

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CÍNTIA BICUDO

**GESTOS DE LEITURA, ESCRITA E AUTORIA DE LIVROS-IMAGENS:**  
MOVIMENTANDO A ANÁLISE DE DISCURSO EM PRÁTICAS ESCOLARES

Maringá  
2026

CÍNTIA BICUDO

**GESTOS DE LEITURA, ESCRITA E AUTORIA DE LIVROS-IMAGENS:  
MOVIMENTANDO A ANÁLISE DE DISCURSO EM PRÁTICAS ESCOLARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo.

Maringá  
2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central Maria Grazia Zolet - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B583g

Bicudo, Cíntia

Gestos de leitura, escrita e autoria de livros-imagens : movimentando a análise de discurso em práticas escolares / Cíntia Bicudo. -- Maringá, PR, 2026.  
208 f. : il. color., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. Leitura discursiva. 2. Livro de imagem. 3. Leitura e escrita - Ensino fundamental. 4. Análise do discurso. I. Di Raimo, Luciana Cristina Ferreira Dias, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 418.4

Síntique Raquel de C. Eleutério - CRB 9/1641

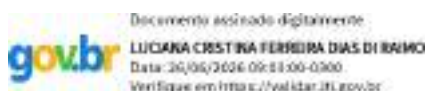
CÍNTIA BICUDO

**GESTOS DE LEITURA, ESCRITA E AUTORIA DE LIVROS-IMAGENS:  
MOVIMENTANDO A ANÁLISE DE DISCURSO EM PRÁTICAS ESCOLARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Doutorado, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos.**

Aprovada em Maringá, **23 de Junho de 2026.**

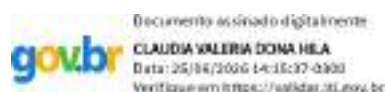
**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo  
Presidente - Orientadora (UEM/PLE)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselene de Fátima Coito  
Membro Titular (UEM/PLE)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Valéria Dona Hila  
Membro Titular (UEM/PLE)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Cury Sarian  
Membro Titular Externo (Unemat  
Cáceres-MT)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Fracassi Stefaniu Membro  
Titular Externo (Unicentro Guarapuava-PR)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela vida, pela saúde e pela oportunidade de concretizar este trabalho.

À professora Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo, por sempre responder com muita paciência, mostrar que a universidade pode ser um ambiente mais humano e por aceitar ir até a escola colocar a teoria em prática com meus “anjinhos”.

À professora Roselene de Fátima Coito, pela acolhida na disciplina durante o mestrado e pelos apontamentos tão essenciais sobre a arte e a imagem que realizou na qualificação.

À professora Maristela Cury Sarian, por aceitar fazer parte da minha trajetória acadêmica e por sua contribuição atenta e generosa na qualificação.

À professora Cláudia Valéria Doná Hila, pela acolhida no Pibid, pela paciência e humildade ao me apresentar o universo da pesquisa durante a graduação e por aceitar fazer parte da banca examinadora.

À professora Luciana Fracassi Stefaniu, por algumas parcerias acadêmicas e por aceitar a fazer parte da banca.

Às colegas de trabalho Angela Costa, Danielle Reis, Cheyla Locatelli, Gabriella Germano, Priscilla Providello e Roberta Quaglio, por me apoiarem e sempre estarem abertas a uma negociação para eu poder cumprir com as minhas atividades do doutorado.

Aos amigos Ana Carolina Ambrósio, Aline Miyamoto, Cindy Luca, Ester Bello, Francielle Lopes, Glecia Melo, Késia Cristina, Luan Tarlau e Mariana Ambrósio, pelas risadas, motivação e conversas terapêuticas nos últimos anos.

Agradeço à minha família: Irineu da Silva Bicudo, Alzira Marcelino Otênio Bicudo e Irineu da Silva Bicudo Júnior, pelo apoio durante esses anos.

## RESUMO

Esta pesquisa se sustenta, teoricamente, na perspectiva da Análise do Discurso materialista, para a qual ler é marcar uma posição frente ao texto lido, ou seja, no batimento entre paráfrase e polissemia, é relevante abrir a sala de aula para a escuta de outras possibilidades de sentidos. No caso deste estudo, interessou-nos propiciar a textualização/espacialização da autoria na imagem em meio à deriva e ao efeito-fecho. O *corpus* deste estudo se constitui de recortes analíticos de três livros-imagens a partir dos quais foram construídas oficinas de leitura, a saber: “Ida e volta”, Juarez Machado; “Bruxinha Atrapalhada”, Eva Furnari, “Cena de rua”, Ângela Lago, bem como respostas/atividades produzidas por sujeitos-alunos de um 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Noroeste do Paraná, em 2023. Para cada livro, foi preparada uma oficina com atividades que solicitavam: respostas orais, desenhos e produções textuais. Com base nos movimentos de leitura empreendidos por tais sujeitos-alunos, buscamos levantar gestos de autoria que emergiram a partir de tais atividades produzidas. Desse modo, esta pesquisa defende a tese de que a perspectiva discursiva de leitura e escrita possibilita um enfoque na opacidade da imagem e na emergência de gestos de autoria materializados na oralidade, no desenho, na pintura, na escrita a partir de tomadas de posição do sujeito-criança em redes de sentidos. Uma vez que o sujeito-leitor produz sentidos e se constitui ao mesmo tempo, compreendemos que ler o livro imagem vai além de um sentido evidente de que este material serviria para incentivar a leitura. Os resultados da análise colocam em evidência o caráter polissêmico da imagem e da arte, o que implica dar escuta aos sentidos em opacidade, bem como tecer os fios das histórias de leitura dos sujeitos-alunos textualizados em práticas nas quais o sujeito-aluno busca apagar as ambiguidades (constitutivas do discurso) e fixar um dado sentido, filiando-se a redes de sentidos ligadas ao cotidiano escolar e à infância. Ressalta-se que os sujeitos-alunos não somente atribuem sentidos às cenas/imagens do livro a partir da tensão entre paráfrase e polissemia, como também marcam uma relação de afeto/pertencimento em seus gestos de leitura, o que compreendemos como assunção da autoria. Estamos tomando, aqui, o afeto/pertencimento enquanto discurso, no qual se inscrevem o político, o ideológico e o histórico. Por fim, a pesquisa traz algumas reflexões sobre as práticas de leitura de textos visuais na escola voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, tomando-as não como meras práticas atraentes, mas, sim, como espaços de produção (in)tensa de sentidos.

**Palavras-chave:** Livro-imagem. Leitura Discursiva. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This research is theoretically grounded in the perspective of materialist discourse analysis, according to which reading an image means taking a stance toward the text being read—that is, opening oneself to other possible meanings in order to textualize/spatialize authorship within the image amidst drift and the closure effect. The corpus of this study consists of analytical excerpts from three picture books from which reading workshops were constructed, namely: “*Ida e volta*,” by Juarez Machado; “*Bruxinha Atrapalhada*,” by Eva Furnari; “*Cena de rua*,” by Ângela Lago; as well as responses/activities produced by fourth-grade students at a public school in Northwest Paraná in 2023. For each book, a workshop was prepared with activities that required: oral responses, drawings, and written compositions. Based on the reading processes undertaken by these students, we sought to identify gestures of authorship that emerged from the activities they produced. Thus, this research defends the thesis that the discursive perspective of reading and writing allows for a focus on the opacity of the image and the emergence of gestures of authorship materialized in orality, drawing, painting, and writing based on the child-subject’s stance within networks of meaning. Since the reader-subject produces meanings and constitutes themselves at the same time, we understand that reading the picture book goes beyond the obvious notion that this material serves to encourage reading. The results of the analysis highlight the polysemic nature of the image and of art, which implies listening to the meanings in opacity, as well as weaving together the threads of the student-subjects’ reading stories, which are textualized in practices in which the student-subject seeks to erase the ambiguities (constitutive of the discourse) and fix a given meaning, aligning themselves with networks of meaning linked to school life and childhood. It is worth noting that the student-subjects not only attribute meanings to the scenes/images in the book based on the tension between paraphrase and polysemy, but also mark a relationship of affection/belonging in their reading gestures, which we understand as an assumption of authorship. Here, we are considering affection/belonging as a discourse in which the political, the ideological, and the historical are inscribed. Finally, the research offers some reflections on the practices of reading visual texts in school focused on the early years of Elementary School I, viewing them not as mere attractive practices, but rather as spaces of (in)tense production of meanings.

**Keywords:** Picture book. Discursive Reading. Elementary School.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|       |                                                             |
|-------|-------------------------------------------------------------|
| AD    | Análise de Discurso                                         |
| ATI   | Academia da Terceira Idade                                  |
| BNCC  | Base Nacional Comum Curricular                              |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| EJA   | Educação de Jovens e Adultos                                |
| FD    | Formação Discursiva                                         |
| FNDE  | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação               |



## SUMÁRIO

|          |                                                                                                            |           |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
|          | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                    | <b>11</b> |
| <b>1</b> | <b>ABRINDO AS PÁGINAS DO LIVRO-IMAGEM: ANÁLISE DE DISCURSO<br/>COMO ARCABOUÇO TEÓRICO E ANALÍTICO.....</b> | <b>15</b> |
| 1.1      | PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE LIVRO-IMAGEM NO<br>BRASIL.....                                                 | 15        |
| 1.2      | UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DO LIVRO-IMAGEM: PERCURSOS E<br>TRAVERSAS.....                                   | 16        |
| 1.3      | A INSTITUIÇÃO ESCOLA E A LEITURA DISCURSIVA.....                                                           | 19        |
| 1.4      | ANÁLISE DE DISCURSO .....                                                                                  | 22        |
| 1.4.1    | Sujeito e Ideologia.....                                                                                   | 24        |
| 1.4.2    | Leitura discursiva.....                                                                                    | 25        |
| <b>2</b> | <b>EM MEIO AO VIRAR AS PÁGINAS DO LIVRO-IMAGEM.....</b>                                                    | <b>31</b> |
| 2.1      | ANÁLISE PREVIA À LEITURA.....                                                                              | 34        |
| 2.2      | <i>IDA E VOLTA</i> : ABERTURA À POLISSEMIA.....                                                            | 36        |
| 2.3      | <i>A BRUXINHA ATRAPALHADA</i> : DESLIZES E EFEITO-RISO EM MEIO À<br>MAGIA .....                            | 44        |
| 2.4      | <i>CENA DE RUA</i> : A EQUIVOCIDADE DA IMAGEM .....                                                        | 48        |
| 2.5      | AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA<br>PROPOSTA.....                                            | 56        |
| 2.6      | CONCEITOS CENTRAIS PARA FORMULAÇÃO/ANÁLISE DAS<br>ATIVIDADES REALIZADAS.....                               | 58        |
| <b>3</b> | <b>PERCURSO ANALÍTICO .....</b>                                                                            | <b>61</b> |
| 3.1      | GESTOS DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS A PARTIR DA<br>LEITURA DO <i>IDA E VOLTA</i> .....                | 61        |
| 3.1.1    | Desenhando o personagem principal do <i>Ida e volta</i> .....                                              | 63        |
| 3.1.2    | Criando uma nova história a partir da leitura do livro-imagem.....                                         | 69        |
| 3.1.3    | Criando uma capa de livro .....                                                                            | 73        |
| 3.2      | GESTO DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS A PARTIR DA<br>LEITURA <i>A BRUXINHA ATRAPALHADA</i> .....         | 79        |
| 3.2.1    | Descrição e análise das atividades implementadas para o livro <i>A bruxinha<br/>atrapalhada</i> .....      | 80        |

|       |                                                                                                                    |            |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.2.2 | Abrindo espaços para a autoria: qual magia você faria?.....                                                        | 84         |
| 3.3   | GESTOS DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS A PARTIR DA<br>LEITURA DE <i>CENA DE RUA</i> .....                        | 93         |
| 3.3.1 | Desenhando uma cena da “sua rua” .....                                                                             | 95         |
| 3.3.2 | O que você escreveria nesta cena? .....                                                                            | 101        |
| 4     | <b>CONCEITOS MOBILIZADOS E FORMULAÇÃO DE ATIVIDADES: OS<br/>(POSSÍVEIS) DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b> | <b>105</b> |
|       | <b>GESTO FINAL: FECHANDO AS PÁGINAS DO LIVRO-IMAGEM.....</b>                                                       | <b>111</b> |
|       | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                           | <b>116</b> |
|       | <b>APÊNDICE .....</b>                                                                                              | <b>126</b> |

## INTRODUÇÃO

Para começar esta tese, parto de suas condições de produção que não se iniciam quando fui aprovada na seleção para o doutorado. Vale destacar que configurar este trabalho implicou repensar (in)tenso sentidos sobre a linguagem, a sala de aula e os sujeitos-leitores que constituem meu percurso, como sujeito-professora. Assim, ressoa(ra)m em mim enunciados dos cursos de Geografia, Letras e Pedagogia, as leituras teóricas do mestrado, juntamente com as orientações e ensinamentos de várias supervisoras, diretoras e colegas com quem fui trabalhando durante os meus quinze anos de docência.

Ao adentrar no Ensino Fundamental I desde 2020 como professora, tentei me adaptar a um modo mais objetivo (e muitas vezes superficial) de trabalhar os textos em sala de aula devido às inúmeras demandas extracurriculares. Foi assim – em meio a um modo automático de trabalhar – que muitas reflexões da Análise de Discurso foram me afetando à medida que me envolvia com o doutorado. Percebi que era possível redimensionar a minha prática, isto é, provocar os alunos para uma leitura menos ingênua. Nesse contexto, comecei a pensar sobre a leitura discursiva como um caminho/via para trabalhar a leitura em sala de aula. Por isso, em um primeiro momento, a ideia foi a de mobilizar exercícios teatrais para promover a leitura discursiva da coleção *Muda Mundo*<sup>1</sup>, mas, depois de reuniões de orientação e o contato com a obra *Ida e volta*, mudamos nosso *corpus*, porém permanecemos com o foco na leitura discursiva em sala de aula.

Para a escolha/seleção dos livros-imagens, levamos em consideração a data/década em que foram publicados, o fato de as obras serem nacionais e por terem sido premiadas. Selecionamos um livro da década de 70 (*Ida e volta*); um livro da década de 80 (*A bruxinha atrapalhada*); e o outro da década de 90 (*Cena de rua*).

A tese defendida neste trabalho é de que a perspectiva discursiva de leitura e escrita pode fomentar um enfoque na opacidade da imagem do livro-imagem e na emergência de gestos de autoria materializados na oralidade, no desenho, na

---

<sup>1</sup> A coleção *Muda Mundo* foi publicada em 2017, é composta por 6 livros a saber: 1) Hoje é dia do abraço (Riter, 2017a); 2) Pequenas ações, grandes mudanças (Riter, 2017b); 3) Um dedinho de prosa (Riter, 2017c); 4) Uma ideia puxa a outra (Riter, 2017d); 5) Uma mão puxa a outra (Riter, 2017e); 6) Vamos brincar (Riter, 2017f). A escolha por esse material aconteceu porque mais de 4 mil escolas brasileiras têm acesso aos livros da coleção *Muda Mundo* (Ostermann, 2020). Sendo assim, as atividades produzidas poderiam ser úteis por outros professores.

pintura, na escrita a partir de tomadas de posição da criança em redes de “sentidos que fazem sentido para o sujeito”, nos termos de Pfeiffer (1995, p. 127). Em uma tensão/jogo entre a paráfrase e a polissemia, os sujeitos-alunos se constituem em práticas de leitura em que esse sujeito-criança é marcado por um gesto singular.

Nesse ínterim, a tese busca responder à seguinte questão mobilizadora do percurso: de que modo se configuram gestos de leitura, escrita e autoria em práticas discursivas com livros-imagem em uma sala de aula do Ensino Fundamental I?

A fim de responder a essa pergunta de pesquisa, o objetivo geral da tese é compreender os gestos de leitura/autoria de alunos do 4º ano vivenciados em “oficinas de leitura de livro-imagem” implementadas em uma escola pública do Paraná, tendo em vista a materialidade significativa de três livros-imagem “*Ida e volta*”, de Juarez Machado; “*A bruxinha atrapalhada*”, de Eva Furnari, “*Cena de rua*”, de Ângela Lago. Com base no objetivo geral supracitado, desdobram-se os seguintes objetivos específicos, a saber: (1) caracterizar o funcionamento discursivo dos livros *Ida e volta*, *A bruxinha atrapalhada* e *Cena de rua* movimentados nas oficinas de leitura; (2) compreender as formas pelas quais o discurso pode produzir a emergência da autoria em práticas de leitura em um 4º ano do Ensino Fundamental; (3) estabelecer como os sujeitos-alunos de um 4º ano do Ensino Fundamental se posicionam frente ao texto lido e produzem gestos de leitura singulares.

Buscamos, na Análise de discurso materialista, os subsídios teóricos e práticos no que concerne à constituição e ao enfrentamento do *corpus*. Em termos de um efeito pêndulo por meio do qual buscamos trabalhar, a Análise de Discurso pecheuxtiana norteou teórica e metodologicamente a mobilização de conceitos, em idas e vindas entre os recortes dos livros-imagens e as respostas dos alunos e conceitos, como formação discursiva, discurso, paráfrase/polissemia, memória discursiva e autoria, que foram fundamentais na análise prévia à leitura e na formulação das oficinas de leitura de livro-imagens. Nesse caso, a partir da noção de recorte, selecionamos sequências discursivas dos livros para a constituição do *corpus*, mas, no decorrer da pesquisa, incluímos sequências relacionadas a algumas produções dos alunos, na medida em que nos interessava diretamente os gestos de leitura/autoria produzidos nas oficinas de leitura de livros-imagem.

A experiência que passamos a descrever e analisar ocorreu em 2023, em

uma escola de rede municipal de Mandaguaçu<sup>2</sup>, com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I. Em Mandaguaçu, temos cinco escolas municipais que atendem aos alunos do primeiro ao quinto ano. Dessas escolas, temos a seguinte configuração: duas estão localizadas no centro da cidade; uma em um bairro mais a sudeste (considerado um bairro predominantemente residencial que fica próximo ao centro da cidade); uma está localizada no distrito denominado Pulinópolis (que fica a, aproximadamente, 9 km da cidade); e a escola que realizamos esta pesquisa fica localizada na Vila Guadiana, que fica a noroeste da cidade (é um bairro que tem grande autonomia, porque possui posto de saúde, rodoviária, mercado, farmácia, mas também é conhecido pelo alto índice de violência).

Realizei a pesquisa com essa turma, porque eu era a professora responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências desses alunos em 2023, ou seja, a professora regente da turma.

As atividades foram desenvolvidas com os alunos das 7h30 até as 9h45, nos dias 10, 17 e 24 de novembro de 2023. Essas datas foram selecionadas, buscando respeitar os horários de aula de cada disciplina e o conteúdo programático<sup>3</sup> municipal, porque, se estamos defendendo a leitura discursiva no Ensino Fundamental, temos de conseguir conciliar o trabalho discursivo proposto com o funcionamento social e as regras da escola. Pelo fato de a pesquisa envolver alunos em contexto de sala de aula, foi preciso submeter o projeto ao Comitê de ética. Assim, salientamos que o parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética é o de CEP 6.187.289.

Desse modo, o movimento de pensar a leitura discursivamente demandou que fossem deslocadas ilusões ligadas a uma leitura inequívoca, atrelada à literalidade do sentido. Destarte, ao levar às últimas consequências a imbricação de diferentes linguagens na formulação e constituição dos sentidos dos livros-imagem, este trabalho de movimentar a Análise de Discurso nos possibilitou tanto explorar materialidades significantes diversas em seus efeitos de sentidos quanto compreender como a Análise de Discurso pode abrir espaços para que o analista

---

<sup>2</sup> Mandaguaçu fica localizada na região norte central do Paraná, de acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IpardeS), disponível em: <http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=1589&evento=8>. Acesso em: 8 fev. 2025.

