas reflete a intencionalidade de estabelecer uma aproximação entre livro e leitor de forma natural, sem a artificialidade que normalmente ocupa as linhas de um texto escrito que tenta reproduzir o oral.

Elementos característicos de conversas informais, como os marcadores discursivos “aí”, “então” e “daí” são frequentes na narrativa: “e aí eu comecei a ouvir tiro tiro tiro e a minha mãe gemendo chorando” (p. 13); “então eu ainda não tinha aprendido que levantar personagem leva tempo?” (p. 15); “E daí que, depois de mais duas semanas no branco, eu senti numa terça-feira cedo a urgência de fazer uma moça.” (p. 15). Tais evidências revelam a predileção da autora por construções coordenadas, as quais, segundo Othon Moacyr Garcia (1977, p. 96), apresentam caráter linear, em que os acontecimentos figuram sucessivamente, sem incidências, diferentemente das subordinadas, que, nas palavras do autor, caracterizam-se como mais sinuosas.

No que tange ao uso de conectivos, observa-se a conjunção coordenativa “mas” utilizada constantemente no início de novas frases, característica bastante comum à oralidade, como no seguinte diálogo da Ana Paz com o seu pai, em que todas as falas da personagem se iniciam com tal conjunção:

E aproveitou pra contar pra Ana Paz um monte de histórias dos namorados da Carranca (que sempre acabava se apaixonando por namorado que defendia os bichos, a liberdade, as mulheres, a distribuição de terras...)

— Mas, pai, por que que ela tem pé que parece pata?

Às vezes o Pai inventava que, de tanto amar tudo que é bicho, ela tinha ficado meio bicho também. Mas outras vezes ele contava que o artista que tinha feito a Carranca gostava mais de pata que de pé.

— Mas, pai, por que que ela vai diminuindo assim pro fim dela, olha só que pouquinho de perna que ela tem.

— Ah, minha filha, isso é porque o artista que fez ela quis fazer um mulheraço, mas o pedaço de madeira que ele tinha era pequeno.

— Mas ele não viu que era pequeno?

— Artista só vê o que ele quer fazer, Ana Paz.

— Mas por que que ele não pegou outro pedaço de madeira? (p. 34)

Levando em consideração as quatro macrofunções gerais dos articuladores – organização tópica, progressão narrativa, interação e contrajunção –, percebe-se que, no fragmento anterior, no que se refere ao uso do “mas”, predomina a função interativa, que se caracteriza, segundo Leonor Werneck (2003, pp. 57-58), pela tentativa de reproduzir uma conversação espontânea, ressaltando o viés interativo e subjetivo da fala.

Tem-se ainda, dentro da macrofunção de interação, três subfunções: ênfase, interpelação e contestação. Entre elas, no trecho em questão, destaca-se a de ênfase, uma vez que, conforme a mesma autora (2003, p. 58), tal subfunção ocorre em casos nos quais aparece uma exclamação ou uma interrogação retórica, revelando indignação, espanto, ansiedade ou apreensão.

Assim como os articuladores, os requisitos de apoio discursivo, que testam a atenção do ouvinte, também são comuns na escrita bojuíngua, por vezes, intercalando o discurso: “Estava fazendo um sol incrível no Rio (era janeiro, sabe)” (p. 15); “E, sabe? tô achando bom começar uma estação nova; tô achando bom ver o senhor tratando do meu jardim...” (p. 44).

Outra marca de transposição da linguagem oral para a escrita é a presença de conectivos repetidos. O “que”, por exemplo, aparece como marca de oralidade bastante evidente no seguinte trecho:

— Que que é mau espírito?

— Por que que ele mora no fundo do rio?

— Por que que ele tem medo da Carranca?

— Por que que a Carranca tem pata e não tem pé?

— Por que que ela tem asa aí atrás?

— Por que que ela parece peixe aqui no peito? (p. 33)

Não apenas na fala dos personagens, também se percebe a repetição do “que” nas da narradora: “Puxa, mas também que ingenuidade achar que a Ana Paz não ia mais me largar por que que eu tinha achado? por que que eu ainda não tinha aprendido?” (pp. 14-15).

Vale ressaltar, da mesma forma, o uso de pronomes pessoais retos como objeto direto, assiduamente presente na coloquialidade, como se observa em “eu abri o olho e vi ele de perfil olhando pra casa” (p. 17), em que o pronome “ele” funciona como objeto direto do verbo “ver”, e em “Ele pegou a passagem. Examinou ela bem.”, em que o “ela” também atua sintaticamente como objeto direto.

Ainda em relação aos pronomes pessoais retos, percebem-se, em diversas ocorrências, sujeitos preposicionados, formados a partir da preposição “de” e do pronome pessoal reto, como em “O jeito dela falar era um pouquinho arrastado.” (p. 15) e “só no inverno da vida é que dói a culpa dela ter se esquecido da Carranca.” (p. 28). Tal aspecto evidencia, mais uma vez, o caráter oral do texto em questão, uma vez que é bastante comum que, na fala, haja uma junção fonética do “e”, final em “de” e inicial em “ele” / “ela”.

Levando em consideração o emprego culto dos sujeitos, convocam-se alguns estudiosos. Em primeiro lugar, para Cunha e Cintra (2016), as contrações se dão por meio das preposições “de” e “em” com os pronomes do caso reto (exemplo: de + ele = dele), mas não deve ocorrer essa contração quando tais pronomes exercem a função sintática de sujeito. Almeida (2009) reafirma tal noção, na medida em que entende que o sujeito não apresenta relação de dependência com outra palavra da oração, o que nos leva a entender que é um termo apreposicionado.

Conforme Cegalla (2008), a preposição não acompanha o sujeito, porém o autor compactua com Bechara (2009), o qual defende a possibilidade do sujeito de infinitivo preposicionado, ao admitir que esse termo sintático seja acompanhado de preposição por eufonia ou por hábito. Analisando o enunciado *Está na hora de a onça beber água*, afirma que a aproximação dos vocábulos *de* (preposição) e *a* (artigo), que a tradição contrai em *da*, dá origem à forma *Está na hora da onça beber água*. Para ele (2009, p. 568),

não se trata de regência preposicional do sujeito, mas do contato de dois vocábulos que, por hábito e por eufonia, costumaram vir incorporados na

pronúncia. A lição dos bons autores nos manda aceitar ambas as construções, *de a onça beber água* e *da onça beber água*.

Em termos de estilo, Bechara (2009, p. 568) conclui que “a simples [...] solução gramatical de rejeitar uma forma com privilégio de outra empobrece os recursos estilísticos da língua”.

Outro desvio bastante presente na obra analisada é o uso de pronomes oblíquos no início das frases, característica comum à linguagem oral, uma vez que o português brasileiro é essencialmente proclítico. A tendência a empregar o pronome oblíquo antes do verbo figura entre as falas da Ana Paz criança, jovem e idosa e até mesmo nas da narradora, como se observa nos trechos a seguir: “Mas pera aí! você me deu uma infância, me fez gostar tanto do meu pai, medíocre ou não a gente se ligou forte!” (p. 52); “Me contou até que eu tinha um fio de cabelo preto, ué! o que que esse fio ainda anda fazendo aqui?” (p. 30); “Me dediquei muito a cada personagem que eu fiz pro livro novo; e às vezes eu pensava que essa dedicação era um pouco pra esquecer o meu fracasso com a Ana Paz.” (p. 50).

Vale salientar que algumas gramáticas normativas, ao tomarem como corretas apenas construções em que o pronome oblíquo não inicie frases, podem mostrar-se preconceituosas e privilegiar a austeridade das regras pertencentes à variante padrão da língua, em detrimento da praticidade e da funcionalidade próprias da linguagem oral.

Merece destaque também o uso, por vezes peculiar, dos verbos. De maneira geral, a fim de promover uma simplificação da estrutura sintática do enunciado, há uma predileção por verbos no modo indicativo, mesmo que, em certos casos, de acordo com a norma culta, devesse ser utilizado o subjuntivo. Em “Só se você faz meu pai” (p. 37), a opção pelo verbo no presente do indicativo, além de indicar marca de oralidade, é reflexo da idade da Ana Paz, uma criança de oito anos.

Mais um ponto digno de análise diz respeito à elipse, que aparece com bastante frequência, de modo a revelar maior simplificação da língua falada. Além disso, observa-se que o emprego de tal recurso não impede a compreensão do enunciado, mas simplifica a comunicação, objetivo pelo qual Bojunga tanto prima. No trecho “Limo, folha seca e poeira na pedra do chão. Limo, folha seca e poeira no banco de pedra. E no chafariz também, só limo e pó” (p. 28), explora-se a fragmentação, recurso em que se intensificam pausas mais longas e a ideia contida

no enunciado. A ausência de conectivos torna a descrição do ambiente ainda mais expressiva, uma vez que o destaque recai sobre os substantivos, potencializadores do caráter visual da cena.

Em contrapartida, percebe-se a repetição de outros termos, que, para Brito (2006, p. 118), “constituem um dos mais eficientes recursos de intensificação da linguagem, representando uma estratégia simples e natural para imprimir maior expressividade à fala”. Em “E eu ficava esperando ele voltar. E nada. E todo o dia eu olhando pra página branca, esperando ele sair dela. E nada: Sua Excelência sumida” (p. 11), o conectivo aditivo “e” se repete a fim de reforçar o viés oral do trecho e de contribuir para sua fluidez.

Além dos conectivos, repetem-se frequentemente na obra bojunguiana os pronomes pessoais retos. No excerto a seguir, o termo “ele”, referindo-se ao cabelo da personagem, aparece cinco vezes, uma delas na preposição “nele”, como estratégia de coesão referencial e recurso que favorece a oralidade. Vale destacar, ainda, o fato de a fala em questão ser da Ana Paz-criança, o que serve também como justificativa para tal repetição.

O meu cabelo é muito fininho. O meu pai diz que é por isso que ele embaraça assim. Mas a minha mãe diz que ele embaraça assim porque eu não passo o pente nele. Mas se ele embaraça eu não posso passar pente nenhum: dói!... Só o meu pai é que sabe fazer ele não doer. Paaaaaaai! (p. 31)

Apesar de já comentada a utilização estilística da pontuação quando se abordou a estilística do som, debruçar-se sobre tal recurso em âmbitos sintáticos também é preciso, uma vez que o emprego dos sinais de pontuação, segundo Brito (2006, p. 121), interfere na organização frasal, na coesão textual, bem como na atmosfera da cena de maneira geral.

Bojunga, por vezes, substitui falas inteiras por sinais de pontuação, que podem transmitir uma ideia e, ao mesmo tempo, sugerir uma expressão facial. No exemplo a seguir, a utilização do ponto de interrogação no discurso direto deixa clara uma dúvida:

— Ah, mas você nunca me escreveu assim.
— ?
— Segurando o meu braço desse jeito (p. 38)

Para introduzir comentários e pensamentos – necessários ou não para o enredo –, os quais interrompem o fluxo da narrativa, a autora utiliza com frequência os parênteses. Em “— Meu amor — (o pior é que ele sabe que se eu começo meu amor pra cá e meu amor pra lá é porque eu tô perdendo a paciência)” (p. 19) e “Mas achei melhor fingir que não tinha escutado a pergunta. (isso é outra coisa ótima da minha idade: a gente só escuta o que quer, e ninguém se espanta.)” (p. 42), Bojunga emprega os parênteses para justificar a ação da Ana Paz-velha. Já em trechos, como “Foi só quando o Filho começou a botar pressão em cima dela (que viagem é essa, mamãe? o que que você vai fazer lá no sul, mamãe?)” (p. 24) e “E agora as três vão se encontrar e a Ana Paz-menina vai acusar a Ana Paz-moça de ter se esquecido da promessa que ela fez pro Pai (“promete, Ana Paz, promete que tu nunca vais te esquecer da Carranca”)” (p. 28), utilizam-se os parênteses para trazer à tona cenas anteriores, lembrando-as. Outra situação em que se utiliza tal sinal de pontuação é quando se busca ressaltar orações adjetivas explicativas, como nos excertos “Já tinha escrito um bilhete pro meu filho (que eu só ia mandar amanhã)” (p. 21) e “E aproveitou pra contar pra Ana Paz um monte de histórias dos namorados da Carranca (que sempre acabava se apaixonando por namorado que defendia os bichos, a liberdade, as mulheres, a distribuição de terras...)” (p. 34). Por fim, observam-se os parênteses na apresentação de uma nova informação ao interlocutor do diálogo: “puxa vida! eu nasci pra viver num livro! livre! (você sabe tão bem quanto eu que não tem nada mais livre que um livro)” (p. 52). A partir dos variados exemplos fornecidos, percebe-se que Bojunga explora com excelência em seu texto as diversas possibilidades expressivas de tal sinal de pontuação.

As reticências também são amplamente utilizadas em *Fazendo Ana Paz* expressando diferentes sentidos. No exemplo abaixo, surgem para indicar a interrupção da fala do Antônio pelo seu interlocutor, a Ana Paz-moça:

— Veja bem, eu estou aqui sentado pensando, sabe o quê? calculando como é que vai ser o andar térreo de um prédio que...
— Você, por acaso, é arquiteto?” (p. 16)

Do mesmo modo, em “E sem abrir a boca, só usando o olho pra falar, eu perguntei pra ele se ele achava que... que eu ainda... ia ter tempo pra... E sem nem

esperar eu acabar de falar ele me olhou que sim, que sim, que sim.” (p. 30), observa-se uma interrupção da fala da personagem pelo seu interlocutor – o espelho –, um objeto personificado na narrativa, mas que, na verdade, representa a própria Ana Paz em um momento de autorreflexão. Além disso, nota-se que as reticências, no caso, reforçam o estado emocional da personagem, que, com hesitação, busca uma forma de se expressar.

Também aparecem em outro contexto no qual a personagem busca encontrar palavras exatas para se expressar, na tentativa de explicar para o filho, o motivo de sua viagem para o Rio Grande do Sul:

— Mas por que essa viagem assim de repente? o que que você vai fazer lá no sul?
— Eu tenho um... compromisso. (p. 21)

Além dos personagens que compõem a narrativa, Bojunga emprega as reticências nos trechos em que a narradora da história ganha espaço. Em “É que a Raquel... Que Raquel-nem-meia-Raquel!” (p. 15), há uma interrupção do fluxo da frase, na medida em que as ideias da narradora são reformuladas por ela mesma. Por outro lado, em certas ocasiões, tal sinal de pontuação é utilizado para transferir a voz da narradora para a personagem, por se considerar mais adequado que esta narre o episódio: “O guarda-roupa tinha pegado um jeito meio torto e... acho que é melhor a Ana Paz contar esse pedaço.” (p. 29) e “Fiz ela ouvir um barulho no jardim. É melhor ela mesma contar...” (p. 40)

Por fim, nota-se o emprego das reticências como estratégia para marcar uma pausa, na qual um dos interlocutores não obtém resposta do outro. No exemplo a seguir, a narradora, em conversa com a personagem principal, tenta estabelecer um diálogo, enquanto a Ana Paz se recusa a falar: “— Ana Paz?... Por que que você apagou a luz?... Eu sei que você taí, Ana Paz. Acende a luz. sim?... O. Ana Paz, quer acender essa luz?” (p. 39)

Como mencionado, a pontuação pode ser utilizada como recurso coesivo, ratificando a economia linguística, própria da língua falada. Em “Não deu nem pra me espantar direito: a tal Raquel me pegou e não me largou mais” (p. 10), por exemplo, empregam-se os dois pontos a fim de introduzir uma explicação, sendo eles, portanto, substitutos do conectivo tradicional.

Certamente, a análise aqui empreendida não contempla todos os aspectos estilísticos que compõem *Fazendo Ana Paz*, uma vez que há uma significativa diversidade de elementos utilizados pela autora nesse sentido. Põem-se em relevo, entretanto, evidências da aproximação do texto escrito à linguagem oral, o que foi percebido pelos alunos participantes da pesquisa, mesmo que não apresentassem qualquer conhecimento teórico consistente sobre marcas de oralidade e estilística de maneira geral.

Torna-se claro, portanto, o fato de que Bojunga alcança êxito em sua missão de produzir textos que provoquem identificação e aproximação entre o leitor e o texto lido, revelando, ainda, que o ensino da língua portuguesa não se deve pautar única e exclusivamente em parâmetros definidos em gramáticas normativas, mas também em estudos de estilo.

5 RELATOS E REFLEXÕES ACERCA DA PESQUISA DE CAMPO

...o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos.

José Filho

Este capítulo da dissertação dedica-se especificamente ao detalhamento da pesquisa de campo, realizada em uma instituição escolar da cidade de Campos dos Goytacazes, por meio de apresentação de informações sobre a escola, de análises dos gráficos gerados a partir das respostas do voluntariado ao questionário, bem como do relato acerca dos encontros com os grupos.

5.1 O campo: histórico e caracterização

A instituição de ensino escolhida para realização da pesquisa de campo foi o Alpha Colégio e Pré-vestibular, escola privada da cidade de Campos dos Goytacazes, interior do estado do Rio de Janeiro.

No próprio site do colégio, é possível encontrar sua história, que se inicia no ano de 1997, época na qual o Alpha oferecia apenas o curso pré-vestibular, em instalação bem menor que a atual. Dois anos depois, o grupo de professores que edificou o primeiro curso fundou uma escola de Ensino Médio, situada na Avenida Pelinca, que mais tarde, em 2002, mudou-se para o atual endereço – Rua Gil de Góes, nº 334 –, onde foi implantado também o Ensino Fundamental. Por fim, no ano de 2020, inaugurou-se o Pequeno Alphina, dedicado à Educação Infantil para crianças a partir dos 3 anos de idade.

O Alpha nasceu do desejo de um grupo de professores que sonhava em edificar um modelo novo de pré-vestibular que, de um lado, consolidasse o conhecimento de alunos bem formados no Ensino Médio, oferecendo-lhes trabalho respeitoso e inteligente em atendimento às novas exigências dos vestibulares públicos. Por outro lado, o grupo acreditava na possibilidade de

concretização de uma sociedade educacional baseada na valorização do professor e na democratização de posturas e ideias. (ALPHA COLÉGIO E PRÉ-VESTIBULAR)

Ainda no site do colégio, foi disponibilizada uma linha do tempo a fim de ilustrar sua trajetória:

Figura 2 - Linha do tempo do Alpha



Fonte: <http://www.alphaensino.com.br/colégio/nossahistoria>.

O colégio conta com uma estrutura bastante ampla, incluindo os seguintes espaços: quadra poliesportiva; biblioteca infantil – destinada exclusivamente ao Ensino Fundamental I; biblioteca do Ensino Médio e Fundamental II; laboratório de ciências; *play-ground*, plataformas de acessibilidade, que facilitam o acesso e o deslocamento de pessoas com mobilidade reduzida ou necessidades especiais; setor pedagógico e de psicopedagogia; enfermaria com funcionamento durante os turnos do colégio e coordenação de arte e cultura, setor voltado para a organização de eventos.

Embora não seja tanto quanto nas escolas da rede pública, o Alpha recebe um público estudantil bastante heterogêneo no que diz respeito ao gênero, credo, raça e condição financeira, por exemplo.

Por fim, importa, para esta pesquisa, mencionar o fato de que a instituição conta com um projeto para os Ensinos Fundamental e Médio, o qual visa ao despertar dos alunos para o gosto pela leitura. Descreve-se seu funcionamento nos parágrafos seguintes.

No início de cada bimestre escolar, grupos de cinco professores, independentemente da disciplina que lecionam, responsabilizam-se por indicar um livro para os alunos dos anos de escolaridade aos quais o projeto se direciona. Recomenda-se que as obras apontadas façam parte do acervo da escola, para que o acesso a elas seja facilitado.

São oferecidas cinco opções de livro por bimestre, e o discente, que pode realizar a leitura até o início do período de simulados e avaliações, tem a liberdade de escolher o que mais lhe agrada. Iniciado o período avaliativo, os alunos realizam uma prova, composta por três questões, sobre a narrativa em si e sobre o que se pode refletir a partir da leitura realizada. A pontuação obtida no instrumento avaliativo é extra.

Por mais que o projeto seja meritório, uma vez que tentativas de despertar o aluno para a leitura são válidas, a figura do professor como mediador fundamental desse processo perde espaço. De acordo com Smith (1999, p. 139), “apesar de todas as limitações sobre o que os professores podem fazer, eles ainda são muito melhores tendo conhecimento sobre o que facilita a aprendizagem da leitura e o que interfere nela.”