<sup>3</sup> Podemos trabalhar a leitura discursiva permeando várias disciplinas, mas não poderíamos trabalhar com a leitura discursiva de um livro imagem específico (que não faz parte do planejamento municipal) a qualquer momento.

(re)pense a linguagem, os sentidos e o sujeito de outra forma, em uma tensa e sedutora relação entre repetição e deslocamento, unidade e dispersão.

Tentamos organizar esta tese da maneira mais objetiva possível e a organizamos em três capítulos.

O primeiro tem o intuito de situar esta pesquisa no nicho a ser ocupado, por isso realizamos um breve estado da arte; em seguida, apresentamos o percurso histórico do livro imagem. Outrossim, buscamos discutir a relação leitura e escola, compreendendo as determinações históricas que constituem a instituição. Na sequência, trazemos à baila o referencial teórico que sustenta a tese, de modo a apresentar alguns conceitos basilares para o campo da Análise de Discurso, demonstrando, no movimento de análise, como eles funcionam.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico do trabalho, de modo a explicitar as condições de produção dos livros-imagens, os critérios de escolha dessas obras, a produção de uma análise prévia à leitura dos livros como um mecanismo de dar visibilidade os sentidos em funcionamento no material. Além disso, buscamos trazer como procedemos ao recorte das sequências discursivas dos livros-imagens e das atividades realizadas pelos alunos, sempre procurando realizar os movimentos entre teoria e análise (descrição e interpretação) – o chamado efeito pêndulo. A ideia foi não separar a metodologia da análise, visto que, desde a construção do *corpus*, a partir de recortes do material bruto e a produção da análise prévia à leitura dos livros, descrição e análise estão imbricadas.

No terceiro capítulo, ocupamo-nos propriamente da análise dos gestos de leitura dos alunos frente aos livros-imagem. Nesse caso, além de movimentar os conceitos e dar visibilidade aos gestos de autoria que emergiram da leitura e da produção da escrita (que aqui contempla o desenho tomado como forma de escrita), buscamos discutir a relação entre os conceitos mobilizados, as atividades sugeridas e os efeitos da proposta, pensando os desdobramentos da pesquisa para o ensino da leitura voltado às séries iniciais do Ensino Fundamental.

Enfim, fechamos a tese com as considerações finais, destacando as contribuições da pesquisa e as reflexões propiciadas por este percurso que envolveu movimentos: entre conceitos teóricos e uma prática situada em sala de aula, entre o livro-imagem e os sujeitos-leitores.

## **1 ABRINDO AS PÁGINAS DO LIVRO-IMAGEM: ANÁLISE DE DISCURSO COMO ARCABOUÇO TEÓRICO E ANALÍTICO**

O gesto de abrir as páginas de um livro-imagem e produzir movimentos de leitura emergiu como metáfora de um processo de relacionar a materialidade desse objeto simbólico e a perspectiva teórico-analítica da Análise de discurso. Seria o livro-imagem somente consumido/lido por crianças e adolescentes a partir de um gesto ainda pautado na evidência de uma leitura diferente e atraente? Que condições sócio-históricas permitiram a emergência desse tipo de produção artístico-literária no Brasil e no mundo? São questionamentos que exigem, antes de trazer os conceitos basilares da tese, mapear e traçar trajetórias/redes de filiações de sentidos relacionado/as ao livro-imagem.

Inicialmente, realizamos uma breve busca por possíveis trabalhos similares para determinar o nicho a ser ocupado por esta pesquisa.

### **1.1 PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE LIVRO-IMAGEM NO BRASIL**

Nesta subseção, vamos apresentar o nicho a ser ocupado por este trabalho. Para construir um panorama de trabalhos já realizados sobre livro-imagem na Análise de Discurso, isto é, um estado de arte sobre nosso objeto de estudo, realizamos a pesquisa em três direções: a primeira, analisando os trabalhos já existentes no próprio programa; a segunda, procurando por pesquisas sobre livro-imagem e análise de discurso em âmbito nacional; na terceira, buscamos trabalhos realizados com os livros utilizados nesta pesquisa.

Ao analisarmos os trabalhos realizados no programa de pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá para descrever o “nicho” a ser ocupado por esta pesquisa, não encontramos nenhuma tese ou dissertação sobre livro-imagem, livro sem palavras ou narrativas visuais (que são as possíveis designações para o livro-imagem).

Em seguida, realizamos uma pesquisa utilizando como descritor ‘livro-imagem’ e priorizando os últimos 10 anos no portal de periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no dia 15 de janeiro de

2024. Encontramos 40 trabalhos, realizamos a leitura do resumo de cada trabalho para verificar se realmente operam com o livro-imagem e se utilizam a Análise de Discurso Francesa como base teórico-metodológica. Muitos trabalhos não tinham o livro-imagem como *corpus*. O trabalho que mais se aproxima à nossa pesquisa é o de Fontes Filho (2022), que apresenta como objetivo mostrar alguns argumentos pelos quais Didi-Huberman preconiza para o historiador uma política da imaginação, sucedâneo metodológico a toda investida na legibilidade plena e absoluta de uma “imagem autêntica do passado”.

Por fim, realizamos uma pesquisa com os nomes dos livros no portal de periódicos da CAPES, no dia 16 de janeiro de 2024. Com o livro *Cena de rua*, encontramos um trabalho intitulado *Propondo caminhos para o letramento visual: uma leitura semiótica do livro de imagens Cena de rua*, que teve como objetivo oferecer uma proposta de leitura de narrativas visuais aos professores de Artes e de Línguas por meio da semiótica (Piris, 2017). Com o livro *A bruxinha atrapalhada*, não encontramos nenhuma pesquisa. Com o livro *Ida e volta*, encontramos um trabalho sobre o autor do livro; trata-se de um ensaio que tem como objetivo apresentar informações sobre o artista plástico Juarez Machado (Spengler, 2010).

Diante do exposto, compreendemos a relevância deste estudo em razão da escassez de pesquisas que abordem o livro-imagem e o ensino em sintonia com a AD pecheuxiana. Nessa perspectiva, a leitura do livro-imagem, pela ancoragem discursiva, pode ser compreendida para além de uma mera atividade de decodificação de um sentido centrado no texto ou da produção de um sentido unívoco. O livro-imagem, por seu caráter lúdico e por sua abertura à polissemia, torna-se um relevante material para a efetivação da autoria em sala de aula. Com isso, o estudo pode contribuir para pesquisas futuras que busquem compreender o processo de leitura discursiva do livro-imagem em salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## 1.2 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DO LIVRO-IMAGEM: PERCURSOS E TRAVESSIAS

Em se tratando das condições de produção mais amplas sobre o livro-imagem, percebemos que a origem desse tipo de livro está ligada à religião. A emergência de livros de imagens no Ocidente remonta à *Bibliae pauperum*, ou bíblia



dos pobres, criada no século XIV com o propósito de incutir o discurso do catolicismo nos sujeitos que, por falta da alfabetização, não podiam ler a bíblia, ou seja, os pobres, aqueles sem condições de adquirir um ensino formal. Segundo Fernandes (2013, p. 80):

O poder da imagem como materialidade discursiva é, então, descoberto pela Igreja que a usa com um efeito político e pedagógico, sendo que, a partir da representação justaposta das imagens do Velho e do Novo Testamento, visa mostrar uma 'continuidade espiritual' entre ambos os textos sagrados. A ideia era que aqueles sujeitos, afastados do mundo das letras, pudessem relacionar o sermão ouvido na missa às imagens do livro [...].

De acordo com Ramos (2023), o primeiro livro de ilustrações foi publicado por John Amman, em 1580, e produzido com o uso de xilogravuras. O material tratava de um livro de instrução para jovens intitulado *Kunst Lehrbüchlein*.

Outro movimento importante para conceber o livro-imagem como ele é equivale ao surgimento da literatura infantil, que apareceu junto ao conceito de criança. No século XVII, Jan Amos Comenius<sup>4</sup> publica o que é considerado o primeiro livro ilustrado para crianças: *Orbis sensualium pictus*<sup>5</sup> (em português, Mundo sensível em imagens): “[...] naturalmente, aos olhos de hoje, *Orbis pictus*, como a obra ficou conhecida, mesmo valorizando o espaço da imagem lembra mais uma enciclopédia ilustrada do que um livro infanto-juvenil atraente e lúdico” (Paiva, 2013, p. 224).

*Orbis sensualium pictus* “é considerada a primeira obra didática ilustrada produzida no contexto da educação moderna” (Silva, 2024, p. 14). O livro apresentava as imagens para auxiliar no ensino da língua latina e é associado ao plano de reforma da educação idealizado por Comenius. Esse projeto previa a organização do ensino por faixa etária, com rotina escolar e o uso de estratégias lúdicas de ensino baseadas no uso de imagens.

A partir do século XVIII, a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias.

A literatura destinada às crianças encontrava-se, em fins do século XIX, em processo de popularização. Os livros tornavam-se mais acessíveis à medida que os meios de produção os barateavam com edições mais singelas. Os

<sup>4</sup> Ele realizou várias reflexões/publicações e é conhecido como o “pai da didática moderna”. Defendia que tudo deveria ser ensinado gradativamente (Silva, 2024).

<sup>5</sup> O livro é composto por 150 capítulos e cada edição aparece em dois ou mais idiomas. O latim está presente na maioria das edições (Silva, 2024).

livros deixaram de ser objetos raros reservados a uma elite intelectual. Além disso, outros materiais impressos também permitiam a circulação de informações (Araújo; Reily, 2016, p. 6).

Nesse contexto, a imagem começou a ser utilizada para seduzir e atrair o olhar infantil. Alexandre Steinlen publica *Contes à Sara*, em 1898, na França. O livro possui sequências com desenhos orientados da esquerda para a direita e de cima para baixo. “Por não fazer uso de qualquer enquadramento específico ou molduras, Steinlen permite ao jovem leitor/olhante maior liberdade em sua exploração interpretativa” (Girão; Cardoso, 2019, p. 125).

Em 1932, é lançado *What Whiskers and did*, de Ruth Carroll. Ele é considerado o primeiro livro-imagem infantil dos Estados Unidos. O livro “[...] narra a história de um filhote de terrier escocês que se perde de sua dona ao farejar os rastros deixados por um coelho e ambos acabam sendo perseguidos por um lobo faminto” (Girão; Cardoso, 2019, p. 128).

Conforme as imagens ganham mais espaços nos livros, os ilustradores começam a ser concebidos como autores.

Diferentes são os motivos que levam os artistas a criarem as narrativas visuais, sendo que eles também ilustram obras com textos próprios ou de outros autores. A narrativa pela imagem é colocada como um modo singular de mobilizar o artista durante o processo de criação de uma história, exigindo dele mais do que uma grande habilidade plástica (Araújo, 2018, p. 102).

Vale destacar que o livro-imagem, antes, foi chamado de livro mudo, livro com ausência de texto ou livro sem texto. Essas outras nomenclaturas marcam como que o significado da palavra texto está relacionado à linguagem verbal no nosso imaginário.

Para Fernandes (2013), do mesmo jeito que o autor não atinge o efeito de originalidade sem o já dito, o ilustrador não atinge o efeito de originalidade sem o “já-visto”. A pesquisadora denomina rede de formulações visuais todas as imagens já vistas “[...] um arquivo onde estão depositadas e são mobilizadas conforme a memória discursiva do escritor ou leitor da obra imagética” (Fernandes, 2013, p. 91).

O *como* dizer é mais importante do que o *que* dizer pela imagem, por isso a preocupação com a organização do espaço no livro-imagem. Fernandes (2013) analisa o lugar discursivo da ilustração dentro da FD das artes visuais e considera o

funcionamento heterogêneo de várias Formações Discursivas<sup>6</sup>, como FD do cinema, FD literária, FD das Histórias em Quadrinhos (HQs).

Além dos saberes das artes visuais e literária, os quadrinhos e o cinema também intervêm no modo de discursivização do lugar discursivo de ilustrador e, principalmente, na escrita de livros de imagens, uma vez que tanto o cinema quanto os HQs operam por imagens em sequência como se faz nas narrativas visuais (Fernandes, 2013, p. 113).

A maneira como realizamos a leitura do livro imagem hoje é resultado das nossas leituras anteriores de gêneros, como histórias em quadrinhos, tiras, charges. Não nos ensinam a ler um livro-imagem, pois “ler se aprende lendo” (Indursky; Rodrigues, 2020, p. 19).

Tradicionalmente, a habilidade de lidar com textos multimodais se desenvolve de forma implícita, provavelmente por acreditarmos que os sentidos produzidos por imagens sejam transparentes, uma espécie de código universal, cujo aprendizado não é de responsabilidade da escola (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2019, p. 532).

No entanto, é necessário treinar o olhar para ler além do óbvio, perceber as diferentes possibilidades de interpretações em uma única imagem. Enfatiza-se, por isso, a importância da leitura discursiva nos livros-imagens desde a Educação Infantil. Na perspectiva da AD, é preciso conceber o livro-imagem como um livro com texto, justamente porque a imagem também significa, produz sentidos e tem memória – a imagem é uma textualização/formulação visual.

### 1.3 A INSTITUIÇÃO ESCOLA E A LEITURA DISCURSIVA

Nesta subseção, primeiramente, vamos apresentar um breve panorama dos possíveis efeitos de sentidos produzidos pela palavra “escola” tomada, aqui, em sua opacidade.

Althusser (1980) considera a escola um aparelho ideológico do Estado que substituiu as funções da Igreja (o antigo aparelho ideológico dominante). Segundo o autor: “todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (Althusser, 1980, p. 62). Desse modo, a

---

<sup>6</sup> Vamos discorrer sobre Formação Discursiva no próximo capítulo.

escola não ensina apenas as técnicas para o trabalho, mas também o comportamento para cada função estabelecida pela dominação de classe.

Compreender as condições de produção nas quais se constitui a escola brasileira nos possibilita dar visibilidade aos efeitos de um Estado capitalista na formulação das políticas linguísticas; permite-nos apreender uma ética linguística, que não somente define língua, sujeito, ciência, como também legitima determinadas relações que configuraram um certo modo de produzir conhecimento sobre a linguagem (Di Renzo, 2014, p. 334).

Para Silva (2007, p. 148), é relevante compreender que a escola, como uma instituição de uma sociedade dada, gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias, caracteriza-se “por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam-confrontam aos interesses e necessidades materiais dos diferentes grupos sociais”.

Sarian (2011, p. 80) afirma que “à escola capitalista, em especial, a brasileira, é atribuído o papel de lócus, no qual o sujeito deve adquirir competências e habilidades para serem utilizadas no mercado de trabalho, que, por sua vez, não garante para todos o emprego”. Com efeito, a escola desempenha uma função de formar sujeitos cada vez mais competitivos para atuarem nesse mercado.

Para Pfeiffer, Silva e Petri (2019, p.120), a escola é:

[...] uma instituição de um Estado de direito, democrático e soberano, que tem como uma de suas atribuições o ensino da língua oficial do Brasil que na Constituição de 1988 foi nomeada ser a ‘língua portuguesa’ que, por sua vez, é significada enquanto a língua dos brasileiros (língua nacional), e enquanto língua materna de cada um conforme algumas teorias linguísticas, apagando as demais línguas maternas (não, variedades) aqui existentes, pois todos países são multilíngues.

Além disso, é na escola que se dão o estabelecimento e a administração de sentidos. O professor, muitas vezes, acaba “podando” alguns discursos e privilegiando outros, a considerar as determinações das quais não escapa, seja em função de um objetivo previsto para a aula, seja em razão do nível de concentração da turma. Esse discurso autoritário, que se efetiva em determinados momentos da sala de aula, constitui um efeito da evidência de que a disciplina e a ordem promoveriam a aprendizagem. Nesse caso, compreendemos a existência de uma tensão entre a necessidade de estabilidade/ordem e a dispersão em sala de aula, movimentos que se alternam e se constituem em embate e conflito.

Devido à indisciplina e à lotação das salas de aula, acaba se produzindo, dadas as condições de produção capitalistas, uma formação voltada à capacitação para o trabalho, e não à produção do conhecimento. “Na articulação estabelecida pela capacitação com a formação social, como estratégia escolar para treinar muitos em menor tempo, a questão passa a ser uma questão apenas de urgência que atende a quantidade e a estatística” (Orlandi, 2016, p. 73).

Para quebrar esse ciclo vicioso, além de diminuir a quantidade de alunos e melhorar a estrutura física das escolas, é preciso inicialmente trabalhar com diferentes concepções teóricas em sala de aula. Diferentes concepções de texto, de leitura e de escrita com base nas Teorias do Texto, Teoria da Análise de Discurso, Teorias da Enunciação, por exemplo. A AD possui valiosas ferramentas para trabalhar leitura, mas, para ser utilizada em sala de aula, precisa ser completada por outras perspectivas que tenham recursos para trabalhar questões de alfabetização, como é o caso da turma em que realizamos a pesquisa. Nesse sentido, acreditamos no ecletismo teórico em sala de aula, na medida em que nenhuma perspectiva de linguagem é completa ou livre de falhas. Só assim haverá uma transformação na forma como a leitura é praticada na escola, visando a uma prática reflexiva (Indursky; Rodrigues, 2020).

Outro fator que tem de ser considerado quando pensamos na sala de aula contemporânea é o tempo de atenção dos alunos que está cada vez mais curto. De acordo com Yoneshigue (2023), por causa dos estímulos rápidos e em grande quantidade que os *smartphones* oferecem, a capacidade do sujeito de se concentrar é cada vez menor.

De acordo com Castilho (2024), 88% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos de idade têm algum tipo de rede social. Dentre as redes sociais, o *TikTok* é a terceira mais utilizada e responsável por influenciar o consumo de 75% da geração Z. Nesse contexto, *TikTok* se torna um lugar propício para divulgação de produtos e ideias que, antes, era ocupado pela televisão. Um lado negativo no uso da internet está no desenvolvimento cerebral.

Como as novas tecnologias são amplamente utilizadas nas brincadeiras infantis, estudos sugerem que o cérebro tem deixado de ser estimulado, fazendo com que o desenvolvimento motor e sensorial esteja sendo comprometido em função da falta de estimulação apropriada, apenas para citar um dos efeitos colaterais (Abreu, 2021, p. 18).

O acesso às telas desde cedo atrapalha o desenvolvimento cerebral e a interação social. As pessoas estão passando mais tempo navegando em *sites* e aplicativos e se desconectando do mundo real. “Isso pode levar a sentimentos de solidão e alienação, que, por sua vez, podem agravar problemas de saúde mental, como a depressão e a ansiedade” (Matos; Godinho, 2024, p. 8).

De acordo com Yoneshigue (2023), o Brasil é o segundo país que passa mais tempo do dia no uso de telas. O brasileiro passa, aproximadamente, 9 horas e 32 minutos usando o celular. Desse tempo, quatro horas são apenas nas redes sociais. Nesse contexto de uso desenfreado das redes sociais e vídeos curtos, como um professor vai conseguir a atenção de uma criança durante 4 horas?

Por conta do uso constante das telas digitais, muitos estudos já apontam uma consequência bastante adversa, como o decréscimo da capacidade atencional em crianças, uma vez que o cérebro, ao contrário do que muitos acreditam, não é capaz de realizar várias atividades simultâneas, ou seja, a famosa expressão “multitarefa”, na verdade, não segue a linha de melhoria da saúde mental, mas provoca um tipo de exaustão mental (Abreu, 2021, p. 20).

Isso dificulta o trabalho do professor, porque ele fica delimitado a realizar atividades curtas. O docente está constantemente tentando aprender novos recursos e estratégias para a sala de aula não se tornar um lugar caótico.

#### 1.4 ANÁLISE DE DISCURSO

Ao tomar por base que a AD, enquanto dispositivo teórico e analítico, constrói-se no entremeio com os campos que a constituem<sup>7</sup>, a leitura discursiva, conseqüentemente, sofre efeitos das concepções que a Análise de Discurso desloca e (re)territorializa, a saber: a língua, para Pêcheux, não é um sistema abstrato de signos, que funciona “descolado” do sujeito, nem um objeto transparente que produziria um único sentido, mas, sim, é vista pela exterioridade; o materialismo histórico nos traz a premissa de que os homens fazem a história que lhes é possível; o atravessamento da Psicanálise descentra o sujeito todo poderoso, fonte intencional de um dizer. Dito de outro modo, o sujeito não pode ser visto como uma individualidade com controle estratégico do dizer, isto é, o sujeito, à luz da AD,

---

<sup>7</sup> A AD surge, em 1960, na França, com Pêcheux envolvido nos debates da época em torno da Linguística saussuriana, do Marxismo e da Psicanálise lacaniana da época (Mussalim, 2001).

é constituído pela ilusão de ser fonte e origem do dizer quando retoma sentidos preexistentes.

Pêcheux produz uma crítica forte a respeito das insuficiências do método não-linguístico da análise do conteúdo vigente nas ciências humanas, na década de 60, e inaugura seu objeto teórico, o discurso, conjugando questões sobre a língua, a história e o sujeito. Desse modo, a AD não vai buscar os sentidos/informações no texto, mas, sim, compreender por que um texto faz sentido de uma determinada maneira, isto é, por que é possível ler determinados sentidos num texto.

Ademais, um ponto que nos instiga diz respeito a uma divisão social do trabalho de leitura. Essa divisão delimita, a alguns, o direito de produzir leituras originais, isto é, interpretações, e, a outros, a tarefa subalterna de preparar e sustentar as ditas interpretações. Nesse sentido, é comum emergirem, como efeito dessa divisão social do trabalho de leitura, interpretações tidas como “corretas” – ensejadas por especialistas e professores pesquisadores – acerca desses livros-imagem, bem como um trabalho de repetição/retomada dessas leituras autorizadas por parte de professores da Educação Básica e de seus alunos. O que buscamos, nesta tese, é justamente abrir espaços para que os sujeitos-alunos tenham condições de produzir gestos de leitura singulares, a partir da abertura à polissemia que a imagem possibilita.

Pela filiação à Análise de discurso, um outro ponto que demanda deslocamentos diz respeito a uma concepção de leitura vista como decodificação ou extração de sentidos. Ler, na concepção de língua na AD, que é capaz de falha e constituída pelo equívoco, é saber que o sentido pode ser outro. Não se trata de apreender um sentido imanente no texto; para a AD, o que interessa é a produção de sentidos. Se a linguagem faz/produz sentidos, ela só faz sentido porque se inscreve na história. O título “Cena de rua”, por exemplo, só faz sentido porque as ruas fazem parte do nosso cotidiano, mas a imagem que cada um tem de uma rua pode ser diferente. Um pode pensar em uma rua com asfalto, sinalizada, com carros, enquanto outra pessoa pode pensar em uma rua sem asfalto, com relevo irregular pela qual passa ciclistas e carroceiros.

Assim sendo, é necessário “sacudir” as evidências que são produzidas sobre o livro-imagem justamente por um efeito ideológico elementar, sob dadas condições de produção do discurso escolar/pedagógico. O livro-imagem não pode ser visto ou compreendido como uma mensagem “visual” a ser decodificada por

sujeitos-leitores ou sob um efeito de evidência como material sedutor e atraente aos olhos das crianças. O livro-imagem se constitui justamente na imbricação de linguagens e deve ser tomado como “efeito de sentidos entre interlocutores”.

#### 1.4.1 Sujeito e Ideologia

Nessa visada materialista, as bases do marxismo, sobretudo com ancoragem em Althusser, foram fundamentais para se repensar a noção de ideologia na Análise de discurso pecheuxiana. Se o sujeito é afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia “somos sempre já sujeitos e, como tais, praticamos ininterruptamente os rituais do reconhecimento ideológico [...]” (Althusser, 1980, p. 97).

Na verdade, o que a tese ‘a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos’ designa é exatamente que “o não-sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. Ora, o paradoxo é, precisamente, que a interpretação tem, por assim dizer, um *efeito retroativo* que faz com que todo indivíduo seja “sempre já sujeito” (Pêcheux, 2014, p. 141, grifos do autor).

Por isso, não podemos dizer que o sujeito é interpelado pela ideologia, porque, na verdade, é o indivíduo que é interpelado pela Ideologia. Contudo, como esse processo ocorre antes mesmo de o indivíduo nascer, somos sempre “já sujeitos”. Os sujeitos cumprem funções não por decisão própria, mas por injunções de classe ou de grupo e por estarem afetados por determinada ideologia, que determina o que podem e devem dizer. “Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso [...]” (Mussalim, 2001, p. 110).

Vale ressaltar que a tese althusseriana: “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” revela a constituição ideológica desse sujeito que se dá por meio do assujeitamento à língua, na história.

Se é verdade que a ideologia “recruta” sujeitos entre os indivíduos (no sentido em que os militares são recrutados entre civis) e que ela os recruta a *todos*, é preciso, então compreender de que modo os “voluntários” são designados nesse recrutamento, isto é, no que nos diz respeito, de que modo todos os indivíduos *recebem como evidente* o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles *querem* e do que se *quer* lhes dizer), enquanto “sujeitos-falantes [...]” (Pêcheux, 2014, p. 144, grifos do autor).



É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e o que mascaram.

A Análise de Discurso de linha francesa não entende ideologia como ocultação da realidade ou visão de mundo, pois, segundo Orlandi, não há realidade sem ideologia. A autora descreve ideologia como “[...] fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade” (Orlandi, 2012, p. 22).

Outra problemática que se insere, sobretudo nos estudos em educação, é uma designação bastante complicada e redutora de livro-imagem como “livro sem texto”. Justamente devido à especificidade do livro-imagem de não conter diálogos ou textos verbais, muitas vezes somente o título e autor na capa, isso o leva a ser classificado na literatura como “livro sem texto”. Pela filiação à AD, destacamos a necessidade de romper com esse olhar redutor, visto que o livro-imagem é materialidade que produz sentidos. Nesse sentido, a imagem é, também, textualidade e exige interpretação.

#### 1.4.2 Leitura discursiva

A leitura discursiva impõe que contemplemos as condições de produção tanto da leitura do texto quanto dos próprios leitores. Julgamos que a Análise de discurso nos permite perguntar pelas posições em jogo no processo de leitura, de modo que compreendamos que os sentidos, ao mesmo tempo em que podem ser repetidos, reproduzidos, também, pela própria noção de discurso como movimento, podem se abrir para possibilidades de ruptura, de deslocamentos.

Nas palavras de Bolognini, Pfeiffer e Lagazzi (2009, p. 7), “o trabalho simbólico da leitura demanda uma interpretação ante interpretações possíveis”. Desse modo, justificamos a relevância da proposta discursiva do livro-imagem para compreender uma dada composição material em meio à tensão entre uma unidade imaginária e a polissemia constitutiva que permite outras leituras.

De fato, considerar que a ambiguidade é produtiva em processos de significação demanda dar escuta aos diferentes sentidos que um enunciado pode assumir de acordo com a formação discursiva na qual é (re)produzido. Com efeito, buscamos formular e implementar uma proposta de leitura do livro-imagem que procure abrir espaços justamente para questionar a evidência de um sentido único e transparente ligado a um imaginário de língua como código. Assim, na leitura do livro-imagem, é relevante dar escuta aos sentidos que estão em opacidade e pensar no que poderia ter sido dito e que foi rejeitado, mas que produz seus efeitos. Dessa maneira, a partir dos pressupostos de Pêcheux, a linguagem passa a ser tomada dentro desse campo de estudos e afetada pela exterioridade e por uma dimensão política dos sentidos.

A propósito, o discurso não pode ser compreendido como fala, texto ou mensagem a ser decodificada. O discurso é efeito de sentidos. O texto, por sua vez, é a unidade de análise, independentemente da extensão. Para a AD, o sistema linguístico é concebido como um sistema significante, capaz de falhas e fissuras que, para significar o que lhe é próprio, é afetado pelo real da história (pela contradição) e pelo real da língua (a incompletude). Nesse caso, se tomarmos a imagem como materialidade discursiva (uma materialidade assim como a língua), é necessário conceber que a imagem é (também) passível de equívoco e de falha. Atrelar a imagem na relação com a memória discursiva exige problematizar que a língua não é a única possibilidade de materialização do discurso.

Em uma visada discursiva, o sentido não existe em si, mas, sim, quando a língua se inscreve na história, resultando no processo de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia (Pêcheux, 2014). Isso quer dizer que sujeito e sentido, de acordo com a Análise de Discurso, constituem-se simultaneamente, de modo que um não existe sem o outro e, assim, também não há sujeito que não seja atravessado pela ideologia.

Pêcheux (2014) distingue base linguística de processo discursivo. O sistema linguístico é concebido como “conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas” (Pêcheux, 2014, p. 81). Já o processo discursivo se desenvolve “sobre” a base linguística.

O objeto de linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por

uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações (Pêcheux, 2015, p. 51).

Nesse caso, foi relevante compreender como Pêcheux discutiu a impossibilidade de trabalhar a busca pelo sentido unívoco na leitura em obras, como “Ler o arquivo hoje” (1997) e “Discurso: Estrutura ou Acontecimento” (1990). Pêcheux afirma que o saber está relacionado às filiações históricas do sujeito, o que demanda ao analista dar escuta aos sentidos em opacidade. Nesta tese, não trabalhamos com a busca pelo sentido unívoco, mas, sim, com a apreensão de gestos de leitura, considerando a plurivocidade de sentidos na relação entre sujeito-criança e seus gestos de leitura singulares.

A prevalência do sentido único nas diferentes instâncias sociais é atribuída pelo próprio Pêcheux à tendência do ser humano à univocidade. Essa necessidade do que ele denomina “mundo semanticamente normal” tem início na relação de cada sujeito com a sua realidade imediata.

Quando pensamos na formulação de uma proposta de leitura de livros-imagem em sala de aula, foi fundamental problematizar os efeitos ideológicos constitutivos (sujeito de linguagem tomado como fonte do dizer e a produção da evidência do sentido).

Com efeito, o sujeito-leitor criança não é origem do dizer, já que, na verdade, retoma sentidos preexistentes, tampouco o sentido pode ser somente um, já que há sempre um outro modo de dizer que também significa. Justamente foi preciso dar abertura a um trabalho com diferentes possibilidades de dizer/desenhar o mesmo, seja pelo trabalho com as paráfrases visuais, isto é, as diferentes versões da personagem da narrativa, as possibilidades de autoria na composição da capa do livro-imagem coletivo, seja por meio da polissemia, quando os sujeitos-alunos produziram seus gestos relacionados à magia (um desejo) ou à sua cena de rua, de modo que consideramos “a possibilidade de existir a diversidade de leitura (interpretações) provenientes de formações discursivas diferentes” (Assolini, 2003, p. 89).

Ademais, a língua não se trata de um mero instrumento a ser controlado ou utilizado para informar conteúdo, mas se trata de um acontecimento no sujeito, e o

sentido é atribuído ideologicamente. “Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia” (Orlandi, 2015, p. 17).

O sujeito é determinado pela língua e pela história:

Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (Orlandi, 2015, p. 46).

O sentido que atribuímos ao que é dito depende da Formação Discursiva à qual nos filiamos. Dito de outro modo, o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual são produzidas (isto é, reproduzidas) (Pêcheux, 2014). O sentido, assim como o sujeito, constitui-se pela interpelação ideológica. A palavra ‘rua’, por exemplo, pode produzir um efeito de sentido de diversão para as crianças e estresse para um motorista.

Para Pêcheux (2014), se, por um lado, as mesmas palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra “[...], é necessário também admitir que as palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido [...]” (Pêcheux, 2014, p. 148).

Como a interpelação se dá através da formação discursiva, o sentido só se constitui dentro de uma dada Formação Discursiva (FD). Nesse caso, tanto as palavras mudam de sentido, a depender da posição de quem as emprega, quanto palavras diferentes podem adquirir o mesmo sentido quando enunciadas em uma mesma FD. Há, também, processos nos quais um sentido desliza de uma FD para outra, irrompendo o novo.

O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, isto é, “se afetam em sua relação recíproca” (Orlandi, 2015, p. 43). O sentido é, assim, uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos.

A redução do sentido a um conteúdo é parte da ilusão referencial, um

mecanismo ideológico importante. Segundo Orlandi (2015), com base em Pêcheux, há dois esquecimentos que constituem o sujeito como social e ideologicamente constituído. O primeiro esquecimento é o ideológico; por esse esquecimento, temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. No livro da bruxinha, por exemplo, a autora acredita que ela criou a bruxinha atrapalhada, enquanto, na verdade, ela retomou da memória discursiva as bruxas já existentes e acrescentou apenas uma característica: atrapalhada. O segundo esquecimento é uma ilusão referencial, que nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras (Orlandi, 2015). Como exemplo, o livro “A bruxinha atrapalhada” poderia ser a bruxinha desastrada ou a bruxinha azarada. O conhecimento/interpelação sócio-histórico e ideológico foi o que fez a autora escolher um título e não outro.

Ademais, é preciso considerar que a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido. No caso do livro-imagem, o sujeito-leitor também se constitui nessa necessidade de produzir sentidos frente ao que leu.

Para Di Raimo (2020), a leitura discursiva sofre efeitos das concepções que a Análise de Discurso desloca. “O materialismo histórico nos traz a premissa de que os homens fazem a história que lhes é possível; o atravessamento da Psicanálise descentra o sujeito todo poderoso, fonte intencional de um dizer” (Di Raimo, 2020, p. 190). Em um texto, sempre há um espaço simbólico aberto que permite o trabalho da interpretação e do equívoco. A leitura acontece no jogo do sentido (memória) sobre o sentido (texto, formulações).

No que concerne à leitura discursiva, Indursky (2001, p. 36) ressalta, também, o papel do sujeito-leitor que, “tendo sua própria história de leituras, pode estabelecer relações diversas, mobilizando uma interdiscursividade diferente daquela do sujeito-autor”. De fato, as histórias de leitura desse sujeito-leitor integram suas condições de produção de leitura, além de aspectos ligados à conjuntura sócio-histórica.

Tendo em vista os estudos discursivos sobre imagem, vale destacar o trabalho de Clemente de Souza (2015), que articulou uma reflexão em torno da imagem na relação com a memória discursiva, contribuindo para ampliar que a língua não é a única possibilidade de materialização do discurso. A autora contribui com discussões sobre a sobredeterminação do visual pelo verbal. Nas palavras da

autora, “a palavra não pode ser a moeda de troca das imagens. É a visibilidade que permite a existência, a forma material da imagem e não sua co-relação com o verbal” (Souza, 2015, p. 70).

Para Lagazzi (2021, p. 5891), “a imagem é uma tecnologia política de linguagem que afeta o sujeito”; logo, é necessário pensar a inscrição política do sujeito no social pela imagem. Angela Lago, autora do livro “Cena de rua”, poderia ter representado as pessoas que estavam em seus carros como vítimas do menino, mas optou por representar as atitudes do menino como consequência das circunstâncias.

[...] falar da captura simbólica do sujeito pela imagem e dos processos ideológicos de identificação aí envolvidos é estabelecer, pelo olhar, uma relação ímpar com a produção de sentidos. Quero insistir sobre essa potência da imagem de captura simbólica do sujeito, materializada no trajeto do olhar (Lagazzi, 2021, p. 5891).

No livro “Cena de rua”, aliás, o personagem principal e seu cachorro são os únicos personagens verdes; são os únicos fora do carro e vistos por muitos como ameaça. O personagem é uma criança e, mesmo assim, a expressão de alguns personagens quando ele se aproxima é de medo.

## 2. EM MEIO AO VIRAR AS PÁGINAS DO LIVRO-IMAGEM

Apresentamos, neste capítulo, o percurso metodológico desenvolvido na tese que contempla a análise prévia dos livros-imagens, dados acerca da aplicação da proposta de oficinas de leitura dos livros e a articulação entre a implementação da proposta e os conceitos demandados. O capítulo se inicia com uma apresentação dos passos metodológicos desenvolvidos para a construção do objeto discursivo e os recortes que foram desenhando o *corpus* de análise. A seguir, caracterizamos o contexto de aplicação da proposta, bem como a definição dos conceitos-chaves selecionados para a análise das atividades realizadas ao longo de todo o percurso.

Com o objetivo de analisar os gestos de leitura dos alunos frente ao livro-imagem, preparamos oficinas de leitura de três livros, a saber: *Ida e volta* (Juarez Machado), *A Bruxinha atrapalhada* (Eva Furnari), *Cena de rua* (Angela Lago). Para construir as oficinas de leitura, foi necessário um processo de tateamento inicial do material (livros-imagem), além da produção de uma análise prévia à leitura de tais obras. Justificamos a produção deste primeiro passo – análise prévia à leitura dos livros –, uma vez que seria substancial levantar os conceitos necessários à análise do funcionamento do processo interpretativo dos livros-imagens.

É interessante ressaltar que o esquema divisório deste trabalho vai ao encontro deste modo de fazer pesquisa em AD pecheuxtiana, dando visibilidade a uma característica pulsante nessa perspectiva, na qual utilizamos como método o batimento entre teoria e análise (descrição e interpretação) – o chamado efeito pêndulo (Petri, 2013).

Para a Análise de discurso, é importante destacar que o arquivo precisa ser compreendido como uma construção metodológica que exige, a todo o momento, a intervenção do analista.

A designação de Análise de Discurso Materialista, como teoria-método de investigação, diz respeito a uma pretensão de trabalhar não na comanda epistemológica, mas na tentativa de ser consequente com as demandas do material.

O referencial teórico-metodológico em que se apoia esta pesquisa, como já foi dito, situa-se na perspectiva discursiva materialista, o que significa, em outros termos, que a concebemos em sua historicidade, isto é, em sua relação com a exterioridade, que é constitutiva. Desse modo, não podemos contemplar a leitura,

analisando-a fora de suas condições de produção. De acordo com Orlandi (2015), uma etapa relevante na análise diz respeito ao processo de de-superficialização, que é a análise da materialidade linguística (quem diz, como se diz, em que circunstâncias).

Há uma passagem inicial fundamental que é a que se faz entre a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe) e o objeto discursivo, este sendo definido pelo fato de que o corpus já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial, feito em uma primeira instância, pelo analista, e já se encontra de-superficializado (Orlandi, 2015, p. 63).

Com efeito, buscamos operar com um processo de trabalhar com o material bruto dos livros-imagens e marcar a passagem para o objeto discursivo. Esse gesto de “desuperficializar” o texto, olhando através da superfície, permite ao analista compreender como o sentido é produzido. Nesse caso, buscamos levantar dados das condições de produção e compreender as regularidades constitutivas do funcionamento dos livros-imagens.

Com esse primeiro movimento, foi possível trabalhar a ilusão “de que aquilo que é dito só poderia ser dito daquela maneira” (Orlandi, 2015, p. 63). Nessa conjuntura, os livros-imagens justamente apontaram para regularidades/marcas que se relacionam a movimentos e derivas do sentido, a partir de um jogo entre repetições e emergência de outros sentidos possíveis. Dessa maneira, a partir do procedimento parafrástico, buscamos colocar em relação paráfrases plausíveis (Lagazzi, 2005) e os não ditos na relação com o dito.