Após o histórico e a caracterização da instituição que abriu as portas, acolhedora e receptivamente, para a realização da pesquisa de campo, é necessário reservar um espaço também para trazer informações relevantes sobre os alunos voluntários que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

5.2 Os leitores

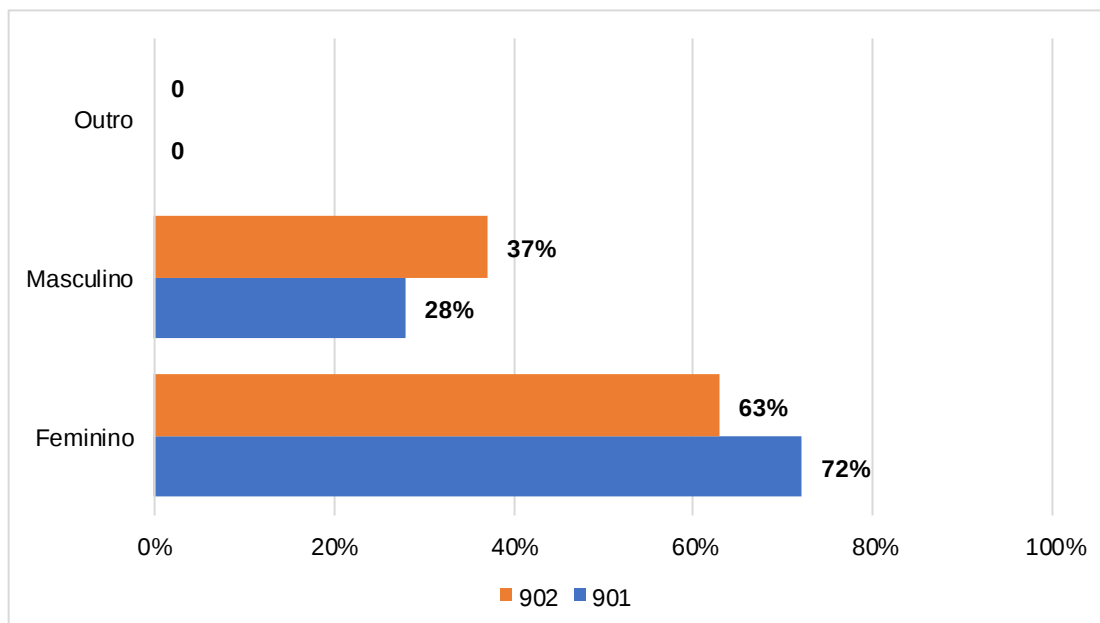
Ao adotar uma perspectiva no âmbito da leitura cujo direcionamento do foco é transferido para o público, isto é, para o leitor, torna-se imprescindível que se fale sobre o seu perfil.

Este subcapítulo pretende expor e analisar os gráficos elaborados a partir das respostas dos alunos-voluntários ao questionário, feito e a eles entregue pela pesquisadora. Ressalta-se que a decisão de participar partiu do próprio aluno, quando a pesquisadora foi às salas de aula da escola-campo explicar a pesquisa e solicitar a colaboração daqueles que pudessem ler o livro *Fazendo Ana Paz* e comparecer aos encontros posteriores para discussão.

O questionário (APÊNDICE A) compôs-se de 12 perguntas divididas nos âmbitos educacional e de leitura. Responderam às perguntas o grupo de alunos que se voluntariou, composto por 25 de uma turma, e 35 de outra, perfazendo um total de 60 voluntários.

Antes de responderem às questões propostas, os estudantes preencheram uma lacuna, informando gênero e idade, o que resultou nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 - Gênero



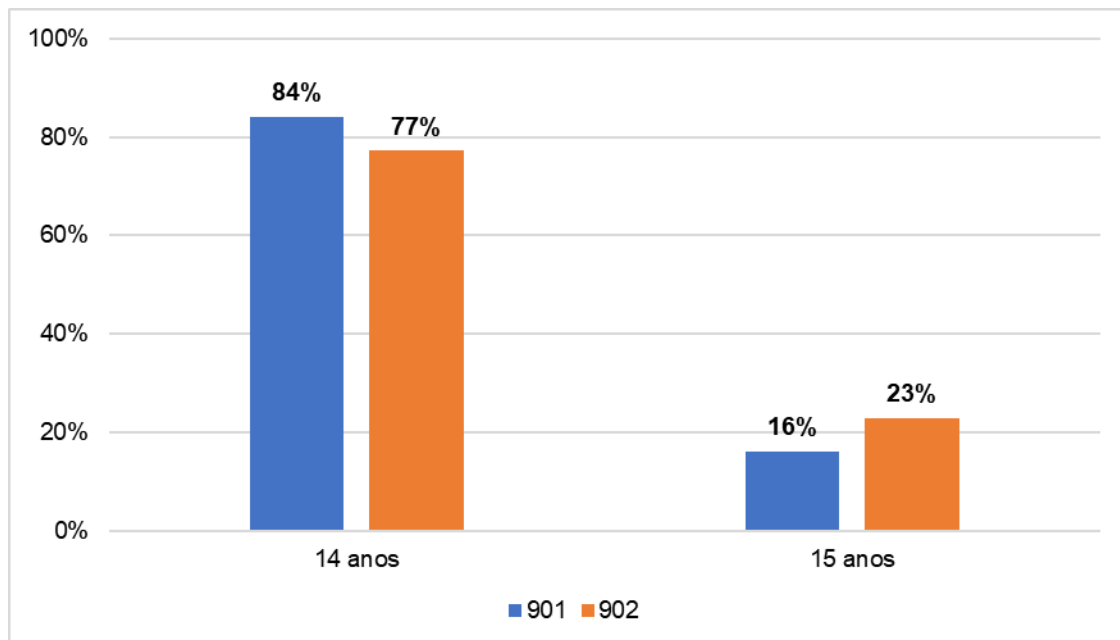
Fonte: A autora, 2020.

Por meio do Gráfico 1, nota-se que, tanto na turma 901 quanto na 902, a maior parte do voluntariado afirmou pertencer ao gênero feminino – 63% e 72% respectivamente.

Partindo do fato de que o grupo participante, como já mencionado, foi composto por voluntários, pode-se concluir que aqueles que optaram por colaborar com a pesquisa o fizeram por terem algum apreço/gosto pela leitura ou por reconhecerem sua importância.

A realidade de a maior parte dos alunos afirmarem pertencer ao gênero feminino encontra respaldo em dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020), em que as mulheres, no que concerne à leitura de livros de maneira geral, não apenas literários, correspondem a um total de 54% contra 46% dos homens leitores, fato que se vem repetindo por, pelo menos, dez anos, quando a penúltima edição da pesquisa foi divulgada.

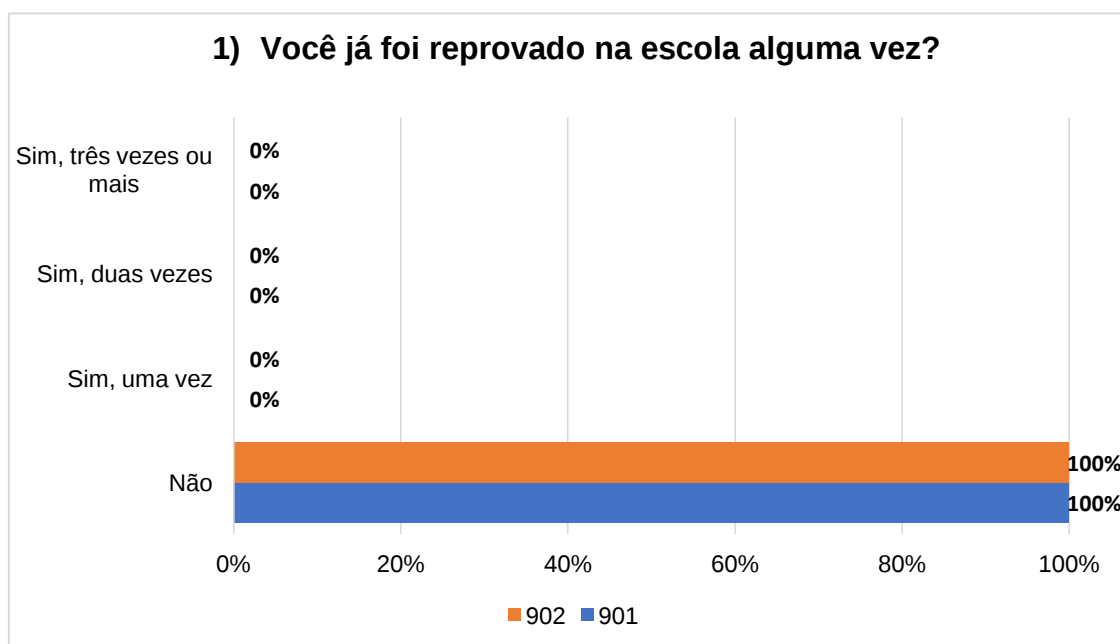
Gráfico 2 - Idade



Fonte: A autora, 2020.

A faixa etária do voluntariado entre 14 e 15 anos, como representado no Gráfico 2, revela-se como um prenúncio do que o Gráfico 3 demonstra em termos numéricos: unanimidade em relação à não reprovação escolar e, consequentemente, turmas sem distorção série-idade.

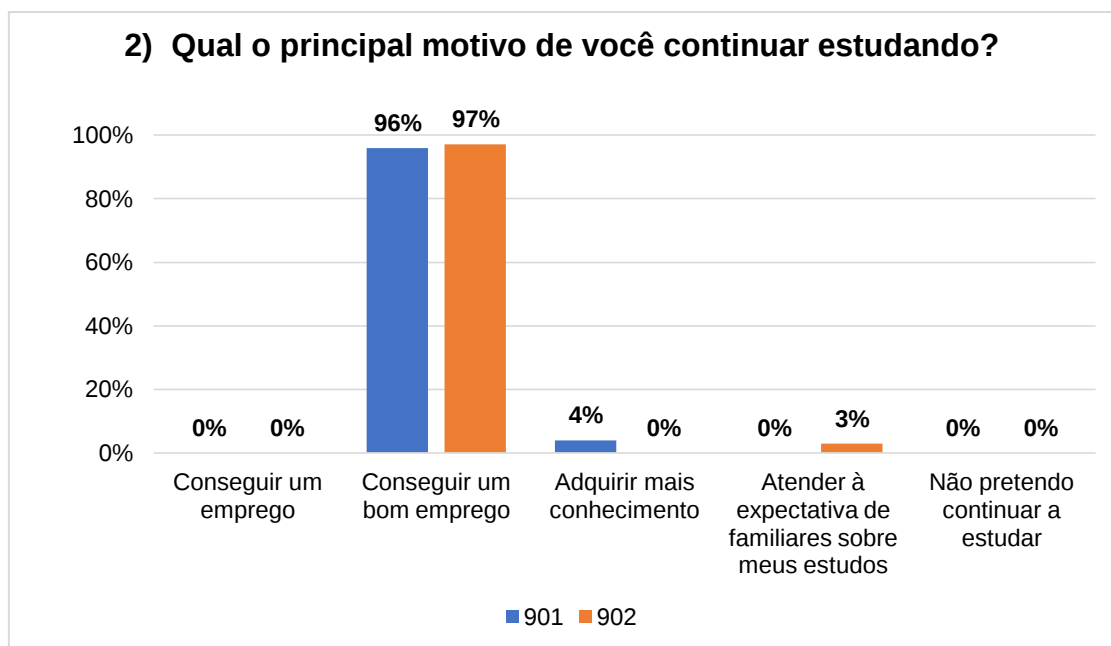
Gráfico 3 - Reprovação escolar



Fonte: A autora, 2020.

Não surpreende a realidade de nenhuma das turmas apresentar sequer um aluno que tenha repetido o ano letivo em algum momento de sua vida escolar. De acordo com informações disponibilizadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), baseadas em dados do Indicador Educacional *Taxa de Distorção Idade-Série* (2018), a rede pública apresenta taxa de distorção série-idade quatro vezes maior do que a rede privada.