Em termos de construção de objeto discursivo, chegamos à formulação conceitual “retomadas e deslizos e(m) leitura”. De fato, cada obra, em suas especificidades, coloca em cena uma tensão entre a retomada de sentidos já-ditos e já-vistos e a possibilidade do novo. *Ida e Volta* justamente joga com esse vai e vem de um personagem que se envolve em várias peripécias (quebra o vidro da janela, cai da bicicleta, suja-se de tinta) e que não aparece materialmente no livro, oferecendo ao leitor espaços para a polissemia – a possibilidade de o sentido ser outro. *A Bruxinha atapalhada* mobiliza, em narrativas curtas que se assemelham a esquetes, as travessuras de uma bruxa que move objetos e os transforma, criando confusão. A partir de um pássaro que se torna um chapéu, por exemplo, o sujeito-criança lê, vai se envolvendo, movendo os sentidos que deslizam de um elemento



para outro. Já *Cena de rua* coloca em cena um menino no semáforo que se movimenta entre carros, dando visibilidade à equivocidade dos sentidos. Um menino no sinal, que, em uma sociedade dividida, seria visto como “ameaça”, é recebido pelos ocupantes dos carros de modo hostil.

Em relação aos procedimentos de construção de um *corpus* discursivo de análise, não podemos concebê-lo como “sinônimo de material de análise”. Em AD, trabalhamos com o conceito de recorte, o qual pressupõe um gesto interpretativo. Com efeito, a construção de um *corpus* analítico implica reconhecer que ele não está dado de antemão; ele é produzido pelo analista que, teoricamente sustentado e metodologicamente guiado, recorta o material.

Assim sendo, as sequências discursivas recortadas dos livros levaram em consideração as condições de produção e a historicidade *dos/nos* processos de significação dos livros-imagens, tendo em vista as condições de leitura dos livros-imagens em sala de aula. Esses recortes não foram “escolhidos” aleatoriamente; eles demandaram não apenas o nosso olhar teórico-metodológico, mas também as interrogações que emergiram da própria pesquisa

Desse modo, buscamos, na construção da análise, proceder ao movimento de recortar sequências discursivas. Sobre o ato do recorte, nas palavras de Orlandi (1986, p. 121), trata-se de um deslocamento da operação de descrição que segmenta textos: “o recorte é uma unidade discursiva que se constitui de fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”.

Além desse movimento de recortar sequências discursivas atinentes aos livros-imagens, foi preciso enfrentar o material relacionado às atividades realizadas com os alunos. Mais uma vez, debruçamo-nos nesse material bruto que nos levou a trabalhar no batimento descrição-interpretação. Compreendemos, em meio ao arquivo construído com as atividades de escrita e produção do desenho, que a inscrição do sujeito-criança em FDs, no movimento de leitura do livro-imagem, dava-se a partir de uma ancoragem em uma memória discursiva, tensionando uma retomada de sentidos e um deslocamento. De fato, tanto os livros-imagens quanto as atividades de leitura mobilizam percursos marcados por repetições e possibilidades de o sujeito-leitor produzir gestos singulares em que se nota uma inscrição em uma formação discursiva da infância.

Deu-se, assim, o processo de construção do *corpus*. Seleccionamos as sequências discursivas relativas às atividades desenvolvidas nas quais fosse

possível considerar esse jogo/tensão. Ademais, a construção do *corpus* foi suportada pelas condições de produção de leitura e pelo jogo paráfrase/polissemia – e pela inscrição do sujeito em FDs que lhe fazem sentido, visto que os sujeitos-leitores liam os textos, a partir de um processo de repetição formal, com base em um modelo de leitura parafrástica ou então se movimentam na repetição histórica, isto é, filiavam-se a redes de sentidos com as quais se identificavam.

## 2.1 A ANÁLISE PRÉVIA À LEITURA

Antes de trabalhar com o livro-imagem nas oficinas, foi necessário um investimento em uma análise prévia à leitura dos livros-imagem, considerando a composição material desses objetos simbólicos.

Lagazzi (2009) contribui sobremaneira com um investimento teórico no que diz respeito às linguagens não verbais. A autora propõe o conceito de composição de diferentes materialidades significantes, não se referindo à complementaridade entre as formas (verbal, visual, corpo, cores, música), e sim ao fato de que as materialidades significantes se entrelaçariam na contradição, “cada uma fazendo trabalhar a incompletude da outra” (Lagazzi, 2009, p. 68). Outro desafio dessa empreitada sobre as imagens foi o de, nesse movimento da incompletude e da contradição, considerar as especificidades de cada materialidade.

Estamos entendendo materialidades significantes como os diferentes modos significantes pelos quais os sentidos são formulados por e para sujeitos, as relações estruturais simbolicamente elaboradas (Lagazzi, 2007) pelas quais a linguagem se materializa: a imagem, a sonoridade, o cheiro, o corpo, a já citada língua etc.

Para Pêcheux (2014), uma palavra não tem um sentido próprio/literal; o sentido se constitui nas relações que as palavras mantêm umas com as outras, a partir da mesma formação discursiva. “Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]” (Pêcheux, 2014, p. 147). Isso significa que alguns dizeres podem aparecer em uma formação discursiva, mas não em outra, e o sujeito inscreve seu dizer em uma formação discursiva para produzir sentido. Nesse caso, “[...] o sentido é produzido materialmente a partir dos processos discursivos que

delimitam/opõem as FDs que atravessam uma formação social” (Zoppi-Fontana, 1997, p. 38).

De acordo com Orlandi (2012, p. 13), encontram-se entrelaçados, no processo de produção do discurso, três momentos importantes que devemos levar em consideração na compreensão do processo de leitura: a constituição, a formulação e a circulação:

- 1) sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo;
- 2) sua formulação, em condições de produção e circulação de enunciação específicas;
- 3) sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições.

Se, para Orlandi (2012, p. 151), os sentidos são “como se constituem, como se formulam e circulam”, compreendemos que seja necessário um olhar para a exterioridade, considerando as condições sócio-históricas dos livros-imagem não de forma secundária, mas, sim, como constitutivas da sua própria significação.

[...] o âmbito da “particularidade” da produção de sentidos, na qual se definem “contratos” linguísticos específicos que possibilitam aos sujeitos determinados dizeres. Destaca-se, também, que nesse campo da particularidade é preciso investigar o processo de produção do discurso, e isso exige levar em consideração as “circunstâncias” dadas de um discurso. A esse processo de produção, Pêcheux vai nomear, mais à frente em seu texto, como condições de produção (Silva Sobrinho, 2019, p. 343).

Orlandi (2015) toma as condições de produção em dois sentidos: as relacionadas ao contexto imediato, que se referem às circunstâncias da enunciação (Quem fala? Para quem fala? Como fala? Quando fala? Onde circula o dizer?), e as condições de produção amplas, as quais incluem o contexto sócio-histórico e ideológico mais abrangente.

Ademais, foi preciso compreender que, pelo mecanismo de antecipação, o autor do livro-imagem se projeta imaginariamente no lugar em que o outro o espera na sua escuta/leitura, organizando seu texto em relação à imagem que prefigura do seu leitor. Assim, na própria textualidade, fica inscrita a imagem de um leitor virtual (sujeito-criança) com a qual o leitor efetivo do texto deve se relacionar na sua prática concreta de leitura. A leitura pode ser pensada como a construção dessa

identificação do sujeito que lê com um determinado gesto de interpretação – daí podemos destacar um efeito-leitor cômico para *Ida e volta* e *A bruxinha atrapalhada* ou, no caso de *Cena de rua*, um efeito-leitor crítico.

Apresentamos, a seguir, as análises prévias à leitura que foram relevantes para a construção das oficinas com os livros-imagem.

## 2.2 IDA E VOLTA: ABERTURA À POLISSEMIA

Considerando que o conceito de condição de produção deve ser tomado tanto no sentido imediato quanto no amplo (Orlandi, 2015), destacamos que o livro *Ida e Volta* foi publicado em 1976, momento em que o Brasil passava pela época mais rígida da ditadura militar. Foi nesse mesmo ano que morreram dois ex-presidentes: Juscelino Kubitschek e João Goulart. De acordo com Kubaski (2013), haveria suspeitas de que os dois tenham sido assassinados porque Juscelino e Jango eram considerados ameaças à continuidade dos militares no poder. Destacamos que em 2026 foi lançado um documentário no qual se comprovou de que Juscelino e Jango foram assassinados. Ademais, no ano anterior, houve a morte de Vladimir Herzog, jornalista e diretor da TV Cultura, que causou grande indignação. 1975 também foi o ano que a geada destruiu vários cafezais no Paraná.

*Ida e volta*, tomado em suas condições imediatas de produção, foi desenhado em 1969 e publicado numa coedição Holanda/Alemanha, depois na França e Itália, em 1975, para finalmente, em 1976, ser publicado no Brasil (Camargo, 1995). O livro foi produzido por Juarez Machado, que nasceu em 1941, em Joinville/SC. Pintou sua primeira tela aos 11 anos. Em 1966, foi para o Rio de Janeiro, onde ganhou notoriedade nacional como pintor, desenhista, ilustrador, escultor e cenógrafo. Machado mudou para a França, em 1986, e realizou exposições em vários países (Garcez; Makowiecky, 2022). Em 2026, teve início um projeto de mapeamento e digitalização de documentos e obras do Juarez Machado. Todo o material será disponibilizado ao público por meio de uma plataforma digital, cujo objetivo é valorizar e difundir a cultura nacional (Prisco, 2026).

Em uma entrevista cedida para Maria Spengler, em 2010, o autor relatou que a ideia original do *Ida e Volta* concebia a história em formato de desenho animado, mas, no Brasil, não existiam produtoras habilitadas para esse tipo de trabalho na

época. Percebemos que o “quando fala” interferiu no “como fala”. A mesma história poderia ter sido contada no formato de desenho animado se fosse hodiernamente.

Machado descreve parte do processo de criação para Spengler (2010, p. 745, grifos da autora):

Então eu fiz um livro, e o *Ida e Volta*, fazia parte do *Limite*. Na verdade, começava com o *Ida e Volta*, e quando no final do *Ida e Volta*, ele entra de novo no banho, ele entrava dentro do quadrado, dentro daquele quadrado, do *Limite*. Aí quando eu fiz, eu senti que ia ficar duas coisas que não dava ligação, então eram duas coisas diferentes. Daí eu separei, fiz o *Limite*, que foi publicado e, anos mais tarde, eu publiquei o *Ida e Volta*.

Percebemos algumas pistas da função-autor, considerando justamente um sujeito que assume uma função de (imaginariamente) se colocar como origem do dizer. Quando Machado decide que vai dividir a obra, o autor mostra que está sendo conduzido pelo “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência” (Orlandi, 2015, p. 73). O que o autor está descrevendo como falta de “ligação” é ausência de um efeito de unidade. A autoria exige justamente o esforço empreendido pelo sujeito no sentido de se colocar como origem do dizer e de fazer do dizer algo imaginariamente “seu”, com começo, meio e fim. Ao optar por separar a antiga obra em *Limite* e *Ida e Volta*, ele produz um efeito fecho diferente para ambos os livros.

O livro *Limite* foi publicado em 1970, e *Ida e volta* foi publicado em 1976. Assim, *Limite* é o primeiro livro de imagem brasileiro, e *Ida e volta* é o segundo, porém é o mais reconhecido.

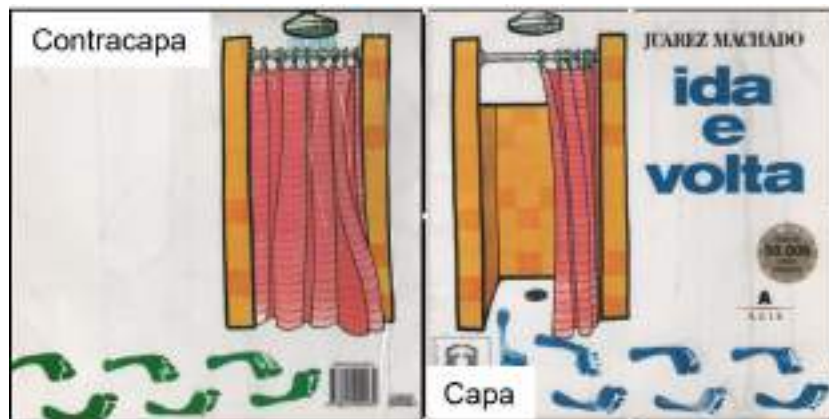
Outrossim, é válido destacar que o livro-imagem *Ida e volta* foi desenhado em 1968, mas não conseguiu espaço no mercado editorial brasileiro. Somente depois de publicado e reconhecido por editoras europeias na Itália, Holanda, França e Alemanha, o livro foi relançado no Brasil, em 1976. Foi premiado e, hoje, é distribuído gratuitamente, nas escolas, com selo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como um livro altamente recomendável.

No livro *Ida e volta*, desconhecemos o personagem principal. O leitor irá criar o seu personagem a partir da sua história de leitura.

[...] o imaginário do leitor desse tipo de livro é o de um leitor livre, capaz de criar sua própria narrativa conforme as opções que a imagem pode lhe oferecer. Por isso, quanto menos detalhes houver nas páginas do livro mais

abertura o leitor encontrará (Fernandes, 2013, p. 132).

**SD (1).** Capa do livro *Ida e volta*



Fonte: Machado (2001).

Nesse caso, a obra inovou justamente por não ter dado rosto ao personagem principal, de modo que a identidade estava apenas nas marcas dos pés (pegadas) e no gesto de leitura do sujeito-leitor.

Tomamos como ponto de entrada as formulações visuais relacionadas às pistas que o autor vai mostrando e escondendo do leitor. No livro-imagem, *Ida e volta*, temos a ausência de uma imagem para o personagem principal. São apresentados apenas os rastros, a sua casa, as roupas no armário, mas não é formulado, visualmente, seu rosto/seu corpo. A princípio, o sujeito-leitor pode conceber o personagem principal do jeito que quiser; contudo, com o desenvolvimento da história, vamos delimitando as características do protagonista.

Lagazzi (2021), a partir da análise da imbricação verbo-visual em materiais audiovisuais, toma o procedimento parafrástico em relação ao efeito metafórico para a produção de sentido. A partir da relação entre paráfrases plausíveis, a autora afirma que os deslizos acontecem a partir da substituição de um elemento por outro.

Se contemplarmos a relação entre capa e contracapa como formas de paráfrases visuais, podemos considerar que a capa formula a saída do banho para um passeio. A retomada da mesma cena do banheiro na composição material da contracapa se dá em meio a um processo de deriva/substituição em que as pegadas azuis dão lugar a marcas verdes e o retorno do sujeito (movimento do retorno do

passeio). Nesse sentido, o movimento da narrativa visual se dá em meio a substituições, derivas que jogam com sentidos de um personagem ausente/presente, que sai e retorna, toma banho/se suja.

Assim sendo, essa substituição contextual responsável pela ressignificação/deriva, sobre a qual discorre Lagazzi (2021), tem a ver com o efeito metafórico, que, por sua vez, remete à polissemia de que fala Orlandi (2015) – a produção do novo.

Para Orlandi (2012), o gesto de leitura se aprende em conformidade com o discurso documental, a memória de arquivo. É necessário considerar a relação do que é dito em diferentes discursos para perceber o não-dito, perceber a “presença produzida por uma ausência” (Orlandi, 2012, p. 65). Por exemplo: na terceira página (SD 2), na qual é apresentado o armário do personagem, não encontramos itens comuns no guarda-roupa do brasileiro, como: camiseta de time, bermuda e chinelo, o que produz um efeito de que ele não está no Brasil.

São apresentadas as roupas do personagem e, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico em que vivemos, produz-se o efeito de sentido, sob efeito de evidência, de que se trata de um personagem do sexo masculino. Ele possui gravata, terno, fantasia de super-herói, bola de futebol, imagem de carro de fórmula 1 colada na porta. Há, também, uma raquete de tênis (esporte que não é popular no Brasil). Por meio dessa imagem, podemos descrever o protagonista como um homem pertencente a uma classe social mais privilegiada devido aos esportes praticados. O fato de ter um par de esquis e botas de cano alto nos remete à neve, o que corrobora com o efeito de sentido de que ele, provavelmente, não está no Brasil.

**SD (2).** Guarda-roupa



**Fonte:** Machado (2001, p. 3).

Percebemos que o personagem chega descalço e sai com um sapato. Vale ressaltar que a marca do pé descalço é azul. O fato de ser azul e não cinza ou preto produz o efeito de sentido de que os pés estão molhados. Esse gesto de leitura mobiliza, justamente, o olhar do sujeito-leitor. Trata-se de um corpo de um sujeito-leitor que lê/interpreta a imagem – uma materialidade discursiva –, estando diretamente afetado pela memória que faz retornar um já-visto – na medida em que a água, nos livros infantis, comumente é representada como azul.

Com o passar das páginas, percebemos que a história está no passado, ou seja, a roupa que ele vestiu já não está no armário, porque temos o último cabide vazio. Além disso, a formulação visual de pegadas/marcas na cor preta de um sapato afeta o sujeito-leitor, que pode atribuir um gesto de que o personagem já calçou seus sapatos. Mas a imagem é opaca.

Neste momento, não seria possível a descrição detalhada de cada imagem, por isso montamos a SD (3), a fim de tentar apresentar um panorama geral do livro de maneira sucinta. Este, a propósito, não comporta o número de página impresso nas folhas, de modo que estamos realizando essa marcação por uma questão de organização e referenciação.

Ao iniciar a leitura, o sujeito-leitor pode empreender seu gesto a partir de um movimento – que se inicia na capa e se encerra na contracapa – em meio a um ir e vir entre as ações do protagonista por intermédio de suas pegadas. Mas, o sujeito-criança pode ler a partir de um movimento de virar as folhas do livro, mas não necessariamente em um movimento linear, fazendo idas e vindas justamente para entrar nessa lógica do detetive que busca “decifrar” as pistas. A leitura se dá justamente de (per)seguir as pegadas, que aparecem da capa à contracapa, constituindo um trajeto dinâmico de ações encadeadas, em que se fundem a narrativa e o corpo do sujeito. O sujeito-leitor vai e vem com seu corpo (mãos, olhar), com base na rotina do protagonista (SD 3).



SD (3). *Ida e volta*

Fonte: Machado (2001).

Na página 9, temos outro vestígio de que ele tem recursos financeiros, pois possui vários guarda-chuvas e chapéus. Ao sair, ele apanha uma maçã no pé. Temos de considerar que a maçã é uma fruta de clima mais frio, o que faz ligação com a presença das botas e esquis no armário. O nosso personagem não está em um lugar tropical. Realizando uma rápida pesquisa, constatamos que Santa Catarina é responsável por 48% da maçã produzida no Brasil. A cidade de São Joaquim/SC é responsável por 26% da produção brasileira (Bittencourt *et al.*, 2011). Então, se o personagem estivesse no Brasil, provavelmente, seria na região Sul. Não podemos afirmar onde ele está; o que podemos fazer, neste momento, é analisar as possibilidades de leitura da imagem.

Em seguida, ele é acompanhado por um cachorro (páginas 14, 15, 16 e 17). O sujeito-leitor pode percorrer com o olhar o trajeto das pegadas do personagem e do que pode ser um cachorro. Na página 15, quando aparece a mancha amarela perto do poste, remetendo-nos à urina do cachorro, é uma maneira de produzir efeito de humor.