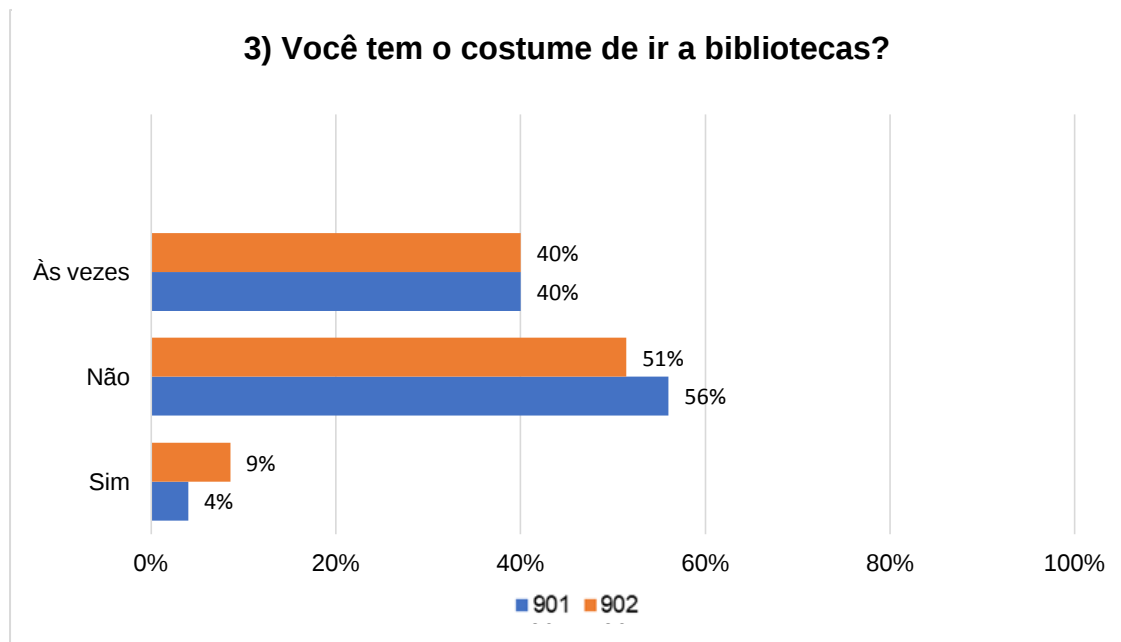
Gráfico 4 - Permanência nos estudos



Fonte: A autora, 2020.

Indagados sobre o principal motivo de permanecerem envolvidos com os estudos (Gráfico 4), a maioria dos alunos de ambas as turmas afirmou que almeja alcançar um bom emprego, o que aponta para uma perspectiva mercadológica da educação, em que o ensino é visto principalmente como um meio de ingressar no mercado de trabalho.

Gráfico 5 - Ida a bibliotecas



Fonte: A autora, 2020.

A partir do Gráfico 5, entra-se no âmbito de leitura, e a primeira pergunta revela que mais da metade dos alunos não tem o costume de ir a bibliotecas. Vale recordar, neste ponto, que a instituição escolar em que estudam abriga uma biblioteca a sua disposição. Por outro lado, 40% dos alunos das classes afirmaram que, em certas ocasiões, vão a bibliotecas ao assinalarem a opção Às vezes.

Em conversa posterior, os voluntários que assinalaram essa opção, afirmaram que comparecem à biblioteca escolar com frequência para realizar leituras de gosto pessoal ou de cunho acadêmico.

Gráfico 6 - Livros em casa



Fonte: A autora, 2020.

Com base no Gráfico 6, nota-se que todos os alunos afirmaram haver livros em casa. Em diálogo após o preenchimento do questionário, entretanto, poucos relataram que os livros fazem parte de seu acervo pessoal, mas que pertencem aos seus responsáveis. Segundo eles, mesmo gostando de ler, não têm muito tempo para fazê-lo, uma vez envolvidos constantemente com atividades escolares. Outro fator apresentado foi o preço dos livros. Muitos afirmaram comprá-los com dinheiro da mesada fornecida pelos responsáveis, insuficiente para adquirir variedade.

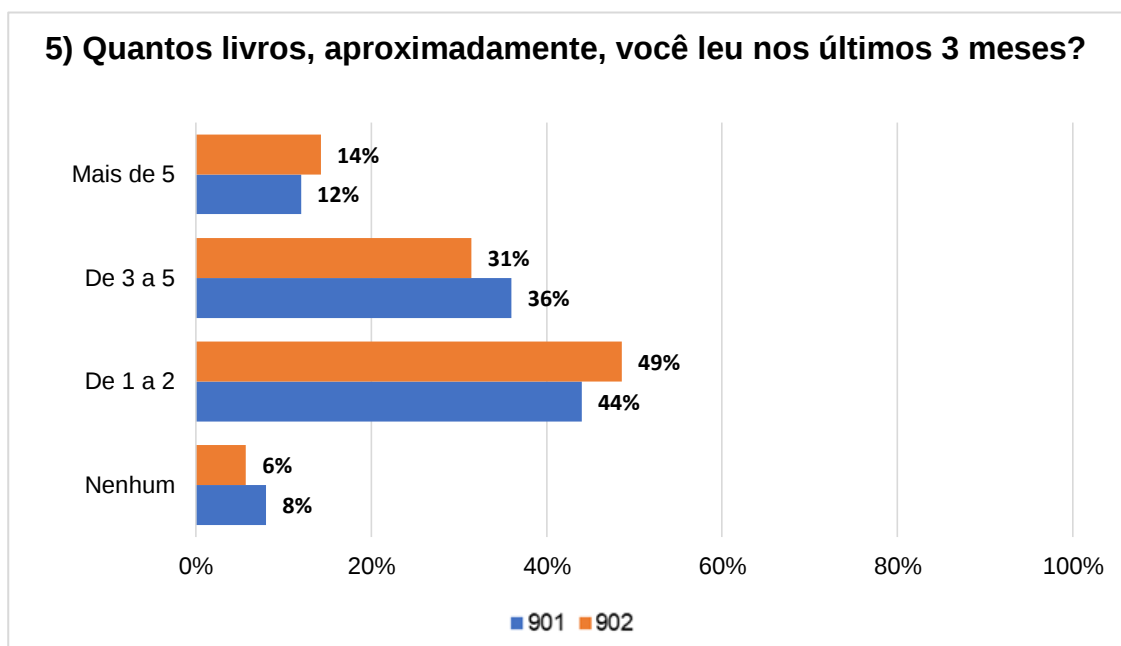
Bamberger (1977, p. 76) aponta que o gosto pela leitura é determinado, em grande parte, pela atmosfera literária do ambiente familiar. Para o autor, é necessário o incentivo dos responsáveis para que a criança elabore sua biblioteca pessoal, com livros presenteados ou adquiridos com seu próprio dinheiro. Ainda faz uma afirmação para amantes de livros: “Quem ama os livros deseja possuí-los; quem os possui acaba por amá-los”.

Não se pretende criar a ilusão de que toda família tem os devidos recursos financeiros, intelectuais e emocionais para comprar livros ou incentivar a leitura de suas crianças. É nesse contexto que a função escolar de mediação da leitura é reforçada até mesmo como uma ação libertadora.

Sobre o tema, Machado (2001, p. 21) declara que

O peso da escola é muito maior aqui do que nos países mais desenvolvidos, onde as pessoas leem mais. Como ainda não somos uma sociedade leitora, não podemos esperar que o exemplo venha de casa. Ou acabaremos condenando as futuras gerações a também não ler. A escola tem de entrar para quebrar o ciclo vicioso, criando em seu espaço um ambiente leitor. O mestre tem de dar o exemplo e despertar a curiosidade de jovens. Ler é gostoso demais. Por isso, é natural que as pessoas gostem. Basta dar uma chance para que isso aconteça.

Gráfico 7 - Livros lidos nos últimos 3 meses

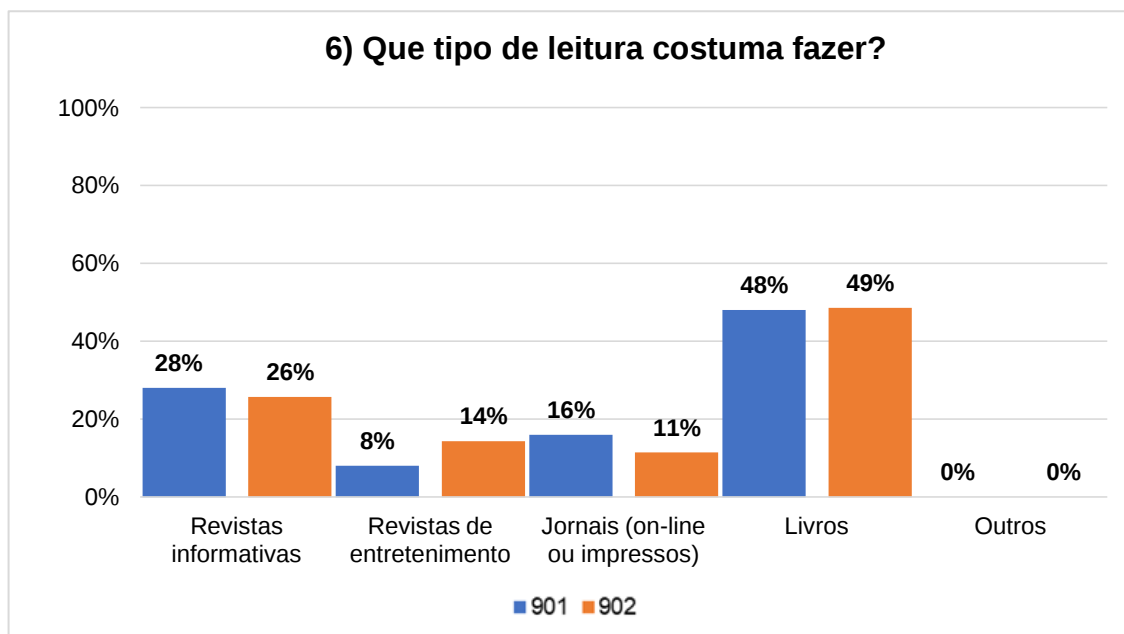


Fonte: A autora, 2020.

A partir do gráfico 7, constatou-se que a maior parte dos alunos leu de um a dois livros nos três meses anteriores ao encontro. Aderindo como parâmetro o mesmo utilizado pela pesquisa *Retratos na leitura do Brasil*, a qual toma por leitor quem leu um livro completo ou em partes nos três meses anteriores à entrevista, é possível concluir que se trata de um público majoritariamente leitor, uma vez que apenas de 6 a 8% dos estudantes afirmaram não terem lido nenhum livro durante o período especificado.

Vale destacar que, mesmo com a existência do projeto de leitura na escola, identificou-se que alguns alunos não haviam lido nenhum livro no período que se levou em consideração na pesquisa.