Depois, o personagem encontra um homem com o perna de pau<sup>8</sup> (página 22). Quando aparece um elemento novo, o leitor pode pensar que é uma mulher, pois o

<sup>8</sup> Para Cardoso (2024), a perna de pau surgiu há cerca de 3.500 anos para atravessar áreas alagadas ou para trabalhar em terrenos alagados, mas, atualmente, é conhecida como uma modalidade circense na qual se exige equilíbrio (Bortoleto, 2003).

rastró é menor e com a ponta fina, o que nos remete a um sapato feminino. Por isso, ao aparecer o homem com a perna de pau na página 25, produz o efeito de humor. Essa quebra na expectativa produz riso. Para Saraiva (2022), há vários fatores que tornam algo engraçado. Dentre eles, está a incongruência (a presença de dois significados incompatíveis na mesma situação). Sem contar que ele aparece curvado para caber na página no livro.

Na imagem da página 25, o perna de pau está com calça branca com listras pretas, blusa vermelha, o rosto está com maquiagem e tem pendurado no seu pescoço uma placa escrito *circus*, o que produz o efeito de que ele está fazendo a divulgação do circo. O uso da perna de pau fora do circo tem como objetivo chamar a atenção. No Brasil, há empresas que trabalham com perna de pau para animações de eventos diversos<sup>9</sup>.

Em outra cena (páginas 27 e 26), vai aparecer um gramado em meio a várias pegadas misturadas, além de uma parede branca e uma janela com uma das vidraças quebradas, no chão, perto da janela, cacos de vidro e uma bola de futebol. Assim, o sujeito-leitor lança o olhar para as várias pegadas que se (con)fundem e colocam em cena que o personagem passou pelo mesmo lugar muitas vezes – e chutou a bola contra a janela, que se quebrou, visto que a bola e os cacos de vidro estão próximos.

Com efeito, a imagem da janela quebrada por uma bola, com base nas marcas das pegadas (confusas, em movimento circular), mobiliza o sujeito-leitor em gestos de leitura. O autor da obra “brinca” com o leitor, desenhado as pegadas que remetem às traquinagens de quebrar janelas com um chute de bola. A janela quebrada pela bola é um já-visto, retomado e atualizado no livro-imagem, uma vez que é possível pensar em algumas possibilidades de leitura: seria o protagonista um adulto que se envolve em brincadeiras/travessuras de crianças ou um adolescente que saiu para um passeio?

Na sequência da leitura, o sujeito-personagem tromba em uma placa do circo (página 32). Percebemos que a placa estava com tinta fresca, porque, onde a escada encosta, é possível perceber as curvas das cores, que produzem um efeito de sentido de que estavam escorrendo. Apesar da presença da escada, não é apresentada ao leitor a pessoa que estava pintando a placa. Por que o pintor não

---

<sup>9</sup> Como: Central Eventos e Produções; Tacti produções artísticas, Retrô Animações Pernas de Pau.

apareceu? Será que ele pulou quando viu a bicicleta desgovernada? São possibilidades de sentidos que se constituem na relação do sujeito-leitor com as páginas do livro-imagem.

O fato de o personagem cair só produz humor, porque ele está bem, já se levantou e foi para casa. De acordo com Saraiva (2022), para algo ser engraçado, também tem de ser inofensivo. Esse processo de leitura, em que se acompanha a aventura do personagem, convoca sentidos que se ligam ao universo infantil das brincadeiras – tombos, quedas e sujar-se, práticas comuns na infância que mobilizam o sujeito em um processo de (re)conhecimento e identificação das aventuras desse personagem.

Na página 33, o personagem pisa na tinta com seu sapato; deixa, então, o sapato no chão – que remete, surpreendentemente, a um modelo juvenil, e sai descalço, ficando marcadas no chão as pegadas verdes, inicialmente de calçado e, depois, de pés descalços.

Assim, o sujeito-leitor acompanha com seu olhar o rastro verde, indicando o movimento de se aproximar do banheiro e entrar para tomar banho formulado na contracapa. Enquanto, na contracapa, a volta para casa se relaciona às pegadas verdes, na capa, temos o personagem saindo do banho com o rastro azul. Destarte, as imagens da capa e contracapa são essenciais à produção de sentidos de *Ida e volta*. Um efeito-temporalidade do livro-imagem que se sustenta justamente na própria materialidade do livro – capa, miolo e contracapa – conjuga começo, meio e fim da narrativa. O funcionamento discursivo do livro-imagem é marcado pelo lúdico e pelo movimento de ir e vir da personagem. “Tal funcionamento constitui-se nas cores, nas marcas/pistas e no jogo entre o revelar/esconder-se” (Raimo; Bicudo 2024, p. 263).

Desse modo, os gestos de leitura se produzem justamente no movimento de ler as pegadas que aparecem da capa à contracapa, quando o personagem, no início da narrativa visual, está saindo do chuveiro e, ao final, voltando para o banheiro. Nesse caso, a formulação de uma narrativa visual é marcada por um trajeto de ações encadeadas e materializadas no livro como material – na disposição das páginas duplas, bem como na formulação visual das pegadas. O leitor vai levantando hipóteses, ou seja, conforme o aluno vai passando as páginas, ele realiza um movimento semelhante ao de um detetive.

A leitura, nesse ínterim, faz trabalhar um jogo do sentido (memória) sobre o

sentido (texto, formulações visuais constitutivas do livro-imagem), possibilitando que os sujeitos-leitores façam diferentes leituras de acordo com as formações discursivas que os permeiam. “Sabemos que toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” (Pêcheux, 2014, p. 197).

### 2.3 A BRUXINHA ATRAPALHADA: DESLIZES E EFEITO-RISO EM MEIO À MAGIA

Ao mobilizar as condições de produção relacionadas ao livro-imagem (em um sentido imediato e mais amplo), temos como autora Eva Furnari. Ela nasceu em 1948, na Itália, e veio para São Paulo ainda pequena. Formou-se em Arquitetura na Universidade de São Paulo. Colaborou como desenhista em diversas revistas. Durante quatro anos, publicou semanalmente histórias da Bruxinha no jornal Folha de São Paulo (Furnari, 2015).

De acordo com Fernandes (2013), *A bruxinha atrapalhada* foi o primeiro livro premiado na categoria “melhor livro de imagens”. Essa categoria surgiu em 1983, quando a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) reconhece o ilustrador como escritor (Fernandes, 2013).

Furnari também recebeu prêmios pelos livros: *Filó e Marieta* (1983)<sup>10</sup>, *Quer brincar?* (1986)<sup>11</sup>, *Bruxinha 1* (1987)<sup>12</sup>, *Bruxinha 2* (1987)<sup>13</sup>, *A menina e o Dragão* (1990)<sup>14</sup>, *Assim Assado* (1991)<sup>15</sup>, *O feitiço do sapo* (1995)<sup>16</sup>, *Anjinho* (1997)<sup>17</sup>, *O Circo da Lua* (2003)<sup>18</sup>, *Cacoete* (2005)<sup>19</sup>, *Felpo Filva* (2006)<sup>20</sup>. Atualmente, a autora tem mais de 60 livros publicados que, juntos, já venderam mais de 3 milhões de

<sup>10</sup> Melhor Livro de Imagem, FNLIJ – 1984 e melhor Ilustração, Bienal Banco Noroeste – 1984.

<sup>11</sup> Prêmio Orígenes Lessa, FNLIJ – 1987.

<sup>12</sup> Prêmio Luís Jardim / Altamente recomendável, FNLIJ – 1988.

<sup>13</sup> Prêmio Luís Jardim / Altamente recomendável, FNLIJ – 1988.

<sup>14</sup> Prêmio de melhor Livro de Imagem, FNLIJ – 1991.

<sup>15</sup> Prêmio Adolfo Aizen, União Brasileira de Escritores – UBE, 1992.

<sup>16</sup> Altamente Recomendável, FNLIJ – 1995; Honour List, IBBY – 1996.

<sup>17</sup> Prêmio Jabuti de Ilustração de Livro Infantil, Câmara Brasileira do Livro (CBL) – 1998; altamente Recomendável, FNLIJ – 1998.

<sup>18</sup> Prêmio Jabuti – Menção Honrosa de Ilustração, CBL, 2004.

<sup>19</sup> Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração de Livro Infantil, CBL – 2006; prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil, CBL – 2006; o Melhor para a Criança (Hors-Concours), FNLIJ – 2006.

<sup>20</sup> Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil, CBL – 2007; altamente Recomendável, FNLIJ – 2007; o Melhor para a Criança (Hors-Concours), FNLIJ – 2007.

exemplares pelo mundo (Furnari, 2015).

A *bruxinha atrapalhada* inspirou uma peça teatral em 2017, protagonizada por Luah Guimarães. Para manter a maior fidelidade ao livro, a atriz não fala na peça; ela declarou que o maior aprendizado desse papel é deixar os espectadores completarem a história. De acordo com Neto (2017), a peça foi premiada, sucesso de público e crítica.

O livro *A bruxinha atrapalhada* foi publicado em 1982. Ele é composto por cenas que produzem sentido separadamente. Organizamos, na SD (9), algumas cenas do livro. As páginas do livro não são enumeradas. Nós colocamos número para facilitar a referência. Os números estão em vermelho para não confundir com o texto do livro.

#### SD (9). *A bruxinha atrapalhada*



Fonte: Furnari (1982).

Em *A bruxinha atrapalhada*, Eva Furnari produz um livro-imagem, contemplando o formato de HQ, o que evoca uma memória de leitura dos quadrinhos e tiras bastante recorrentes entre as crianças. Cada quadro na horizontal diz respeito a uma dada cena em que a bruxinha se lança na execução de um feitiço, mas sem sucesso. As narrativas são breves, compostas por um título curto (de uma a três palavras), estruturadas de forma linear. A projeção imaginária na

leitura é de um sujeito-leitor que aprecia brincadeiras, leveza e humor, fazendo ressoar um imaginário ligado às histórias em quadrinhos ou tiras. O livro se constitui a partir de dez narrativas visuais curtas – “O Chapéu”, “A Torneira”, “A Abóbora”, “A Chave”, “Pega-Ladrão”, dentre outras, construídas em tiras grandes, com espaços vazios, o que permite ao sujeito-leitor criança produzir gestos de leitura variados. Com efeito, cada narrativa materializa cenas divertidas em que a bruxinha, nem sempre bem-sucedida, transforma, com sua varinha mágica, uma torneira em guarda-chuva, um elefante em um canhão, um pássaro em tesoura. Em termos de regularidades, as narrativas visuais apresentam: (i) um gato preto que está sempre ao lado da bruxinha vestida de preto e usando chapéu; (ii) esforços da bruxinha, que recorre à sua varinha mágica para realizar seus desejos, tendo de lidar com falhas e situações que fogem ao seu controle; e (iii) a magia malsucedida que quebra a expectativa e faz surgir o inesperado.

O livro é inteiro formulado em preto, branco e azul. A bruxa está com roupa, chapéu e calçado preto, corroborando com a imagem de bruxa que temos sempre ligada ao escuro/sombrio. Para estabelecermos as características que temos estabilizadas para uma bruxa, pautamo-nos em Rizzo (2024), que apresenta como uma bruxa icônica a Bruxa Má do Oeste, personagem famosa do filme e do livro *O Mágico de Oz* (1939). Ela tem um chapéu muito alto e pontiagudo; tem um nariz curvado, um queixo pontudo com verruga e dedos longos com unhas afiadas, tudo isso coberto por uma pele verde brilhante (Rizzo, 2024).

Desse modo, o processo de interpretação não se esgota porque, para produzir sentidos, é necessário que haja sempre-já sentidos. Ou dito de outra maneira, os sentidos não surgem do nada, porque toda interpretação se inscreve em uma relação com sentidos já produzidos historicamente, os quais ressoam no gesto interpretativo que significa um texto. Além disso, em se tratando de imagem, em sintonia com Fernandes (2013), ressaltamos que, para ler uma imagem, é preciso lançar mão de sentidos e imagens já produzidos e a ela associá-los. Para Fernandes (2013, p. 163): “é preciso entender que cada imagem faz retornar na memória do dizer outras imagens que já vêm carregadas de sentidos, como formas anteriores deformulação do discurso”. Nesse caso, é preciso nos perguntar: quais sentidos já-ditos e já vistos o livro-imagem retoma e reformula? A “imagem” de uma bruxinha é retomada, mas está sendo significada não como vilã ou malvada, e sim como divertida e atrapalhada. A bruxinha do livro não tem verruga e a pele

verde. Ela é uma humana “normal” com roupa de bruxa.

É como se ela ainda estivesse aprendendo a fazer mágica. Nas páginas 2 e 3, por exemplo, aparece um pássaro, ela decide transforma-lo em um chapéu, mas depois o chapéu sai voando. A cor azul mostra que o pássaro será o alvo da magia da bruxa. A cor azul também mantém a ligação entre a ave e o chapéu, reforçando a ideia de que um se transformará no outro. Esse efeito metafórico de deslizamento garante a continuidade relação causa-efeito da narrativa. No caso dessa tira – da bruxinha transformando o pássaro em chapéu –, há um efeito de surpresa de que a mágica não fora bem executada: o chapéu manteve as asas do pássaro, não permitindo que a bruxa pudesse usá-lo em sua cabeça.

Há uma possibilidade de diferentes gestos de leitura que é inerente ao livro-imagem. Desse modo, reiteramos que “[...] trabalhar a autoria no livro imagem é expor sua polissemia, é, por vezes, transgredir as normas de escrita ou mesmo desdenhar a homogeneidade, é ser possível deixar os fios soltos para que o leitor os amarre” (Fernandes, 2013, p. 141). O jogo entre o chapéu/pássaro pode permitir diferentes gestos de leitura dos alunos: a) como o pássaro pousa na cabeça/ombros, a bruxinha quis transformá-lo em chapéu; b) se um chapéu serve para enfeitar ou proteger a cabeça e deve ficar fixo, o pássaro, por sua natureza, é livre e escapa, por isso a magia deu errado; c) a bruxinha criou um pássaro-chapéu; d) uma vez que o pássaro é bonito, o pássaro, ao ser transformado, também seria bonito.

O objeto que a bruxa acaba de transformar permanece com alguma característica do objeto/animal anterior à transformação. Isso produz um efeito de humor, visto que o chapéu voa, o banco anda, o guarda-chuva molha. Dessa maneira, o objeto deixa de cumprir com sua função principal: por exemplo, a função do chapéu é proteger a cabeça do sol, mas, se o chapéu voa, isso não acontece.

Em todas as magias/feitiços realizados pela bruxa, ela é acompanhada por um gato que só observa o que está acontecendo. Há uma relação da bruxa com o gato preto no nosso imaginário. Para os egípcios e os romanos, o gato preto era um excelente caçador de ratos, e sua imagem era associada à deusa da Caça (Diana), mas, com a emergência do Cristianismo na Europa durante a Idade Média, o gato preto começou a ser relacionado a rituais satânicos (Guerra, 2022).

Com isso, a literatura, o cinema e a televisão reproduziram discursos relacionando o gato preto às bruxas, por exemplo: o gato Salem, companheiro fiel da bruxa Sabrina, na série “*Sabrina, a Aprendiz de Feiticeira*”, que estreou em 1996;

Thackery Binx, um adolescente que foi transformado em um gato preto por bruxas no filme *Abracadabra*<sup>21</sup>, de 1993.

Referente à estrutura, a história é contada em quadros que ajudam a sinalizar a passagem do tempo, isto é, marcam uma progressão temporal. O título que aparece em linguagem verbal direciona um jogo com as cores. Tanto o título do livro como os títulos de cada história estão em azul e com o mesmo estilo de letra. Esse é um recurso que contribui para um efeito de fechamento e direcionamento do olhar do leitor.

## 2.4 CENA DE RUA: A EQUIVOCIDADE DA IMAGEM

Nesta subseção, vamos apresentar as condições de produção do livro *Cena de rua*. A autora Angela Lago nasceu em 1945, em Belo Horizonte. Viveu nos Estados Unidos, Venezuela e na Escócia. Na década de 80, dedicou-se à literatura infantil. Faleceu no dia 22 de outubro de 2017 em decorrência de uma embolia pulmonar (Reis; Rogerio, 2019).

De acordo com Araújo (2010), Angela foi candidata brasileira ao prêmio Hans Christian Andersen de Ilustração três vezes, e o livro *Cena de rua* foi o único livro brasileiro escolhido na seleção da Abrams Press, de Nova York, dentre os quinze melhores livros de imagens do mundo. O livro foi publicado em 1994 e denuncia a realidade e a si mesmo como uma narrativa visual circular.

Para entender o contexto em que o livro foi produzido, apresentamos uma breve descrição do contexto brasileiro em 1993. Nesse ano, a inflação chegou a ser apelidada de “dragão” e atingiu seu ápice com 2700% (Moraes, 2014). De acordo com o Comitê de Entidades no Combate à Fome e pela Vida (2023), 32 milhões de pessoas viviam abaixo da linha da pobreza em 1993. Com o objetivo de acabar com a hiperinflação, o governo lança o plano real em 1994. A propósito, nesse mesmo ano, o Brasil foi campeão da copa do mundo, Ayrton Senna morreu e tivemos o “fim” do Apartheid.

Cada livro-imagem é resultado da experimentação de novos materiais, novas

---

<sup>21</sup> Informação retirada de: Disney Entertainment. **Qual é o nome do gato de Abracadabra?** 2022. Disponível em: <https://www.disney.com.br/novidades/qual-e-o-nome-do-gato-de-abracadabra>. Acesso em: 6 jun. 2025.



combinações que possibilitam novas narrativas e produzem um dado efeito de originalidade. “O sujeito produtor da imagem artística identifica-se particularmente com a formação discursiva das artes visuais regulada por uma Forma-sujeito que prima pelo saber sensível no manejo do significante visual” (Fernandes, 2013, p. 103). Por certo, notamos esse efeito-experimentação no trabalho de Angela Lago, em *Cena de rua*.

**SD (19).** Primeira ação do livro *Cena de rua*



**Fonte:** Lago (1994).

A cena final é a mesma da cena inicial produzindo um efeito de sentido de que é um ciclo, assim como o livro *Ida e volta*.

Tudo parte e termina e recomeça com a mesma imagem. A sensação de uma armadilha social provocou a artista mineira a não aceitar uma sequência de quadros, pacificamente. Ao ver o livro sendo impresso, pediu que se parassem as rotativas e tomou a decisão de rasgar à mão a borda das páginas, deixando visível a violência de um gesto nas imagens que ganharam a moldura de sua revolta (Sagae, 2020, *on-line*).

Nesse livro-imagem, a autora não concebe a dobra que se forma pela junção das duas páginas como problema. Justamente, a partir da sequência discursiva em análise, nesse espaço, a autora Angela Lago consegue demarcar dois mundos: de um lado, o menino que vende itens no sinal, e, de outro, o cidadão que está dentro do carro e o olha com preconceito. “O corpo dos sujeitos está atado ao corpo da cidade e estes são significados por essa ligação. [...] O corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um só” (Orlandi, 2016, p. 201). Naturalizamos ver pessoas vendendo produtos ou pedindo dinheiro nas cidades que, muitas vezes, não as

olhamos como sujeitos, concebemos como se fossem parte da cidade (como se fossem coisas que compõem a cidade: prédio, semáforo, lombada).

[...] os sujeitos textualizam em seu corpo pela maneira como estão nele significados, e se deslocam na sociedade e na história: corpos segregados, corpos legítimos, corpos tatuados. Corpos integrados. Corpos fora de lugar. O comum, o normatizado, o hegemônico. O corpo do rico e do pobre (Orlandi, 2016, p. 87).

O menino apresenta em seu corpo a marca da segregação social, do não pertencimento aquele lugar, pois ele é o único representado na cor verde, é o único com camiseta de manga curta, ele é o único fora do carro.

Voltando a analisar a estrutura do livro, a dobra da página coincide com as articulações do menino, ao causar a impressão de que a personagem se move entre os carros. Usando a dobra do meio do livro e a curvatura da folha aberta como recurso, podemos enfatizar perspectivas, acentuar movimentos, assinalar aspectos da narrativa (Lago, 1995 *apud* Fernandes, 2013).