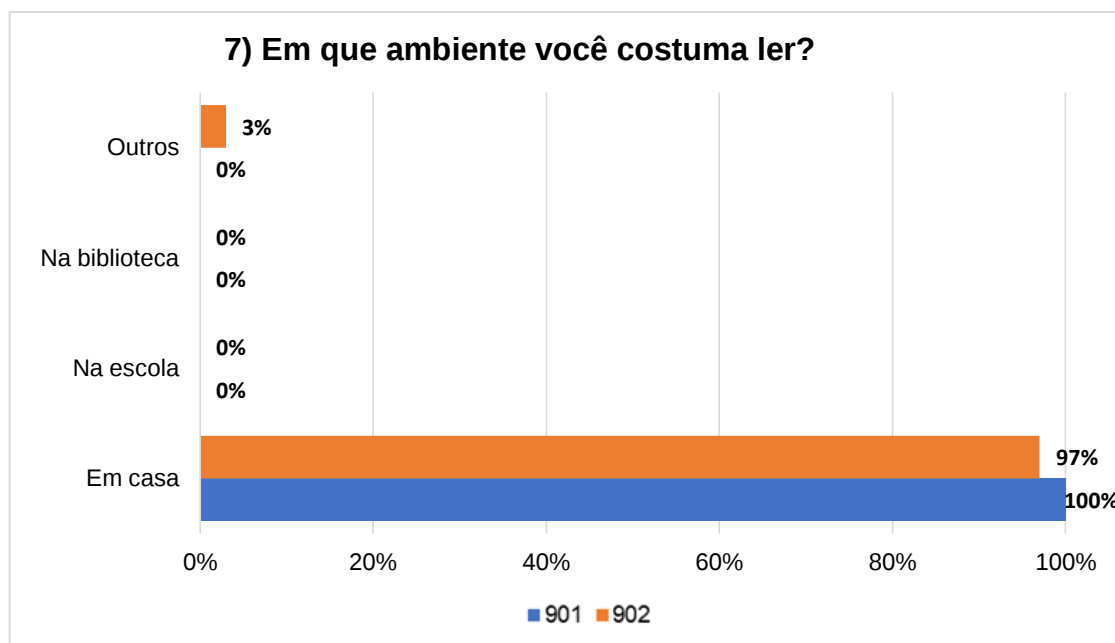
Gráfico 8 - Tipo de leituras realizadas



Fonte: A autora, 2020.

O gráfico 8 demonstra que a maior parte de ambas as turmas declararam preferência pela leitura de livros. Em segundo lugar, as revistas informativas aparecem também como uma opção de leitura. Ocupam menores porcentagens as revistas de entretenimento e os jornais, este último, pelo que se observa a partir do convívio com adolescentes da faixa etária analisada, não surpreende ser pouco acessado.

Gráfico 9 - Ambiente em que realiza leituras

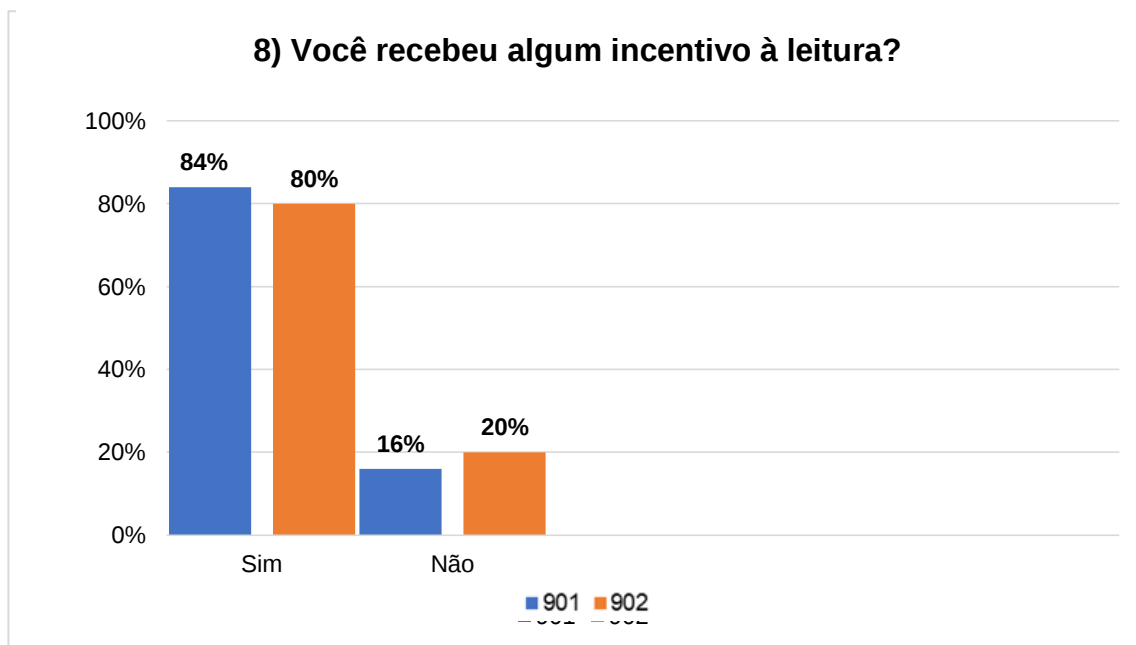


Fonte: A autora, 2020.

No que tange ao ambiente em que se realizam as leituras, os participantes apontaram suas casas como o principal. Apenas 3% assinalaram a opção *Outros*, afirmando que não precisam de um local específico, mas que leem sempre que há oportunidade.

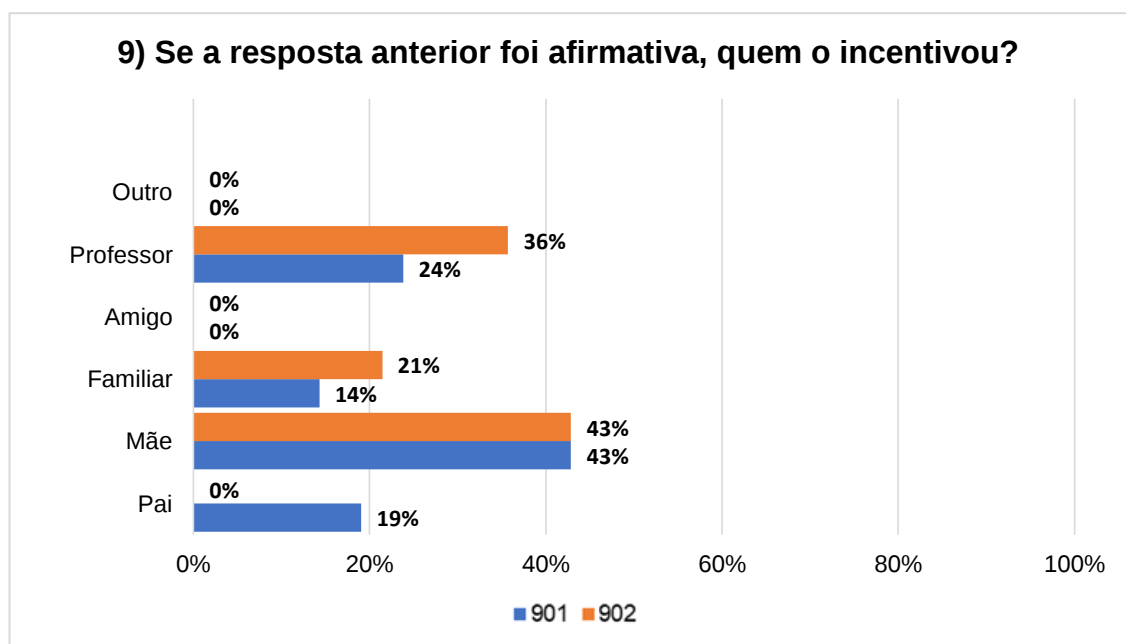
Em conversa, alguns alunos mencionaram a praticidade de ler via aparelhos eletrônicos, como celulares, *notebooks*, *tablets* e leitores digitais, o que, para eles, facilita o contato com diversos textos, de gêneros variados, sem que se necessite comprar a versão física.

Gráfico 10 - Incentivo à leitura



Fonte: A autora, 2020.

Gráfico 11 - Incentivador da leitura

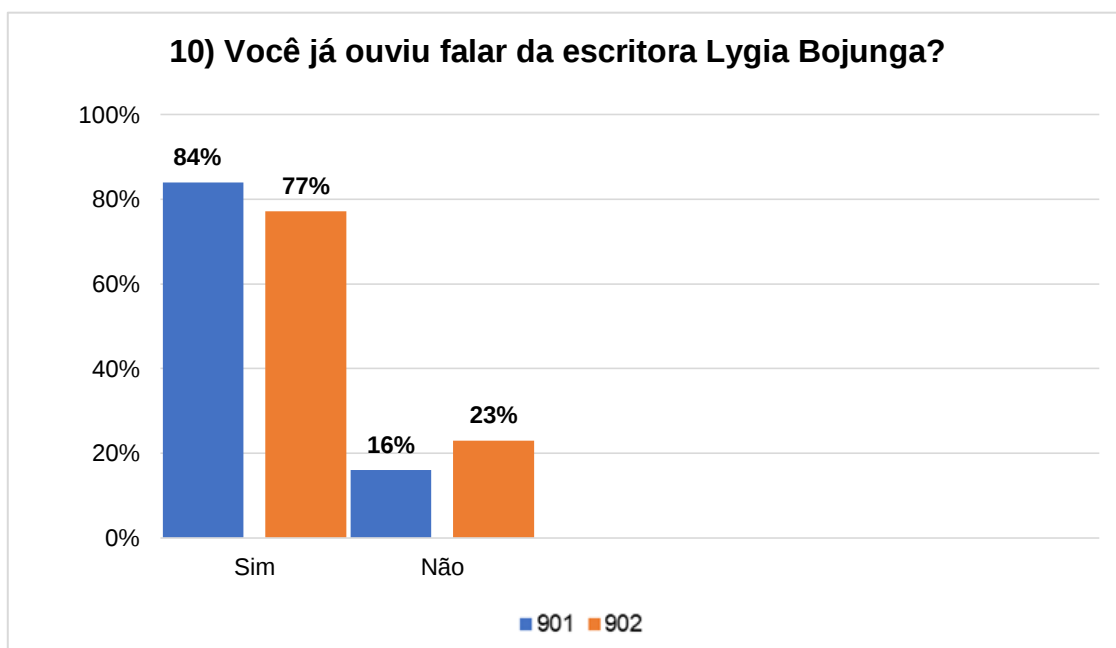


Fonte: A autora, 2020.

Os gráficos 10 e 11 dizem respeito ao estímulo à leitura. A maioria dos alunos optou pela alternativa *Sim*, declarando que recebeu incentivo nesse sentido. Destaca-se, contudo, que houve estudantes que assinalaram a opção *Não*, realidade preocupante.

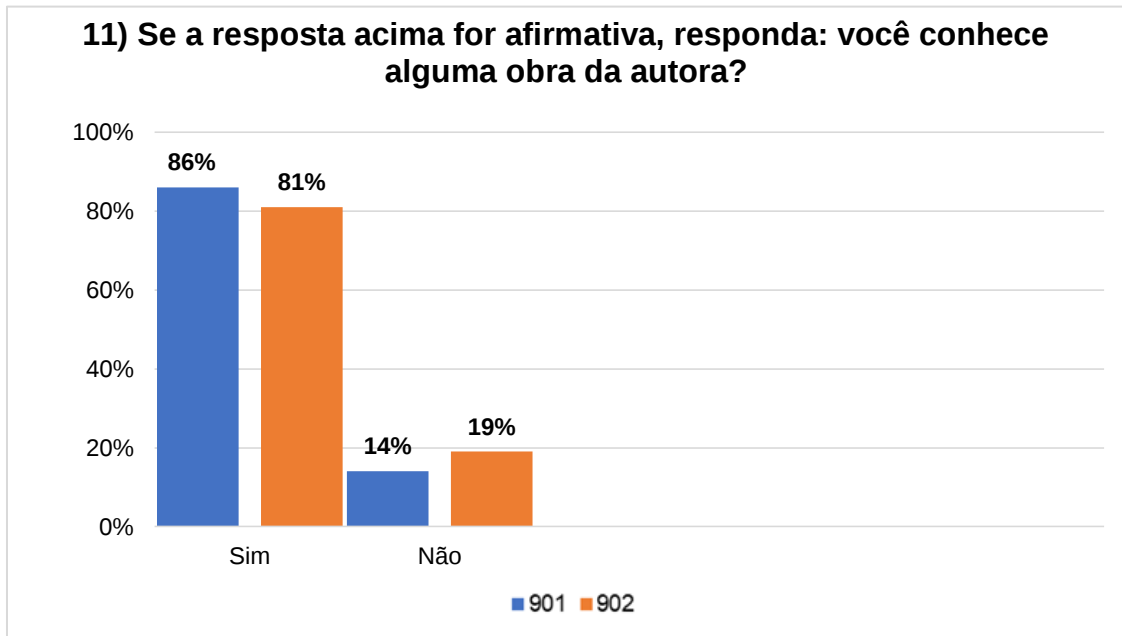
As mães constituem-se como as que mais realizam o papel de incentivadoras. Em seguida vem o professor. O fato de a mãe e o professor figurarem como maiores incentivadores da leitura é reforçado pelos resultados obtidos na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020). Esses dados revelam a importância das instituições familiar e escolar como mediadoras do processo – sempre contínuo – de formação de leitores.

Gráfico 12 - Informações sobre Lygia Bojunga



Fonte: A autora, 2020.

Gráfico 13 - Conhecimento de obras de Lygia Bojunga



Fonte: A autora, 2020.

As perguntas que deram origem aos gráficos 12 e 13 se referem à Lygia Bojunga e suas obras. A grande maioria dos participantes declarou algum conhecimento sobre a autora e certos livros seus, dentre os quais o mais mencionado foi *A bolsa amarela*. Parte dos alunos se lembrou de já ter lido o referido livro por curiosidade ao vê-lo nas prateleiras da biblioteca da escola. Por unanimidade, os alunos declararam não conhecerem *Fazendo Ana Paz* antes de o lerem para a pesquisa.

A última pergunta do questionário, dessa vez, discursiva, teve por finalidade perceber o valor da leitura para os participantes. Indagou-se se a leitura é importante para eles, e foi pedido que houvesse uma justificativa para a resposta fornecida. Pediu-se para que os voluntários fossem honestos em suas respostas, sem receios de serem julgados por elas.

Seguem algumas transcrições:

Quadro 1 - A leitura é importante para você? Justifique.

“Para mim, a leitura é importante, mas eu não consigo ter paciência para ler sempre.”

“Eu gosto de ler, além disso melhora a minha capacidade de interpretação de textos. Em casa, eu sou incentivada e incentivo meus familiares ao hábito da leitura.”

“A leitura para mim é de extrema importância, ainda mais para obter conhecimento de novas culturas, por exemplo.”

“A leitura é essencial, principalmente para a formação de nossas próprias ideias. Amo ler e acho que todo mundo deveria participar da leitura e conhecer o que a literatura tem a oferecer.”

“A leitura é muito importante para adquirirmos conhecimento, é uma das maneiras mais prazerosas para isso.”

“A leitura, quando eu era mais nova, era um hábito super frequente, mas, ao crescer, parei de ler. Ainda considero muito importante para que possamos adquirir conhecimentos, aumentar nosso vocabulário e para termos propriedade para falar sobre algum assunto.”

“Não costumo ler com frequência, mas reconheço que ler é muito importante para ampliar nosso vocabulário e conhecimento em geral. Gostaria de melhorar esse hábito e começar a ler mais.”

“Sim, muito importante, pois me torna uma pessoa melhor, mais atenta nos assuntos e, na maioria das vezes, quebra o meu bloqueio criativo.”

“Para mim, a leitura é muito mais que um hábito. Trata-se de um momento de distração e inspiração.”

“A leitura é importante para que eu possa desenvolver meu senso crítico.”

A partir das respostas transcritas acima, constata-se que os alunos, de maneira geral, compreendem a importância da leitura para suas vidas e têm gosto por ela. Eles ressaltaram a influência positiva do ato de ler para enriquecimento vocabular, para expansão do senso crítico, para conhecimento de novas culturas e realidades, bem como para lazer e inspiração.

Mesmo aqueles que expuseram a honesta realidade de não leitores, afirmaram perceber o valor da leitura e até mesmo demonstraram desejo de retomar a prática e o gosto por ela, deixados ainda na infância, o que se mostra positivo ao se pensar na realidade atual de adolescentes que não se interessam nem se esforçam para atingir outros níveis em âmbitos de leitura.

O reconhecimento é o primeiro passo para o intenso processo de transformação.

5.3 Relato e análise

Na escola-campo, o primeiro contato foi com a coordenadora de língua portuguesa que, desde a primeira conversa, em agosto de 2019, demonstrou interesse em apoiar a pesquisa, como o fez realmente durante todo o seu tempo de realização. O fato de a instituição permitir o contato entre a pesquisadora e a editora Casa Lygia Bojunga para a compra de 15 exemplares da obra *Fazendo Ana Paz*, a fim de disponibilizá-los para a leitura dos alunos que participaram como voluntários e, posteriormente, adicioná-los ao acervo de livros da biblioteca escolar, revela o apoio e a aceitação por parte do colégio.

Em outubro de 2019, após o aval da coordenação e o recebimento dos 15 livros comprados pela internet, diretamente da editora, foi iniciado o contato com os alunos do ano de escolaridade com o qual se pretendeu trabalhar.

Os encontros com todos os grupos de voluntários para discussão do livro foram gravados utilizando o celular, com a autorização dos alunos, a fim de que, posteriormente, a transcrição pudesse ser feita. Realizou-se o primeiro contato para o preenchimento dos questionários e apresentação do livro *Fazendo Ana Paz*, com duração de 50 minutos. O segundo encontro durou uma hora e 40 minutos. Ao todo, foram cedidas três horas/aula do tempo destinado à disciplina de língua portuguesa.

Seguem os relatos sobre a experiência e com os respectivos grupos do 9º ano.

5.3.1 O encontro: 901

Em outubro de 2019, ocorreu o encontro com os alunos da turma 901 para lhes apresentar o livro e para que respondessem ao questionário do apêndice A deste trabalho. Durante a apresentação do livro, sabendo que muitos alunos alegavam não ter o gosto pela leitura pela ausência de boa fluidez e entonação adequada, a pesquisadora selecionou um trecho inicial da obra para ler, a fim de despertar o interesse do público pelo livro. Tal atitude encontra respaldo na fala seguinte de Pennac (2011, pp. 148-149), que defende a prática da leitura em voz alta:

O homem que lê de viva voz se expõe totalmente aos olhos que o escutam. Se ele lê verdadeiramente, põe nisso todo seu saber, dominando seu prazer, se sua leitura é um ato de *simpatia* pelo auditório como pelo texto e seu autor, se consegue fazer entender a necessidade de escrever, acordando nossas mais obscuras necessidades de compreender, então os livros se abrem para ele e a multidão daqueles que se acreditavam excluídos da leitura vai se precipitar atrás dele. (grifo do autor)

Um maior encantamento dos alunos, portanto, veio à tona a partir de uma “leitura verdadeira”, revelada como um “ato de simpatia” da docente pelos alunos, uma vez que, além de mergulhar no texto, sequer reprovou os educandos pelo fato de não gostarem de ler.

Cerca de dois meses após o primeiro encontro, os alunos haviam terminado de ler a obra e, então, foi marcada a conversa sobre ela. Antes de adentrar o território da reflexão acerca do encontro com a turma, enfatiza-se que toda análise dependerá, além do conhecimento de mundo de cada indivíduo, “do grau de desenvolvimento dos alunos, sua lentidão ou rapidez na apreensão dos vários aspectos de construção e significação das leituras. O importante é deixar o aluno falar”, segundo Vargas (2013, p. 73).

Com base em Cadermatori (2012, p. 81), num primeiro momento de contato, é válido conversar espontânea e honestamente sobre o livro, tendo em mente que “a pergunta que fundamentalmente importa não é o que o autor quer dizer com o texto, mas o que o leitor sentiu ao ler, porque essa é a condição básica para qualquer entendimento posterior.”

No início da conversa, portanto, os alunos logo foram estimulados a falar em suas impressões gerais acerca do livro, o que resultou nos seguintes comentários: “Eu achei muito inteligente o jeito com que ela falava da Ana Paz, mostrava o que a Ana Paz estava sentindo.”; “Achei confuso.”; “Demorei muito para perceber que as três eram a mesma pessoa.”; “Eu tive que ler duas vezes o livro para entender direito, porque eu li a primeira vez e não entendi muito bem.”; “Eu gostei tanto que quero ler o outro livro de que ela fala logo no início.”

O livro mencionado na última transcrição é *A bolsa amarela*, também de Lygia Bojunga. A autora, possivelmente com o objetivo de despertar o interesse por outra de suas obras, faz essa menção no início da história.

Ao serem estimulados a falar sobre o assunto do livro, os estudantes forneceram respostas bastante diversificadas e pertinentes, dentre as quais se destacaram: “É sobre não abandonar sua infância, quem você era desde o início.”; “Acho que era a passagem da personagem para a vida adulta, o encontro dela com Antônio, que a fez esquecer seus princípios.”; “Eu acho que o livro era sobre como a autora escrevia a personagem, de como ela desenvolvia a personagem, as ideias que ela tinha...”.