Desse modo, o sujeito-leitor se constitui na relação com a linguagem em função da textualidade. A materialidade textual traz um efeito-leitor “produzido, entre outros, pelos gestos de interpretação de quem o produziu, pela resistência material da textualidade (formulação) e pela memória do sujeito que lê” (Orlandi, 2012, p. 63).

O efeito-leitor é uma função do sujeito da mesma maneira que a função-autor. “Tanto a função-autor como o efeito-leitor atestam que no discurso o que existem são efeitos de sentidos variados, dispersos, descontínuos, sendo sua unidade construção imaginária” (Orlandi, 2012, p. 66).

O sujeito produtor do livro-imagem permeia por saberes da literatura, do cinema, das histórias em quadrinhos, das artes visuais. A função-autor pode ser desmembrada em duas posições-sujeito: a do artista visual e a do escritor. Para Fernandes (2013, p. 116), o autor de livro-imagem é

[...] um sujeito cindido que opera no entremeio das formações discursivas das artes visuais e literária. [...]. Esse imbricamento de posições-sujeito na configuração do lugar discursivo do ilustrador determina o modo de constituição da função-autor do livro de imagens e de sua textualidade.

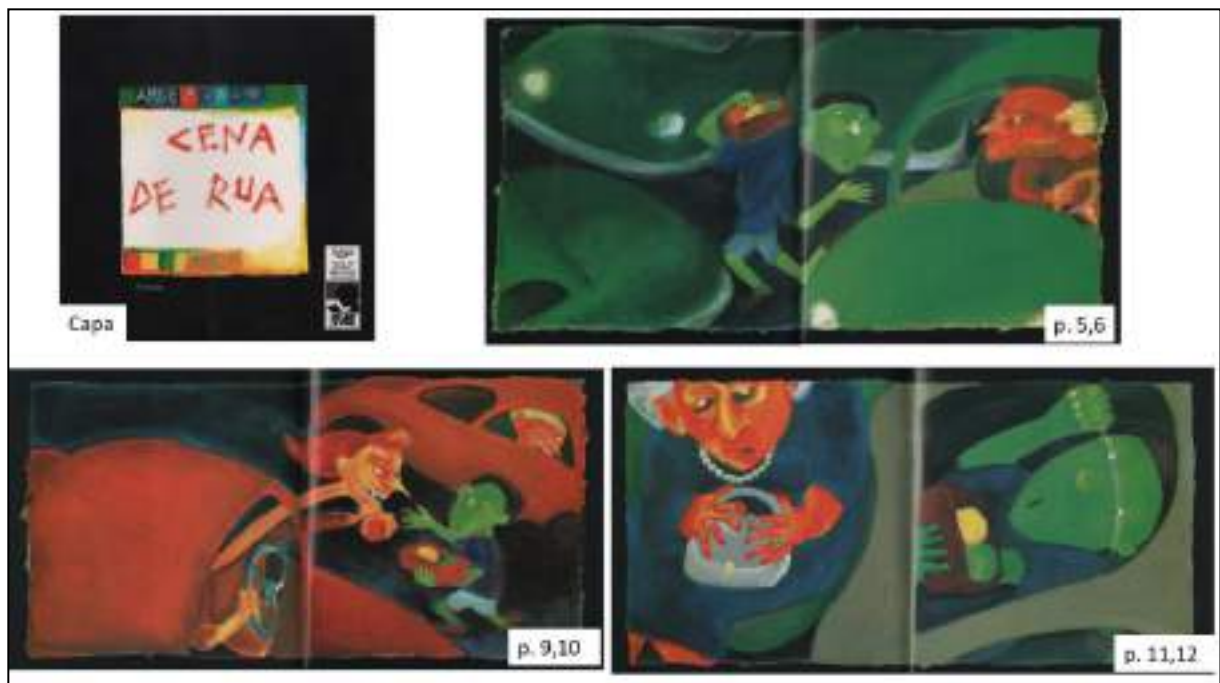
O livro-imagem *Cena de rua*, apesar de apresentar todos os personagens, também possibilita diferentes gestos de leituras das imagens, já que essa “abertura”

na leitura foi detectada pelos próprios alunos. Por exemplo, não está definido o que o menino vende: podem ser doces, frutas, bolas de malabarismo.

Para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói, assim, sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.

Elencamos algumas cenas e apresentamos na SD (17). Nas páginas 5 e 6, todos os carros são verdes. A cena representada tem um homem laranja, com nariz pontiagudo, sobrancelhas franzidas, careca na parte de cima da cabeça e com cabelo amarelo claro na parte de trás, convocando um já-visto que liga essa formulação visual a de um senhor/homem mais velho. O cinto de segurança que ele utiliza é preto, mas o volante do carro é laranja. A blusa que ele utiliza é, também, laranja e de manga comprida. O menino é verde, tem cabelo preto e a roupa azul. Ele fica próximo aos carros com uma caixa.

**SD (17).** Cena de rua



Fonte: Lago (1994).

Nas páginas 9 e 10, todos os carros são laranja, a imagem apresenta uma mulher roubando um dos produtos que o menino está vendendo. Essa mulher é representada na cor laranja com nariz e dentes pontiagudos. Ela também está com

blusa de manga comprida na cor laranja.

Pelo fato de esses dois personagens iniciais estarem com blusa de manga comprida, isso sinaliza que deve estar frio e, mesmo assim, o menino está com camiseta e shorts na rua vendendo seus produtos. Será que ele tem outra roupa? Será que ele tem um lugar para ir?

No canto superior direito (página 10), temos dentro de outro carro uma pessoa que vê a mulher roubando e ri, não tenta ajudar o menino. Assim, “[...] o Estado capitalista é o Estado da divisão: sujeito dividido em si, sujeitos divididos entre si” (Orlandi, 2022, p. 350). Se fosse o menino roubando a mulher, essa pessoa que está no outro carro continuaria rindo?

Nas páginas 11 e 12, o menino está se segurando no vidro da janela do carro, enquanto uma mulher, que está no carro, segura a sua bolsa firmemente produzindo um efeito de medo. Nesse caso, podemos afirmar que “[...] o Estado capitalista é estruturado pela falha: há os que estão dentro e os que ficam segregados” (Orlandi, 2022, p. 350). A mulher “está dentro”, enquanto o menino é segregado.

Essa mulher tem cabelos brancos e está com muitas joias. Considerando o lado que está a porta, ela está no banco de trás de um carro (já que não está dirigindo) sentada atrás do motorista (pode ser um táxi, um Uber ou um motorista particular). Sua expressão corporal produz o efeito de medo/insegurança, pois ela segura sua bolsa com as duas mãos mesmo estando dentro do carro.

O apagamento da materialidade, da transferência da quantidade na cidade se acompanhada do apagamento da distinção entre o socius e hostis: o outro, lançado na multidão desconhecida, nos ameaça. Pela quantidade ele já vem significado como estranho, inimigo. Desaparecem junto noções como amizade, solidariedade, sociabilidade (Orlandi, 2012, p. 190).

A cidade, por ser grande, faz com que não conheçamos todas as pessoas e passemos a tratar o outro como hostil. Com base em Lagazzi (2007), notamos a relação opositiva de sentidos entre o menino/ele (o excluído, o marginalizado) e o nós (os que estão de carro, os privilegiados). Para Orlandi (2012), quando o centro é habitado pelos pobres, os ricos procuram deslocar-se para outros lugares já não acessíveis a essa população.

No caso das cenas de rua formuladas, a expressão facial de quem está no carro é agressiva, ameaçadora e raivosa, enquanto a do menino remete ao medo, à

curiosidade e até à inocência. Esse menino, marcado pela contradição entre visibilidade e invisibilidade, leva-nos a questionar: o menino que vende/trabalha no sinal, ainda que seja visto – já que incomoda esse outro que o olha com raiva –, ao mesmo tempo, é invisibilizado por sua condição social?

Tal cenário urbano nos remete às reflexões de Orlandi (2016) sobre a cidade como materialidade: “o modo como se dispõe o espaço é uma maneira de configurar sujeitos em suas relações, em suma, de significá-los” (Orlandi, 2016, p. 199). A cidade é um espaço de interpretação onde se confrontam o simbólico e o político. O menino passando espremido entre os carros produz o efeito de que ele está sem lugar na cidade, está à margem, por isso “marginalizado”. “A sociedade capitalista, em seu funcionamento contemporâneo, é uma sociedade que vai além da exclusão, ela funciona pela segregação” (Orlandi, 2016, p. 203).

Como somos sujeitos urbanos, concebemos essa segregação como “natural” e não refletimos sobre; Orlandi (2016) denominou essa naturalização de “economia de estereótipo”.

Por vivermos na cidade, já temos em nós uma certa memória de cidade, que faz com que não tenhamos, a todo momento, que nos perguntarmos pelos seus sentidos: já nos filiamos a certos sentidos, já nos significamos implicitamente como urbanos e funcionamos nesse modo significativo dentro desse espaço (Orlandi, 2016, p. 205).

Orlandi (2016) defende que os muros feitos por condomínios causam uma violência simbólica, pois se separa um grupo de casa das outras. O mesmo acontece com o personagem do livro. Ele e o cachorro são os únicos que aparecem fora do carro. Todos os outros personagens estão dentro de carros. Nesse caso, o carro equivale ao muro, que está separando um grupo de pessoas de outro.

O carro funciona como se fosse um “bolsão” que separa sujeitos (eu e eles/os outros). O sujeito urbano é constituído como “sujeitos cujos laços se tramam pelo medo, pela desconfiança, pela in-sociabilidade” (Orlandi, 2016, p. 206).

A cidade é um espaço significante, investido de sentidos e de sujeitos, produzidos em uma memória. Quando se fazem certos gestos em relação a essa memória – são gestos de interpretação dela – se está transformando, modificando, ou não esta memória. E isto traz consequências para o espaço e para seus habitantes. Para suas vidas (Orlandi, 2016, p. 205).

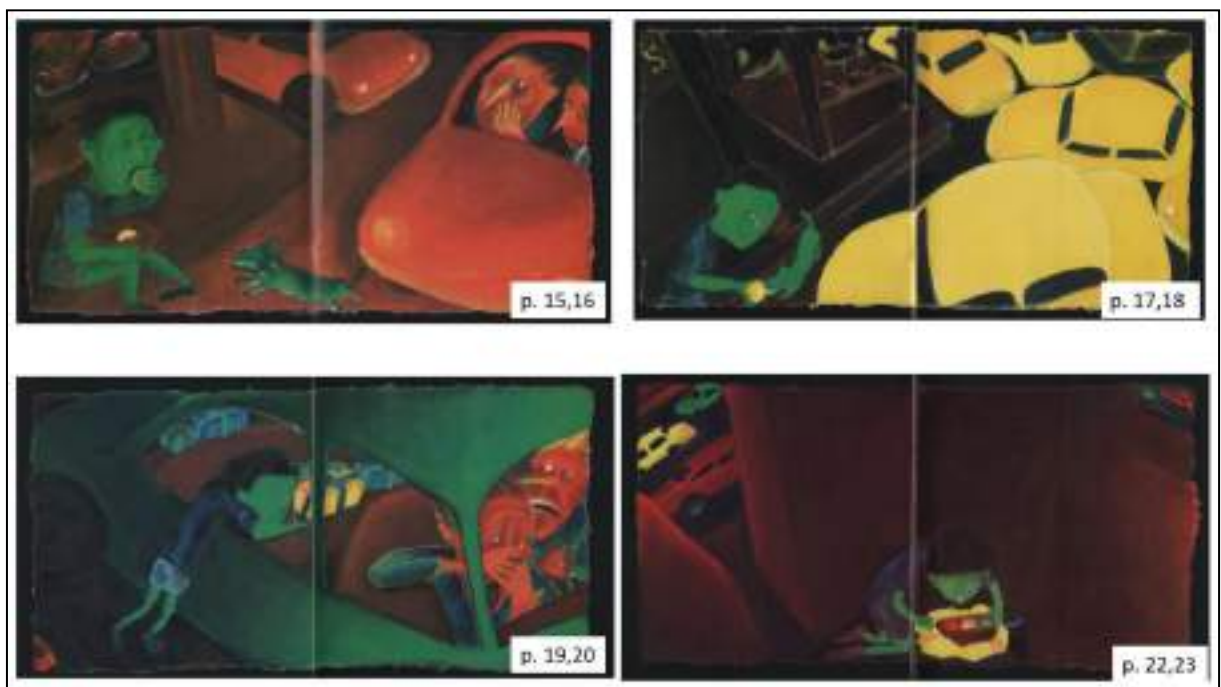
Vale considerar os sentidos inscritos na memória que posicionam o menino

que vende frutas no semáforo como um sujeito que vivencia situações de hostilidade, tais como rejeição, indiferença, coerção, deboche, brutalidade, discriminação e acusações.

Na cena inicial (páginas 5, 6), havia 3 bolas na caixa: uma vermelha, uma amarela e uma verde. A vermelha foi roubada pela mulher (páginas 9, 10), o menino come a verde (páginas 15, 16) e entrega a amarela para o cachorro (páginas 17, 18). Assim, ele ficou sem nenhuma para vender. Isso nos leva à cena das páginas 19 e 20, em que o menino rouba de dentro de um carro um pacote que tem uma bola vermelha, uma verde e uma amarela. Ele recomeça a tentar vender essas bolas. Estamos denominando “bolas”, porque se trata de um objeto esférico e colorido, mas pode estar representando qualquer coisa.

Organizamos, na SD (18), mais algumas cenas. Nas páginas 17 e 18, o menino está sentado, na calçada de uma cafeteria. Há duas mesas com duas cadeiras em cada uma; há uma mesa próxima do vidro com bolos. Ali, o menino não pode entrar, porque é de alguém. Em *Cena de rua*, o livro-imagem faz funcionar uma divisão social na qual “[...] o sistema capitalista, em que vivemos, se estrutura pela falha e pela divisão” (Orlandi, 2022, p. 339). Ele está tão próximo dos bolos e, ao mesmo tempo, tão distante de poder comê-los.

**SD (18).** Sujeito urbano no livro *Cena de rua*



Fonte: Lago (1994).

Nas páginas 19 e 20, aparece o menino roubando um embrulho de um carro verde. Há duas pessoas no carro que demonstram medo/espanto. Elas também estão com blusas de manga longa e, dentro do carro, há outros embrulhos. O menino leva um e ainda ficam 3 embrulhos, o que visualmente demarca a desigualdade social. “A própria sociedade não se vê na imagem do garoto como explorada pelo capital e, por isso o vê, com certo incômodo, como aquele vigilante de fábricas de outrora que quer e, talvez, precise chicotear este menor” (Coito, 2024, p. 38).

No livro, temos formulados na cor verde o menino e o cachorro. As pessoas dentro dos carros são na maioria formuladas na cor vermelho e apresentam expressões de medo ou raiva. Nota-se a imbricação das materialidades/linguagens, como: cor, textura, corpo. Há cores vibrantes no livro: tons de vermelho, amarelo que remetem a sentimentos intensos, como a raiva, a repulsa, além do plano de fundo preto. A dobra da página é suporte para o movimento do menino e divide/separa os mundos: o do sujeito-excluído e dos sujeitos que trafegam com seus carros. A representação das personagens se dá de maneira fantasmagórica, tosca, sem um contorno definido; as personagens parecem distorcidas.

Os carros na história têm apenas 3 cores: verde, vermelho e amarelo, o que remonta às cores do semáforo, local onde esse sujeito-menino é visível e invisível ao mesmo tempo. É visível porque “atrapalha”, causa desconforto em algumas pessoas, e é invisível porque é ignorado como ser humano.

As bolas que o menino vende também são verdes, vermelhas e amarelas (tanto as que ele vende no início da história quanto as que ele rouba estão nas mesmas cores). Considerando o papel da memória discursiva, são os sentidos de seguir, parar e de cuidado/atenção (relacionados às cores-padrão do semáforo) que contribuem para a produção do enlace equívoco entre o menino que busca vender o produto, a recusa/agressão que recebe no lugar da atenção e a tensão/alerta amarelo que se dá em meio a esse encontro entre a criança e os sujeitos que estão dentro de seus veículos.

## 2.5 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

Após o movimento de análise prévia à leitura dos livros-imagem, foi preciso formular as atividades que seriam implementadas nas oficinas de leitura. Esse processo foi realizado em idas e vindas com base em conceitos teóricos da Análise de discurso e atividades que contemplassem o conteúdo programático. As atividades envolveram propostas nas quais foi fomentada a leitura polissêmica, de modo a conduzir o aluno à leitura interpretativa e, conseqüentemente, à tomada de posição-autor.

Nesse sentido, inicialmente, é relevante apresentar os aspectos atinentes às condições de produção da pesquisa, a destacar: os sujeitos participantes, o contexto sócio-histórico, o lócus da investigação, bem como os procedimentos metodológicos ligados à organização das oficinas de leitura de livros-imagens em um 4º ano do Ensino Fundamental I.

A organização das oficinas de leitura de três livros-imagens ocorreu em 2023. A implementação da proposta se deu em uma escola de rede municipal de Mandaguaçu com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental I. Como já mencionamos, a escola está localizada na Vila Guadiana, que é conhecida pelo alto índice de violência. A instituição funciona nos três períodos, sendo de manhã e à tarde para Ensino Infantil e Fundamental I, e à noite funciona a Educação de Jovens e Adultos.

Essa escola tem uma relação intrínseca com a comunidade, por exemplo, é nessa instituição que as famílias de baixa renda da região buscam o leite para as crianças. Também é comum as crianças estudarem durante o dia e os responsáveis frequentarem a EJA à noite não só pelo estudo, mas pela possibilidade de ter uma refeição. Outro fator que estreita a ligação da comunidade com a escola é o fato de o transporte escolar municipal não passar por ela, ou seja, as crianças que estudam aqui são as que realmente moram perto da escola e, geralmente, fazem o trajeto de casa para a instituição sozinhas.

A turma na qual realizamos a pesquisa era bem eclética com: alunos dedicados com boas condições financeiras; aluno que frequentava a escola com seu cachorro de manhã e depois saía para pedir dinheiro/comida; aluna que foi abandonada pela mãe e é criada pela avó; alunos que perderam familiares em “acerto de contas”; aluno que, quando contrariado, batia a cabeça no armário (esse



aluno, apesar da dificuldade com os conteúdos escolares, era respeitado pelos colegas, tornando-se um líder).

Para a realização desta pesquisa na sala de aula, primeiro, solicitamos a autorização da diretora da escola e da Secretaria Municipal de Educação de Mandaguaçu/PR. Depois, conversamos com os responsáveis pelos alunos para explicar sobre a pesquisa que seria realizada com os alunos em sala de aula e durante o período de aula. Todos os responsáveis que participaram da reunião aceitaram que os alunos participassem da pesquisa. O termo de consentimento livre e esclarecido para menores foi enviado pelos alunos para as famílias que participaram da reunião e já estavam cientes quanto ao assunto. O parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética é o de CEP 6.187.289.

A leitura de livros de literatura nessa sala acontecia com a mediação da professora de Literatura, que organizava empréstimos de livros para os alunos já alfabetizados lerem em casa. Os alunos que ainda não estavam alfabetizados eram chamados à biblioteca para realizar atividades de leitura individual. Já a leitura dos demais textos em sala de aula acontecia de maneira voluntária, ou seja, era realizada pelos alunos que gostavam de ler.

As oficinas aconteceram na escola em novembro de 2023, na turma do quarto ano. Essa data foi escolhida considerando dois fatores principais: primeiro, o calendário escolar, pois evitamos datas de avaliações e semanas com datas comemorativas<sup>22</sup>; o segundo fator considerado foi o conteúdo que consta no planejamento anual para a turma, a fim de que fosse possível relacionar as atividades de leitura com os conteúdos programáticos. O conteúdo que aliamos às atividades de leitura dos livros foi “capa de livro”.