Como alguns alunos alegaram que o livro pareceu confuso, perguntou-se se saberiam dizer o porquê dessa impressão: “Porque a autora não tinha muita certeza sobre o que ela queria escrever, não tinha uma conclusão exata de alguns personagens.”; “ Para dar mais intensidade à personagem, parece que a autora digitou e soltou a primeira versão dela, parece que ela não editou o livro.”; “A estrutura do texto não é comum, parece que a autora queria mostrar a confusão dela para criar a personagens até no jeito de escrever o livro.”; “Para mim ficou confusa a relação dela com o pai.” Apenas uma aluna relacionou o fato à pontuação – ou a falta dela –, recurso que evidencia a presença de marcas de oralidade como uma característica bastante evidenciada não só de *Fazendo Ana Paz* como também de outras obras de Bojunga.

É importante não se considerarem desvantajosos os comentários acima, uma vez que “se o aluno puder manifestar o quanto foi penoso – ou sem sentido, ou surpreendente, ou fabuloso – seu encontro com a obra, por mais superficial que tenha sido sua leitura, uma promissora discussão sobre o texto poderá ser iniciada.”, conforme Cademartori (2012, p. 81).

Aproveitando que o assunto sobre o pai havia sido levantado, deu-se início a uma reflexão mais breve, visto que muitos dos alunos não conseguiram inferir o que poderia ter acontecido com o pai, o que causou, segundo relatos deles próprios, certo incômodo. O resultado se percebe nas respostas, uma vez que nenhuma delas sequer mencionou a questão sindicalista ou a perseguição militar, abordada de forma sutil na obra: “Acho que o pai foi pra guerra, não foi?”; “Acho que ele morreu dentro de casa enquanto tentava fugir da polícia.”; “Acho que ele estava fugindo porque provavelmente era envolvido com alguma coisa errada.”

Por fim, os alunos fizeram recomendações da obra lida para outros públicos: “Eu indicaria o livro para alguém da minha idade ou mais velho, porque, se nem eu entendi algumas coisas, uma criança mais nova não entenderia também.”; “Eu acho que essa leitura é importante para todas as idades, porque faz você se conectar com todas as versões de você, te faz entender que ninguém é completo e que ninguém precisa ser completo para estar no mundo.”

5.3.2 O encontro: 902

Os encontros com a turma 902 ocorreram no mesmo período dos da 901. A 902, porém, mostrou-se mais interessada no livro se comparada à 901. Logo no início da conversa, os alunos começaram a relatar suas impressões gerais sobre a leitura de forma mais espontânea, tendo como enfoque características relativas à escrita da autora: “Eu achei a estrutura do texto muito interessante, principalmente a forma como a autora entra na história ao mesmo tempo que foge dela.”; “É interessante como ela [a autora] consegue contar três histórias e juntar tudo no final.”; “É incrível como ela [a autora] consegue contar a história dela e da personagem num enredo só.”; “Com um livro não tão grande, ela [a autora] consegue contar a história de toda uma vida de uma forma que faz a gente se aproximar muito da personagem.”; “Eu acho que a forma com que a autora escreve mostra que o leitor pode ter uma relação muito próxima com o livro, porque parece que ela está conversando com o leitor.”

Cademartori (2012, p. 50) fundamenta as percepções de encantamento, representadas pelas falas anteriores, a respeito das peculiaridades da autora com a afirmação de que

um escritor de literatura infantil cria, por via da imaginação, por meio de uma linguagem própria, um modelo de mundo com traços muito peculiares. Inevitavelmente, sua obra estará marcada pela tradição, mas nela o criador conseguirá se inscrever com algo de feição autoral, e despertará no leitor uma feliz surpresa.

Ainda no momento inicial, porém, alguns alunos revelaram certa dificuldade para entender a obra, afirmando que perderam o interesse pelo livro no início, mas se forçaram a continuar a ler e, por fim, gostaram. Essa dificuldade, relatada também por alunos da outra turma, estabelece relação com o fato de que, para Vargas (2013, p. 31)

As dificuldades maiores se apresentam ao leitor (adulto ou criança) que está habituado com os textos ditos objetivos, ou seja, aqueles cuja imposição em âmbito interpretativo se faz sentir de modo mais palpável, e ao leitor (infelizmente, a maioria), cuja educação se orientou sempre no sentido de dissociar a realidade da linguagem, a ficção da realidade, a linguagem do imaginário, como se uns e outros fossem fenômenos distintos.

Quando indagados sobre o enredo da história, alguns alunos afirmaram que identificaram um viés autobiográfico: “O livro é sobre a história de uma personagem que se assemelha muito à história da própria escritora.”; “O livro conta o processo de escrita da autora sobre uma personagem que foi muito marcante para ela como escritora.”; “Acho que a autora quis contar a história dela mesma no livro, mostrando que ela é tão incompleta como a Ana Paz.”; “Eu imaginei que o livro contasse a história da própria casa onde acontece grande parte da história”.

Dentre as falas transcritas no parágrafo anterior, uma que se destaca por ser a que mais se distingue em termos temáticos das demais, é a última. O aluno que levantou tal hipótese apresentou como justificativa o fato de as maiores transformações da personagem principal acontecerem no ambiente da casa. Para aquele aluno, a casa, além de um ambiente físico, era, para a personagem, um local carregado de afetividade e, até mesmo, de vida, na medida em que os próprios objetos se comunicam com a personagem, fruto da personificação analisada em

momento anterior. O trecho a seguir foi utilizado pelo aluno para exemplificar sua fala:

Fui chegando pra perto do espelho. Ele tava cheio de mancha de idade. Dessas que eu tenho aqui na mão. Foi só a minha imagem entrar nele que ele acordou. E a gente se olhou meio espantado, engraçado. Com essa vista meio ruim que eu tenho agora eu quis ver bem de perto o que que o espelho tava me mostrando. Nossa! não era nenhuma maravilha. Mas pareceu que ele não estava se incomodando. Olhei bem. É, ele parecia contente da gente estar ali se encontrando. E aí ele fez questão de me contar tudo que ele tava achando de mim, tintim por tintim. Demorou, é claro. Cada mancha, cada sinal, cada ruga, a minha história tá toda na minha cara, e ele quis ir me contando cada capítulo dela, sem pressa nenhuma nenhuma. Me contou até que eu tinha um fio de cabelo preto, ué! o que que esse fio ainda anda fazendo aqui? Viva! eu disse. O espelho gostou. Bom dia, eu falei também, E ele gostou também; meio que riu. Mas depois a gente ficou sério. E sem abrir a boca, só usando o olho pra falar, eu perguntei pra ele se ele achava que... que eu ainda... ia ter tempo pra... E sem nem esperar eu acabar de falar ele me olhou que sim, que sim, que sim. Fiquei ainda mais contente; (BOJUNGA, 1992, pp. 29-30)

No que tange à perspectiva de escrita autobiográfica, Miranda (1992, p. 38), em “A ilusão autobiográfica”, abre espaço para a discussão acerca de textos híbridos, que entrecruzam representações literárias e experiências próprias do autor. O mesmo autor afirma, contudo, que os textos com projeções autobiográficas não devem ser tomados como “a representação verídica e fiel de uma individualidade, mas como uma forma de encenação ilusória de um eu exclusivo”.

Ao ser iniciada a reflexão sobre o que teria acontecido ao pai da personagem principal, os alunos relataram: “Eu acho que, no fundo, a personagem não tinha um pai presente e tentava imaginar possibilidades de um pai perfeito, mas a autora não conseguia escrevê-lo, justamente porque ele nunca existiu na vida de Ana Paz.”; “Pelo que eu entendi, o pai da Ana Paz era do sindicato e estava sendo perseguido pelos militares, provavelmente foi na época da ditadura.”; “Eu acho que Ana Paz teve muita dificuldade de aceitar o que aconteceu com ele, por isso a história dele não conseguia ser desenvolvida.”; “Sabe quando acontece alguma coisa muito ruim e a gente demora muito tempo para entender e aceitar o que aconteceu? Às vezes a gente nem lembra mesmo o que aconteceu porque apagou da memória. Acho que foi isso que aconteceu com Ana Paz.”

Ao estabelecermos um paralelo entre a turma 901, em que houve casos de alunos imaginando um possível fim para o pai, e a turma 902, em que a maioria

pensou em um motivo para a falta de uma resolução do relacionamento entre o pai e a Ana Paz, percebe-se que as duas turmas estão em estágios de leitura distintos. Segundo Cademartori (2012, p. 29),

o que prende o leitor à história, quando ele está ainda no primeiro estágio de leitura, é a curiosidade pelo que vai acontecer com aquela personagem com que se identificou de algum modo. Só mais tarde, quando for mais experiente, deixará de perguntar o que virá a seguir – “e depois?” – para se perguntar pelas razões do que acontece na trama – “por quê?” – passagem do simples interesse pela sequência para a busca do entendimento da casualidade.

Sobre uma possível indicação do livro para outras pessoas, o pensamento da maioria dos alunos se reflete nas três falas a seguir: “Acho que pessoas de qualquer idade têm condições de ler o livro, mas elas provavelmente vão chegar a conclusões diferentes.”; “Eu acho que depende muito da pessoa, porque pode ter criança que consegue entender uma coisa que às vezes eu não entendi.”; “O livro conta a história das três etapas da vida de Ana Paz com muita familiaridade com cada idade, com o jeito de falar parecido com cada época específica. Eu acho que isso pode chamar a atenção de leitores de todas as idades: uma criança pode ler e se identificar mais com a parte da Ana Paz criança. Um adolescente pode ler e entender melhor a parte da Ana Paz na adolescência. Um adulto pode ler e achar que a fase da Ana Paz idosa fez mais sentido para ele.”

Destaca-se, por fim, que, dias após os encontros, alguns dos alunos demonstraram agradecimento à pesquisadora, relatando que haviam retomado suas leituras abandonadas em determinado momento. Afirmaram, ainda, que buscaram mais obras de Lygia Bojunga, bem como as recomendaram a seus colegas e familiares.

Em diálogo com toda a análise empreendida ao longo desta dissertação, é possível verificar que a atuação do professor como mediador da leitura não se deve esgotar jamais. Segundo Vargas (2013, pp. 27-28), conscientizar o aluno da possibilidade de unir prazer e conhecimento quando se lê é determinante para a aproximação entre texto e leitor: “Fruir o texto significa descobrir vida enredada em suas malhas. Significa perceber a realidade de forma mais palpável por meio da impalpável trama da linguagem.”

A fim de que os alunos alcancem o prazer no ato de ler, portanto, a autora afirma ser fundamental que o docente os ajude a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio do real, auxiliando também na percepção do prazer que reside na capacidade de decodificar o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Dissertação de Mestrado trata de assuntos referentes à leitura, levando em consideração a recepção dos leitores, utilizando como *corpus* o livro *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga, obra selecionada por apresentar características únicas e marcantes, principalmente no que diz respeito à autora e ao enredo.

Abordaram-se aspectos relacionados ao ato de ler, explicitando-se a noção assimilada para a realização da pesquisa como um todo. A Estética (ou Teoria) da Recepção foi apresentada, segundo seus principais teóricos Jauss, Iser, bem como Zilberman.