Por se tratar de uma turma numerosa com diferentes níveis de alfabetização<sup>23</sup>, nós preparamos atividades de escrita e desenho para que todos se sentissem contemplados. Preferimos realizar as atividades antes do intervalo/recreio, pois, neste momento, as crianças estão mais calmas. Assim, as

---

<sup>22</sup> Quando tem alguma data comemorativa, é comum a escola solicitar alguma apresentação sobre o tema, então os professores utilizam o tempo da aula para realizar ensaios com os alunos. Exemplos de algumas dessas datas: carnaval, páscoa, Tiradentes, dia do indígena, dia das mulheres, dia das mães, festa junina etc. Na semana da criança, também quase não é possível trabalhar os conteúdos programáticos por causa das atividades diferenciadas que são solicitadas.

<sup>23</sup> Vale salientar que os alunos que estão no quarto ano, em 2023, são os alunos que estavam no primeiro ano quando começou a pandemia da covid-19. Então, eles não tiveram aulas presenciais no primeiro e na metade do segundo ano, que seria o momento de alfabetização. Assim, muitos alunos não têm autonomia para escrever, sendo necessária uma mediação.

atividades foram desenvolvidas das 7h30 até as 9h45, nos dias 10, 17 e 24 de novembro de 2023. Como as oficinas preparadas focaram na leitura discursiva, sem apresentar, naquele contexto, atividades que contemplassem os outros conteúdos programáticos, foram necessários esforço e boa vontade de toda a equipe escolar para que essas oficinas pudessem acontecer, pois ficamos três dias trabalhando com apenas um conteúdo do planejamento municipal.

## 2.6 CONCEITOS CENTRAIS PARA A FORMULAÇÃO/ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Em termos de conceitos centrais, entendemos que a leitura se produz em uma relação em que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Mas esse processo é marcado pela produção de evidências – a ilusão do sentido já-lá. A escola não deixa de sofrer as consequências desse imaginário da leitura única e verdadeira. Justamente, buscamos trabalhar em desfazer a ilusão do sentido literal/preso ao texto e evitar um enfoque no qual os sentidos são evidentes, cabendo ao leitor reproduzi-los. Orlandi (2012) designou esse tipo de leitura de leitura parafrástica. Nesse sentido, foi preciso abrir possibilidades para um percurso de uma leitura polissêmica, que se define pela possibilidade de atribuição de múltiplos sentidos ao texto.

Levamos às últimas consequências o fato de que a leitura é produzida a partir de condições de produção relacionadas à instituição escolar, marcada por determinações históricas. Ainda assim, ratificamos a necessidade de romper com um modelo de leitura parafrástica, no qual se privilegia um sentido único. Para tanto, citamos Hashiguti (2009, p. 28), para quem:

Se os textos mudam de sentido com as condições de produção, a leitura pensada em relação à literalidade, a uma possível transparência da linguagem, é uma ilusão: a leitura é uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória do sujeito. Se a escola se fecha num processo a-histórico, com exercícios que buscam o sentido único, institucionalmente autorizado e legitimado, só pode trazer como efeito o sentido de apagamento e exclusão.

Ademais, os conceitos de paráfrase e polissemia foram fundamentais para considerar o movimento dos sentidos nos livros-imagens e na produção das

atividades. Em meio a esse jogo paráfrase/polissemia, foi possível compreender, nos gestos de leitura das atividades, como a paráfrase representa o movimento de retomadas e uma tendência a uma repetição formal, ao passo que a polissemia, por sua vez, é elemento da novidade (criatividade), por meio da qual o sentido pode vir a ser outro. Ela joga com o equívoco (Orlandi, 1999).

A noção de autoria também foi relevante para possibilitar práticas de leitura que permitissem a efetivação de gestos de leitura consequentes com a repetição histórica. Segundo Lagazzi-Rodrigues (2015, p. 102), “o ‘aprendizado’ da autoria é uma prática no processo da textualidade, prática de textualização. É uma prática em concomitância, o autor se constitui à medida que o texto se configura”. Nas palavras dessa autora, ao mesmo tempo em que o autor produz o texto e dá para ele seus limites, ele também se produz no texto e se reconhece. Os sujeitos-alunos foram se inscrevendo em gestos de autoria, na prática da leitura, da escrita e do desenho, especializando a autoria de diferentes maneiras. Para tanto, entendemos que a leitura é:

[...] assim concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variação assim como o texto comporta sempre outras formulações. Sob esse aspecto podemos dizer que tanto quanto para a autoria há versões de leitura possíveis. A leitura é a aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis (Orlandi, 2012, p. 65).

Apoiando-nos em Lagazzi-Rodrigues (2010), enfatizamos que a escola é um espaço de construção do conhecimento e, nesse caso, a autoria é algo com o que a escola precisa se ocupar. A autora lembra que a produção da autoria pode ser praticada a partir da utilização de outros tipos de linguagem que não seja apenas a verbal, como desenhos, imagens, pinturas etc. Desse modo, buscamos fomentar um trabalho no qual o texto das atividades propostas fosse tomado

[...] como delimitação em diferentes formulações significantes, sempre sob determinação da produção dos efeitos de desfecho, unidade, coesão, coerência, responsabilidade. Não só o texto escrito, composto em palavras, mas também o texto que busca espacializar a autoria no desenho, nas imagens, na pintura, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem [...] (Lagazzi-Rodrigues, 2015, p. 99).

Além disso, os trabalhos de Pfeiffer foram fundamentais para que insistíssemos no fato de que o sujeito-aluno precisa se sentir seguro para produzir

os sentidos que produz. As atividades propostas com o livro-imagem foram no sentido de permitir ao sujeito-aluno se posicionar na repetição histórica, isto é, colocar-se como “dono” do seu dizer.

Assim, citamos Pfeiffer (1995, p. 127), para quem

[...] é só no momento em que o sujeito se inscreve no repetível histórico, representando-se como controlador e criador dos sentidos, e sentindo-se seguro e capaz de dizer aquilo que quer dizer, que o aluno está se posicionando na função da autoria.

Estamos considerando que foi preciso um processo de suspender algumas visões iniciais que nos constituíam na produção das oficinas. De fato, fomos pegas na evidência ideológica de que o livro-imagem seria um material que abriria espaços para efetivação da autoria. Assim, entre idas e vindas na construção desta tese, vale dizer que a abertura e a manutenção para a assunção à autoria – isto é, para a polissemia – não dizem respeito ao material escolhido, mas, sim, relacionam-se ao modo como esse determinado material foi trabalhado. Nesse caso, o modo como se trabalhou o material (em termos de concepção de língua, sujeito e texto) está sustentado pela Análise de Discurso.

Compreendemos que a imagem é opaca e tem memória. Nas atividades, foi consequente levar em conta a concepção de sujeito da AD, que é uma categoria-noção – não é o sujeito empírico, biológico, tampouco o sujeito gramatical, não é o sujeito sociológico. Sujeito é posição ou, ainda, é filiação a uma dada formação discursiva. Nas atividades, buscamos dar visibilidade ao movimento no qual ler/escrever é se posicionar frente ao texto e se filiar a sentidos que lhe fazem sentido.

A autoria, por sua vez, constituiu-se no jogo/tensão paráfrase e polissemia (funcionam em conjunto). Nesse processo de retomada que o sujeito produz (paráfrase), podemos encontrar um espaço para que ocorra um efeito polissêmico devido a um deslizamento de sentidos, uma emergência do diferente. Nesse caso, a autoria pode estar implicada no movimento no qual o sujeito instaura o novo, a criatividade.

### 3. PERCURSO ANALÍTICO

Neste capítulo, serão apresentados os gestos de análise das produções dos alunos a partir dos três livros-imagens trabalhados nas oficinas. Considerando o objetivo geral proposto pela tese, que é compreender os gestos de leitura/autoria de alunos do 4º ano vivenciados em “oficinas de leitura de livro-imagem” implementadas em uma escola pública do Paraná, tendo em vista a materialidade significativa de três livros-imagem “Ida e volta”, de Juarez Machado; “A bruxinha atrapalhada”, de Eva Furnari, “Cena de rua”, de Ângela Lago, destacamos que a análise incidirá sobre as produções realizadas pelos alunos, a partir de cada obra abordada em separado.

#### 3.1 GESTOS DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS A PARTIR DA LEITURA DO *IDA E VOLTA*

A leitura do *Ida e Volta* e a realização das atividades aconteceram no dia 10 de novembro de 2023. Foi eu quem realizei a mediação com os alunos, já que também era a professora regente<sup>24</sup> da turma. Além de trabalhar questões discursivas, a oficina contemplou as habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como: “(EF35LP03) identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global; (EF35LP04) inferir informações implícitas nos textos lidos” (Brasil, 2018, p.111).

Assim que “bateu o sino”, fui para o pátio organizar os alunos em fila para eles realizarem a oração e depois descerem para a sala de aula. No início da aula, sugeri que os alunos formassem um círculo para que a atividade de leitura fosse iniciada. Houve resistência inicial por parte dos alunos, mas realizaram o que foi solicitado. Com efeito, compreendemos que redimensionar a sala de aula pode representar deslocamentos, possibilidades de outras configurações e, em virtude das determinações históricas, até mesmo sujeitos-crianças se identificam com um dado modelo cristalizado de carteiras enfileiradas. Eu fiquei em pé segurando o livro para que todos vissem a capa e iniciamos a atividade de leitura. A princípio, foram

---

<sup>24</sup> A professora “regente” neste município é a professora responsável por lecionar Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso e Robótica para a turma.

necessárias algumas perguntas para que os alunos fossem interagindo e realizando a leitura em conjunto. As perguntas que apresentamos neste trabalho são as que estavam previstas no material didático elaborado para trabalhar na aula, dependendo das respostas dos alunos, outros questionamentos foram realizados de improviso.

As primeiras perguntas foram referentes à capa do livro: a) sobre o que vocês acham que é este livro? b) por que vocês acham isso? c) quais informações temos na capa do livro?

O objetivo das duas primeiras questões foi refletir sobre o que está estabilizado, compreender os sentidos constitutivos da memória e formações discursivas em funcionamento. A última questão tem como objetivo destacar as características prototípicas da capa de um livro, ou seja, a estrutura composicional do gênero capa de livro (conteúdo programático estabelecido pelo município). Com esses questionamentos, também se procura abordar as habilidades da BNCC:

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos (Brasil, 2018, p. 93).

Em seguida, abri o livro e, conforme eu ia passando as páginas, fui realizando outras perguntas, como: d) o que acontece aqui? e) como você sabe disso? f) quem é o personagem? g) por que você acha isso?

O objetivo de questionar “como você sabe disso?” e “por que você acha isso?” é conduzir o aluno a refletir/explicitar como a ideologia está funcionando na produção de sentidos, dito de outra maneira, desnaturalizar a produção de sentidos. A pergunta “quem é o personagem?” possibilitou trabalhar com as histórias de leitura dos alunos. Com efeito, essa foi uma das poucas questões em que houve respostas diferentes entre os alunos. Alguns acreditam que é um homem invisível, outros que ele está na próxima página. Um aluno disse que o personagem era um adolescente

pelo fato de jogar bola, andar de bicicleta; mas, depois, ele repensou e concluiu que adolescente não usaria um chapéu, então talvez não fosse adolescente.

Os gestos de leitura do sujeito-leitor “criança” – que assumem no desenho uma posição-autor – apontam justamente para a opacidade da imagem que pode ressoar uma memória de que adolescentes, em outras épocas ou a depender das condições de produção, podem usar roupas/trajes formais e manterem atividades lúdicas ou, ainda, um imaginário de adultos que sentem saudades dos tempos de infância e podem ser brincalhões/imaturos. De fato, o livro de Juarez Machado “brinca” com essas fronteiras entre o mundo da infância e dos adultos em sua obra.

Ao questionar “por que você acha isso?”, propiciamos que os alunos realizassem uma leitura mais detalhada da imagem. Neste momento, eles começaram a descrever oralmente o que estavam vendo. Sabemos que a descrição é processo importante quando trabalhamos com um material na AD, por isso essa pergunta foi realizada em vários momentos. Toda descrição “está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro [...]” (Pêcheux, 2015, p. 53). E é nesse espaço, nessa possibilidade de deslocamento, que a AD pode trabalhar.

Para Romão e Pacífico (2006), a leitura pensada a partir da AD é construção, produção, atualização de arquivos, pelo intradiscursos, as formulações, e pelo interdiscursos. Com efeito, ao abrir a leitura para diferentes formulações visuais para um mesmo personagem (para sentidos outros), fomos produzindo mobilizações de sentidos.

Depois da leitura e reflexão em uma roda de conversa, os alunos realizaram atividades escritas. Para a elaboração das atividades, levamos em conta: a temática do livro, o fato de muitos alunos não conseguirem ler e escrever sozinhos e os conteúdos que estão no planejamento do município. Sendo assim, o primeiro comando foi que os alunos desenhassem o personagem da história que acabaram de ler.

### 3.1.1 Desenhando o personagem principal do *Ida e volta*

A primeira atividade escrita solicitava que os alunos desenhassem como eles imaginavam que fosse o personagem principal da história. O objetivo desta atividade

é o mesmo da questão realizada oralmente “quem é o personagem?”, mas como não são todos os alunos que se sentem confortáveis em participar das atividades orais, optamos por solicitar em desenho. E, mais do que isso, ressaltamos que o desenho foi uma forma de dar consequência à concepção discursiva de materialidade significativa. Fomentar a autoria por meio de outras linguagens.

Reunimos alguns desenhos na SD a seguir. O critério para a escolha dos desenhos apresentados (SD 4) foi o desenho estar legível, bem como os desenhos que apresentaram maior ligação com o livro. Acrescentamos letras para facilitar a referência de cada desenho.

Diante do exposto, julgamos relevante analisar a emergência de gestos de autoria tanto com base nas formulações visuais produzidas pelos sujeitos-alunos, que jogam com a paráfrase e a polissemia, quanto a partir de gestos singulares que irrompem - muitas vezes gestos comumente tomados como acidentais ou que fogem ao esperado, também permitem ao analisar contemplar um sentido outro, não esperado, aspecto (também) relevante para a autoria.

Estamos considerando, nesse percurso, as questões sobre autor e autoria apresentadas por Orlandi:

O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias (Orlandi, 2015, p. 71).

Com efeito, a autoria não pode ser tomada como lugar de criação ou originalidade. Como a AD nos ensina, a autoria, além da dimensão textual, que se relaciona ao esforço do sujeito em produzir com coerência, coesão, progressão seu texto, é, também, filiação a redes de memória. “Cada ordem de discurso tem suas formas de autoria e seus modos de produzi-la” (Orlandi, 2008, *on-line*). Neste trabalho, vamos nos ater à forma de autoria do discurso produzido pelo aluno no contexto escolar.

A proposta de solicitar a espacialização da autoria no desenho acerca da pergunta: quem seria o personagem da obra foi realizada no sentido de produzir possibilidades de diferentes leituras por parte dos sujeitos-alunos. Não buscávamos um sentido único, evidente. Nesse caso, os sujeitos-alunos foram solicitados a desenharem como seria na posição desses sujeitos-alunos, tal personagem



“misterioso” do livro *Ida e Volta*, já que a imagem é opaca e a perspectiva discursiva nos demanda promover uma leitura aberta a outros sentidos possíveis, os sujeitos-alunos puderam trazer/tecer uma pluralidade de gestos de interpretação. Por questões éticas, os nomes dos alunos não aparecem, sendo identificados por letras.

**SD (4).** O personagem do livro *Ida e volta*



**Fonte:** a autora.

Nos desenhos A, B, C e D, temos a capa ou contracapa do livro retomada, mas também ressignificada. No desenho A e C, o aluno desenha as mesmas coisas que tem na capa do livro, mas produz o novo, acrescentando a figura da personagem. No desenho B, ele recriou a contracapa do livro, mas não desenhou o personagem que foi solicitado na atividade. Justamente, neste movimento de não desenharmos/representarmos visualmente a personagem, conforme a atividade pedia, é, possivelmente, um gesto de resistência do sujeito-aluno.

O nosso objetivo era compreender como os alunos “imaginavam” o personagem principal. No desenho D, ele recria o chuveiro ligado igual está na contracapa, mas não há banheiro, o chuveiro está ao ar livre e ainda desenhou um sol no canto superior direito e outro em cima da nuvem. Nesse caso, justamente elementos da formulação visual que poderiam ser desconsiderados – o que parece estar fora de lugar, sem sentido – podem ser interpretados como indícios da irrupção

de autoria – o sujeito-aluno está se inscrevendo em uma formação discursiva na qual um chuveiro não necessariamente pode estar em um banheiro fechado, um sentido dominante, mas em um lugar aberto, como praia, ou próximo a uma piscina, por exemplo.

Além disso, constatamos que muitos utilizaram cenas ou personagens que apareceram no livro para criar o seu produzindo um jogo de paráfrase e polissemia. Trata-se do movimento entre o novo (polissemia) e o já existente, o retomado (paráfrase).

Já nos desenhos E, F e G, os alunos retomaram o personagem com perna de pau que aparece no livro, produzindo um efeito de sentido que (para eles) o personagem principal poderia ser “o perna de pau”, ainda que as pegadas do perna de pau fossem diferentes do personagem principal. Por que no gesto de leitura sobre o personagem principal, o sujeito-criança, insiste nessa personagem? Quando aparece esse homem/personagem com perna de pau, percebemos a identificação dos sujeitos-leitores com tal figura. As crianças riram e demonstraram interesse por essa imagem justamente porque a maioria acreditava que aquelas pegadas – que se assemelhavam a marcas de salto de sapato feminino – fossem de uma mulher.

Além disso, o “perna de pau”, por ser um personagem proveniente do circo, que realiza apresentações, acrobacias e envolve a plateia, constitui-se como um artista. Na obra *Ida e volta*, esse personagem também remete a um sentido de brincadeira que sustenta o livro-imagem.

No desenho H, o sujeito-criança recria o fundo igual ao do livro, mas coloca um personagem fazendo as pegadas – um personagem representado sem rosto, a partir de uma expressão fantasmagórica. Ou seja, o sujeito-aluno procura seguir o comando, mas recria a cena do livro – o personagem ausente/sem rosto aparece (formulado), mas ainda assim é incompleto, faltante. É justamente nesse detalhe singular do personagem fantasmagórico que notamos a emergência de gesto de autoria singular por parte do sujeito-aluno.

Nesse caso, mostra-se relevante falar de equívoco (ou equivocidade), ou seja, considerar a possibilidade de sempre haver um sentido outro para a personagem principal do livro-imagem *Ida e volta*. Trata-se de levar às últimas consequências o fato de que os sentidos deslizam em face das condições de produção de leitura desses alunos, de modo que variados efeitos são produzidos a partir das (re)formulações elaboradas pelos sujeitos-alunos na atividade.

A partir dessas (re)formulações visuais do personagem da obra *Ida e volta*, podemos considerar que justamente a opacidade da imagem implica diferentes modos de significar esse personagem misterioso tomado como adolescente, adulto, criança.

Na SD (5), organizamos os desenhos que não retomaram nenhuma cena do livro para representar seus personagens. Os personagens representados produzem o efeito de sentido de ser homens e todos estão a céu aberto. Dos 8 desenhos apresentados, 7 possuem a representação da nuvem. Nos desenhos I, J e K, temos a presença do sol, nuvens e arco-íris. No J, o personagem representado utiliza um chapéu diferente dos modelos de chapéu apresentados no livro. O modelo representado pelo aluno nos remete ao utilizado por trabalhadores do campo. Nesse gesto de autoria no desenho – no lugar do chapéu social/formal –, aparece um chapéu de trabalhador do campo/lavoura. Podemos compreender que o sujeito-aluno se filia a uma formação discursiva rural/do campo, característica da região em que vive esse aluno (Noroeste do Paraná). Com efeito, aquilo que parece “acidental” ou sutil pode marcar justamente um movimento em que o sujeito se filia a sentidos que lhe fazem sentido (Pfeiffer, 1995).