Nesta pesquisa, a ideia de leitura também como um processo de criação, cuja defesa pautou-se principalmente em estudos de Vargas, foi adotada, buscando pôr em relevo o elemento o qual, de acordo com a Estética da Recepção, deve receber o foco no trinômio autor-obra-público: o último.

Tais discussões, aprofundadas nos demais capítulos, ocuparam significativo espaço, uma vez que se propôs a reflexão sobre um reposicionamento do leitor, a quem se deve dar maior enfoque por ser aquele que dita seu ritmo de ler, formula suas interpretações e formas de perceber cada elemento e fragmento da obra, sempre considerando, mesmo que muitas vezes de forma inconsciente, suas experiências prévias.

Para isso, realizou-se a pesquisa de campo, contando com a participação de alunos-voluntários do 9º ano do Ensino Fundamental II. Nessa etapa, experiências únicas foram proporcionadas. O contato com perspectivas diferentes, a partir de um lugar de fala não ocupado pelo professor, permitiu a abertura de horizontes e superou expectativas, uma vez que o alunado acionou ideias distintas daquelas previamente acionadas pelo docente.

O convívio diário do profissional da educação é repleto de estudantes, os quais merecem espaço para divulgar suas impressões sobre experiências literárias e de mundo. O professor é o responsável por abrir esse espaço e mediar o processo, entendendo que a leitura nunca é uma só.

Reafirma-se, neste estudo, a importância de conferir maior visibilidade à literatura infantojuvenil, segmento que vem crescendo em níveis quantitativos e,

principalmente, qualitativos. Ainda assim, um consistente trabalho de divulgação da literatura infantojuvenil precisa realizar-se nas escolas, a fim de que o conhecimento do que se produz com qualidade no Brasil não resida apenas no professor ou em outros profissionais da área, mas também nos discentes.

Lygia Bojunga surge entre os principais nomes no contexto, repleta de irreverência e peculiaridades únicas, as quais não permitem que suas obras permaneçam apenas como leituras para crianças e adolescentes, mas ultrapassem horizontes definidos por faixas etárias e alcancem indivíduos de idades variadas.

Elementos que compõem a narrativa de *Fazendo Ana Paz* e diversos outros livros da autora põem em relevo a prosa falada, característica marcante nos escritos bojunguianos, com forte carga expressiva – e afetiva – comum ao registro oral, pelo qual a autora opta. Vale destacar que, na tentativa de se estabelecer maior aproximação com o público leitor, a língua oral e a língua escrita têm se aproximado cada vez mais, o que contribui para um olhar menos preconceituoso, evidenciando, ainda, o fato de que a língua falada é viva e criativa.

Repleta de simbologia, *Fazendo Ana Paz* é digna de leituras repetidas, atentas e que permitam uma análise consistente dos recursos estilísticos e das diversas mensagens transmitidas em suas linhas e entrelinhas.

O processo de construção da Carranca, por exemplo, a partir de um exercício retórico feito pelo Pai, pode ser aplicado ao contexto escolar, uma vez que essa narrativa serviu como recurso educativo para a Ana Paz, o que se pode refletir e ampliar nas salas de aula em que habita um professor comprometido com a educação.

Com obras da autora, de maneira surpreendentemente prazerosa, é possível trabalhar a língua portuguesa em diversos sentidos. Entende-se, porém, que uma nova perspectiva sobre a língua, que não atribua à linguagem oral peso menor em relação à escrita, deve-se apresentar aos alunos, a fim de que entendam que ambos os registros são válidos e valiosos e relevantes para análise à luz das variedades linguísticas.

Em *Fazendo Ana Paz*, Bojunga consegue validar o uso de uma linguagem mais espontânea em âmbitos literários, contribuindo para a desmistificação da literatura de variedade culta, ensinada até os dias correntes em muitas escolas como a legítima e única.

Tal perspectiva, já ultrapassada, “arranca” do leitor iniciante, quando ainda criança, a possibilidade de identificação com o texto lido e faz com que, como foi possível observar na pesquisa, muitos alunos cheguem à atualidade considerando a coloquialidade inadequada para textos literários, o que seria um desperdício de tamanha riqueza revelada na linguagem oral.

Com a reflexão até o momento empreendida, não se pretende desvalorizar a variedade culta, mas evidenciar a necessidade de oferecer ao falante diversas possibilidades de comunicação, adequadas também às diversas situações comunicacionais.

Apresentar ao aluno um novo olhar sobre a língua pode interferir diretamente na leitura que ele fará do texto, assim como ampliar sua habilidade de compreensão e interpretação do que é lido, de modo a se explorarem novos caminhos e possibilidades no vasto universo da leitura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ANDO, Marta Yumi. *Do texto ao leitor, do leitor ao texto: um estudo sobre Angélica e O Abraço de Lygia Bojunga Nunes*. Paraná, 2006. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/myando.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARISTÓTELES. *Arte poética*. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 14, n. 1/2, jan/fev. 2001.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 65-70.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. ampl. e atual. conforme novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BOJUNGA, Lygia. *Fazendo Ana Paz*. Rio de Janeiro: Agir, 1992.
- BOJUNGA, Lygia. *O Rio e eu*. Rio de Janeiro: Agir, 1999.
- BOJUNGA, Lygia_. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em: 29 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. *Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020

BRITO, Aline Gonçalves de. *Lygia Bojunga: as marcas de oralidade na “prosa falada”*. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CALVINO, Ítalo. A necessidade-prazer da leitura. *Jornal Leia Livros*, São Paulo, ago. 1986.

CAMARA, Tania Maria N. L. *Pontuação: perspectivas e ensino*. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

CASA LYGIA BOJUNGA. Disponível em:
<http://www.casalygiabojunga.com.br/pt/index.html>. Acesso em: 13 jul. 2017.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: CIP-Brasil. Catalogação na Publicação Câmara Brasileira do Livro, 1989. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 30 maio 2018.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1977.

GRUMBRECHT, Hans Ulrich. Sobre os Interesses Cognitivos, Terminologia Básica e Métodos de uma Ciência da Literatura Fundada na Teoria da Ação. 1975. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o Leitor – Textos de Estética da Recepção*. 2. ed. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). *Dados do censo escolar: rede pública tem maior número de alunos com idade acima do recomendado para a série de ensino*. 2018. Disponível

em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-rede-publica-tem-maior-numero-de-alunos-com-idade-acima-do-recomendado-para-a-serie-de-ensino/21206. Acesso em: 25 jul. 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Inaf Brasil 2018*: Resultados preliminares. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view?usp=drive_open. Acesso em: 18 jul. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

ISER, Wolfgang. O Jogo do Texto. In: JAUSS, Hans Robert et. al. *A literatura e o leitor: textos da Estética da Recepção*. 2. ed. rev. e ampl. Seleção, coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105-118.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. v. 36.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert et. al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

JOSÉ FILHO, Mário. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Pe. M; DALBÉRIO, O. *Desafios da pesquisa*. Franca: UNESP - FHDSS, 2006. p. 63-75.

JOUBE, Vicent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MACHADO, Ana Maria. A literatura deve dar prazer. *Revista Nova Escola*. Setembro, 2001.

MARIA, Luzia de. *Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, Nilce Sant'anna. *Introdução à Estilística: a expressividade na Língua Portuguesa*. 4. ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim. *Contribuições à estilística portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

MEDEIROS, Martha. *A graça da coisa*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979.

MIRANDA, Wander Melo. A ilusão biográfica. In: MIRANDA, Wander Melo. *Corpos escritos*: Graciliano Ramos e Silviano Santiago. São Paulo: EdUSP; Belo Horizonte: EdUFMG, 1992.

ORIGEM DA PALAVRA. Disponível em:
<https://origemdapalavra.com.br/palavras/leitura/> Acesso em: 23 jun. 2020.

PATROCINIO, Gabriela Trevizo Gamboni; NAVAS, Diana. A autorreferencialidade nas obras de Lygia Bojunga e sua importância na formação da competência leitora, p. 12-13. In: SEMINÁRIO DISCURSO E CULTURA, 1., 2018, São Paulo. *Discurso e cultura*. São Paulo: Blucher, 2018.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Porto Alegre: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PRETI, Dino. *Sociolinguística – Os níveis da fala*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ROCHA, Carlos Alberto de Macedo; MACEDO ROCHA, Carlos Eduardo Penna. *Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck. *Articulação textual na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SILVA, Ivanda M. Martins. *Interação texto-leitor na escola: dialogando com os contos de Gilvan Lemos*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

SMITH, Frank. O papel do professor. In: SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2013.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YLLERA, Alicia. *Estilística, poética e semiótica literária*. Coimbra: Almedina, 1979.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 1. ed. São Paulo: Global, 2012.

APÊNDICE A - Questionário**Questionário**

Idade: _____

Gênero: _____

1) Você já foi reprovado na escola alguma vez?

- (A) Não
- (B) Sim, uma vez.
- (C) Sim, duas vezes.
- (D) Sim, três vezes ou mais.

2) Qual o principal motivo de você continuar estudando?

- (A) Conseguir um emprego.
- (C) Conseguir um bom emprego.
- (D) Adquirir mais conhecimento.
- (E) Atender à expectativa de familiares sobre meus estudos.
- (F) Não pretendo continuar a estudar.

3) Você tem o costume de ir a bibliotecas?

- (A) Sim (B) Não (C) Às vezes

4) Você tem livros em casa?

- (A) Sim (B) Não

5) Quantos livros, aproximadamente, você leu nos últimos 3 meses?

- (A) Nenhum
- (B) De 1 a 2
- (C) De 3 a 5
- (D) Mais de 5

6) Que tipo de leitura costuma fazer?

- (A) Revistas informativas
- (B) Revistas de entretenimento
- (C) Jornais (on-line ou impressos)
- (D) Livros
- (E) Outros. _____

7) Em que ambiente você costuma ler?

- (A) Em casa
- (B) Na escola
- (C) Na biblioteca
- (D) Outros. _____

8) Você recebeu algum incentivo à leitura?

(A) Sim (B) Não

9) Se a resposta anterior for afirmativa, quem o incentivou?

(A) Pai

(B) Mãe

(C) Familiar

(D) Amigo

(E) Professor

(F) Outro? _____

10) Você já ouviu falar da escritora Lygia Bojunga?

(A) Sim (B) Não

11) Se a resposta acima for afirmativa, responda: você conhece alguma obra da autora?

(A) Sim

Qual(is)? _____

(B) Não

12) A leitura é importante para você? Justifique.

APÊNDICE B – Autorização da escola-campo**AUTORIZAÇÃO**

Eu, **Rosângela Azevedo Caldas**, CPF 027091767-50, como coordenadora de Língua Portuguesa do Alpha Colégio e Pré-Vestibular, autorizo a utilização do nome da referida instituição e de dados referentes a ela na Dissertação de Metrado de Luisa Gonçalves Barreto, mestranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Campos dos Goytacazes, 01 de março de 2021.