No livro, os personagens e as cenas nos fazem acreditar que a história acontece em um lugar frio, enquanto, nesse grupo de desenhos, os alunos apresentaram personagens com camiseta, outros com bermuda e até chapéu para sol, “tropicalizando” a história. Podemos considerar que, nesses gestos de autoria, os sujeitos-alunos filiam esse personagem a um contexto próprio de um país tropical, como é o Brasil. Nesses processos de colocar no desenho não um elemento (do entorno relativo a um país frio), mas uma referência do contexto desses alunos (clima tropical), podemos considerar gestos de autoria, produzidos na tensão paráfrase e polissemia.

Para Pêcheux (2007), a memória discursiva é o pré-construído necessário para tornar o discurso legível “[...] é um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...]. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (Pêcheux, 2007, p. 56). Os alunos utilizaram imagens do livro que acabaram de ler e apresentaram personagens e cenários com base nas suas histórias de leitura.

Considerando que “a paráfrase está do lado da estabilização”, de fato, o sujeito-aluno retoma elementos do livro-imagem trabalhado e, em meio a essas

repetições, o sentido pode se deslocar. Assim, podemos notar que se dá a polissemia, isto é, o deslocamento, a ruptura de processos de significação. “Ela joga com o equívoco” (Orlandi, 2015, p. 34). Com base no já-dito/visto, o aluno “criou” o “novo”. É no movimento parafrástico que a polissemia aparece porque “[...] a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição” (Orlandi, 2015, p. 36).

Nos desenhos L, M e N, as representações do sol e das nuvens são regularidades que levantamos. Mesmo quando os alunos procuraram ser “criativos”, não utilizando imagens do livro, notamos regularidades nas formulações visuais apresentadas que retomam sol, arco-íris, nuvens. Elementos relacionados a desenhos e ilustrações típicos do universo infantil.

Destacamos, no desenho M, a representação de dois seres humanos. Qual seria o personagem principal? Esse desenho foi o único em que apareceu uma menina, mas não sabemos se ela é a personagem principal que o aluno/autor desenhou. Vale pensar nesse gesto de autoria no processo de leitura do livro-imagem. Seria a menina do desenho a própria aluna? Nesse caso, ela estaria acompanhando o personagem na história. No desenho, o homem é mais alto do que a menina, o que produz o efeito de que ele poderia ser mais velho (o pai, um tio, por exemplo). Dessa forma, o personagem da narrativa seria um homem adulto e não um menino.

**SD (5).** Personagem do livro *Ida e volta 2*



**Fonte:** a autora.

De maneira geral, todos os desenhos apresentaram um homem ou menino como personagem principal da história, corroborando com a leitura evidenciada nas sinopses do livro-imagem *Ida e Volta* que descrevem/estabilizam uma leitura de personagem principal como homem/adulto. Vale ressaltar que essas sinopses não foram apresentadas para os alunos, a fim de evitar um direcionamento de sentidos. Na acepção de Fernandes (2013, p. 133), com as informações apresentadas nas sinopses do livro *Ida e volta* que descrevem o personagem principal como homem/adulto acontece, um “princípio de direcionamento de sentidos externo ou complementar à função-autor”, ou seja, conduz o aluno para uma leitura predeterminada.

Para Orlandi (2015), a autoria é uma função do sujeito. O princípio da autoria é necessário para qualquer discurso “colocando-o na origem da textualidade. Em outras palavras: um texto pode até não ter um autor específico, mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele” (Orlandi, 2015, p. 73). Nesses desenhos produzidos pelos sujeitos-alunos, observamos que a função-autor organiza os recortes da memória de possíveis personagens para a narrativa – personagens com traços infantis, outros com aspecto juvenil, representação de um homem adulto, a imagem de uma menina que não existe na história original, a representação do homem sem rosto). Em alguns casos, a ilustração de *Ida e volta* é referência para a representação no desenho desse personagem misterioso (o perna de pau, a cena da rua, a parede com tijolos vermelhos), de modo que tais formulações visuais da obra lida são recuperadas parafrasticamente na atividade, porém, nessas retomadas, outros sentidos são reclamados.

Por fim, podemos afirmar que o sujeito-criança lê o livro-imagem, movimenta a linguagem pelo desenho/gesto de leitura e é, por esse movimento, que a deriva é possível, permitindo a emergência da autoria

### 3.1.2 Criando uma nova história a partir da leitura do livro-imagem

A segunda atividade realizada foi uma produção textual coletiva. Além de trabalhar questões discursivas, a atividade aborda as habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como:

(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação (Brasil, 2018, p. 93).

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual (Brasil, 2018, p. 111).

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens (Brasil, 2018, p. 131).

Para dar conta da atividade, primeiro, alguns alunos foram convidados para sortear os assuntos que deveriam nortear a narrativa. O sorteio foi realizado por meio de dados que tinham tempo, objetos, lugares, meios de locomoção e personagens. Essas possibilidades de temas foram organizadas no Quadro 1. No dado de personagem utilizado durante a aula, estavam os nomes de pessoas que fazem parte do cotidiano dos alunos, mas, para este momento, vamos utilizar a letra P (personagem), seguida de um número para referenciá-los, a fim de evitar a exposição dessas pessoas.

**Quadro 1.** Possibilidades de temas para a história

| TEMPO               | DIAS DA SEMANA                                                                                                                                            |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OBJETOS             | BOLA<br>BONECA<br>BICICLETA<br>PIPA<br>CARTINHA<br>CELULAR                                                                                                |
| LUGARES             | ESCOLA<br>LAGOÃO<br>MERCADO<br>PARQUINHO<br>CASA<br>PARQUE DO INGÁ                                                                                        |
| MEIOS DE LOCOMOÇÃO  | BICICLETA<br>CIRCULAR<br>CARRO<br>MOTO<br>SKATE<br>AVIÃO                                                                                                  |
| PESSOAS/PERSONAGENS | P1 (OPERACIONAL)<br>P2 (A DIRETORA)<br>P3 (O CACHORRO)<br>P4 (PROFESSORA DE APOIO)<br>P5 (PROFESSORA DE APOIO QUE FICA EM OUTRA SALA)<br>P6 (SUPERVISORA) |

Fonte: a autora.

Foram sorteados: P1 (personagem), quinta-feira (tempo), bicicleta (meio),

mercado (lugar) e celular (objeto). Com efeito, de modo coletivo e colaborativo, foi construída uma narrativa visual com tais elementos sorteados. O resultado foi que a personagem P1 teria ido ao mercado, comprado um celular e, ao sair do local, ela teria caído da bicicleta e quebrado o aparelho novo.

Solicitamos que os alunos criassem um título para a história, e o título criado foi: “A menina do mercado”. Nesse caso, na produção coletiva da turma, o fecho relacionado ao celular quebrado apaga outras possibilidades de finais para essa narrativa.

Apoiando-nos em Pfeiffer (1995, p. 10), para que o sujeito se torne autor, é exigido imaginariamente, “apresentar um texto com fecho, unidade, coerência e que seja discernível, concreto, alcançável, acessível, interpretável”. Além disso, conforme pontua a autora, o sujeito tem de ser reconhecível, apreensível, visível. Não obstante, como a contradição é constitutiva do sujeito, é imputado ao autor a responsabilidade de escrever um texto claro, desfazendo ambiguidades; logo, a negação da multiplicidade é outro quesito da função-autor. A autora supracitada acrescenta que o sujeito-autor é vinculado ao sujeito de direito, e isso significa que tem responsabilidade sobre o que diz.

Com efeito, a autoria não pode ser tomada como lugar de criação ou originalidade. Como a AD nos ensina, e vale retomar, a autoria, além da dimensão textual, que se relaciona ao esforço do sujeito em produzir com coerência, coesão, progressão seu texto, é, também, filiação a redes de memória.

Nesse caso, mostra-se necessário definir os tipos de repetição, segundo Orlandi (2008): repetição empírica, repetição formal e repetição histórica. O funcionamento da repetição empírica consiste em um exercício mnemônico – repete-se do mesmo modo que se leu ou ouviu – e, portanto, não historiciza. Sob esse funcionamento, o sujeito permanece no interpretado. Já o funcionamento da repetição formal consiste na técnica de reprodução de frases, produzindo apenas um exercício gramatical que não permite a historicização: muda-se somente a forma, mas não o sentido. Isto é, o sujeito é significado sem que as palavras lhe façam sentido.

Por sua vez, o funcionamento da repetição histórica permite a inserção do sujeito no interdiscurso: o dizer inscreve-se no repetível enquanto memória constitutiva. Nesse sentido, o sujeito consegue formular e constituir seu enunciado no interior das repetições.

Dessa maneira, buscamos dar consequência ao que afirma Bolognini (2009, p. 20): “os sentidos de um texto mudam de acordo com quem lê, a partir da posição discursiva que ocupa”. O sujeito-aluno ocupa uma posição de sujeito-criança que lê a partir de suas histórias de leitura, filiando-se a redes de sentidos que lhe fazem sentido. Para tanto, entendemos que:

[...] todo leitor tem sua história de leitura. O conjunto de leituras feitas configuram, em parte a compreensibilidade de cada leitor específico.” [e complementa]: “Em suma, as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura em seu aspecto previsível (Orlandi, 2008, p. 43).

Voltemos a relatar sobre a atividade realizada com os alunos. Uma das maiores dificuldades durante a produção coletiva foi organizar os turnos de fala e entrar em um consenso sobre o que aconteceria na história, por isso realizamos uma votação para selecionarmos as ideias. Vale ressaltar que, enquanto alguns discentes participaram ativamente dando sugestões e votando, outros não interagiram.

Ressaltamos que, em meio às atividades, pudemos notar uma tensão entre a repetição formal e a repetição histórica. Com efeito, a produção coletiva tende a paráfrase e à estabilização, o que se relaciona à repetição formal. Com efeito, a narrativa criada não era complexa, não tinha uma informação inesperada. A história é contada de maneira linear sem peripécias. A narrativa se encerra quando o celular quebra, mas não conta se a P1 chorou, se o celular ainda funcionou, se a bicicleta também quebrou. Constatamos que o “final feliz” depende de onde paramos de contar a história. “O texto não começa em sua primeira palavra (é sempre possível começá-lo em outro lugar) e não termina em seu “fim” pois é sempre possível acrescentar-lhe algo” (Orlandi, 2008, p. 1). No caso da história da P1, se tivesse parado de contar no momento em que ela comprou o celular, produziria o efeito de sentido de que ela comprou o celular e saiu contente.

Considerando as formações imaginárias que os alunos têm desses possíveis personagens (operacional, a diretora, o cachorro, professora de apoio, professora de apoio que fica em outra sala, supervisora), se fosse para produzir a história com a supervisora, ela iria cair da bicicleta? Questionamos sobre a supervisora, porque é a pessoa que eles mais temem/respeitam na escola. Ou seja, a imagem que os alunos têm da supervisora é diferente da operacional. Os alunos têm a imagem da



supervisora como uma pessoa mais séria, enquanto a operacional é mais brincalhona. “Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições” (Orlandi, 2015, p. 38).

Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também a posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É, pois, todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras (Orlandi, 2015, p. 38).

No caso da história criada, temos como sujeito locutor os alunos, e o interlocutor, nos textos escolares, acaba sendo, primeiramente, a professora. Com isso, muitas ideias são podadas pelos próprios alunos. Por exemplo, quando o celular quebra, a menina poderia falar um palavrão/expressão grosseira que fazia parte do vocabulário dos daqueles alunos na oralidade, mas não aparece na escrita.

### 3.1.3 Criando uma capa de livro

Na atividade seguinte, os alunos deveriam criar uma capa para o livro “A menina do mercado” sem mostrar a personagem principal. Os alunos que tinham mais facilidade em desenhar ajudaram os outros colegas. Nesta atividade, delimitamos o que deve ser feito, mas não estabelecemos como fazer tentando deixar o aluno mais livre para criar. Havia possibilidades para o aluno se colocar como autor/ilustrador do livro e produzir uma capa. Esta atividade também é voltada para algumas habilidades da BNCC, como: “(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos” (Brasil, 2018, p. 95).

Apresentamos os resultados na SD (6). Utilizamos a letra C (capa), mais um código para conseguir referenciar.

## SD (6). Propostas de capas do livro



Fonte: a autora.

Embora os sujeitos-alunos tenham partido da mesma narrativa, na qual a personagem P1, operacional da escola, teria ido ao mercado, comprado um celular e, ao sair do local, ela teria caído da bicicleta e quebrado o aparelho novo, notamos diferentes maneiras de espacializar no desenho a autoria.

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória ‘perdeu’ o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições) (Pêcheux, 2007, p. 55).

Tentando analisar a opacidade da imagem, constatamos que alguns alunos colocaram o título na capa, mas nem todos textualizaram o título que foi entrado em consenso com a turma, que era “A menina do mercado”. C3 colocou como título “O celular quebrado”; C4 colocou como título o nome da personagem “P1”; C7 colocou “A menina da bicicleta”. Apesar de a maioria não apresentar o título combinado, realizaram o desenho sem mostrar o personagem. Dos 8 desenhos apresentados, 7 desenharam uma bicicleta. O C3 colocou o “autor: Miguel Bastos”, demonstrando seu conhecimento sobre a estrutura de uma capa de livro, mas Miguel Bastos é um nome fictício que ele criou para ser o autor da história. É possível que o discente não se concebeu como autor, ou seja, para ele, não se encaixa na formação imaginária

de um autor<sup>25</sup>.

Na produção apresentada no C6, nós borramos o nome do editor, porque utilizou o nome dele. Além disso, ele demonstrou certo conhecimento sobre a composição da capa de um livro.

Na capa, podemos notar uma tensão entre a autenticação (controle da dispersão/incompletude) ligada aos sentidos em deriva, que resulta na legitimação (fixação de um sentido, de inscrição em uma FD) e o fechamento (efeito de fim/unidade) necessário ao texto.

A capa apresentada no C7, por exemplo, apresentou o nome da autora no canto superior da imagem (e, nesse caso, colocamos uma tarja para proteger sua identidade). O gesto de colocar o nome já demonstra um sujeito que “pretende” se colocar no lugar de autor do livro-imagem.

Essa capa textualiza uma imbricação entre a formulação visual da bicicleta com a palavra “menina” escrita de modo inclinado, representando uma queda. O para-lama traseiro da bicicleta apresenta traços mais irregulares, representando uma instabilidade, uma possível freada brusca. A letra A é representada com certa profundidade/3D. A letra B da palavra bicicleta está em formato de bicicleta. Notamos um trabalho de linguagem em torno de elementos gráficos constitutivos da capa, o que atesta para um processo de autoria espacializada no desenho.

O aluno produz um efeito de sentido determinado, ou seja, um efeito de homogeneidade, silenciando/apagando as ambiguidades e marcando a fixação de um sentido em uma formação discursiva ligada aos acidentes urbanos. E, para fins de fecho, a textualização aponta para o veículo danificado (o que exclui, por exemplo, o desenho do celular quebrado).

“O silenciamento deixa seus vestígios e o real dessa história lateja no jogo das versões. Presença-ausente. Em que o sentido silenciado pode ainda sempre irromper” (Orlandi, 2008, p. 5). O silêncio não é um vazio; é o indício de um espaço de significação.

Em termos de regularidades, as capas do livro-imagem produzidas pelos sujeitos-alunos formulam/textualizam a bicicleta “danificada” em meio a elementos do “acidente” em que nem sempre o celular quebrado “aparece” – o que joga com uma tensão entre o desejo pela aquisição/posse de um produto e a frustração e

---

<sup>25</sup> A palavra ‘autor’ aqui está no sentido de escrever/produzir um livro.

desapontamento da personagem que se vê diante do aparelho quebrado/perdido. A imagem do veículo danificado ou do celular quebrado produz um efeito-fecho no livro-imagem coletivo que rompe com a lógica do *happy-end*.

Dos nossos alunos podemos esperar a função-autor, porque o sujeito se identifica com uma formação discursiva já estabelecida.

Falando da função-autor tenho dito que ela constrói uma relação organizada – em termos de discurso – produzindo um efeito imaginário de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e fim). E a isto chamo textualidade. Toda vez que tenho isso, tenho a função-autor, colocando imaginariamente o sujeito na origem do sentido sendo responsabilizado pela sua produção (Orlandi, 2012, p. 65).

Ao observar os desenhos realizados pelos alunos, aqueles evidenciados na SD 6 são os que apresentaram função-autor, porque as ilustrações produzidas tiveram efeito de fecho, unidade e coerência. O sujeito-aluno se marcou como autor ao utilizar recursos gráficos e visuais para representar o veículo e a queda.

Os desenhos apresentados na SD (7) se distanciaram mais do tema da história e do que foi solicitado (capa de livro para a história com o título “A menina do mercado”). As capas que utilizaram outros títulos foram: C9 com o título “A menina do celular”; C10 com o título “P1”; C11 com “História da P1”; C15 com “A menina da Bisceta” (provavelmente tentando escrever bicicleta); C16 também colocou o nome da personagem P1.

**SD (7).** Capa do livro produzida pelos alunos



**Fonte:** a autora.

No grupo em foco, percebemos que as capas estão mais ligadas ao nome da personagem. O nome dela aparece em 4 capas desse grupo.

Referente ao conteúdo programático “capa de livro”, os alunos da SD (7) não evidenciaram título, nome do autor e nome da editora. Os discentes realizaram apenas um desenho. Nenhum aluno colocou todos os elementos da capa de um livro.

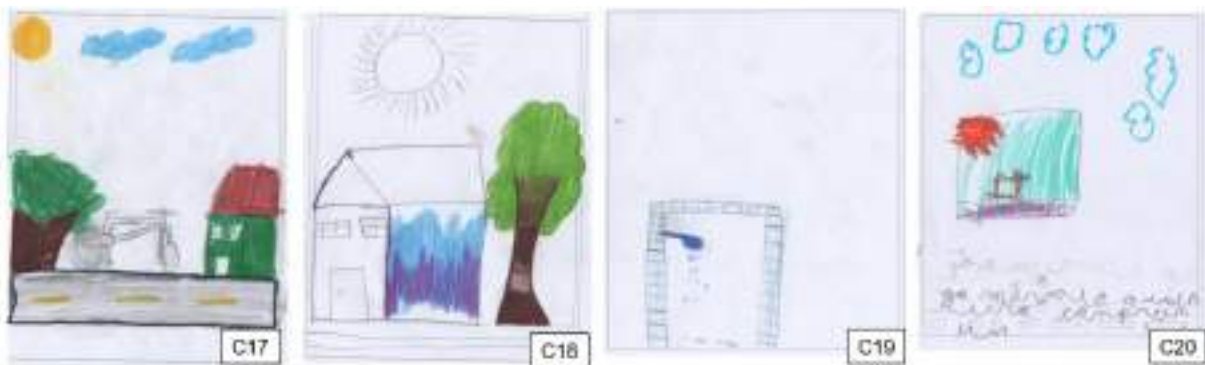
A SD (8) apresenta os desenhos que se distanciaram ainda mais do comando realizado pela professora. Nos desenhos C17, C18, C19, não há autor, título ou editora. No C17, o aluno apresenta a imagem da bicicleta, objeto que faz parte da história, mas utiliza como fundo um cenário qualquer (não se trata do mercado ou da menina caindo da bicicleta). O discente também desenhou uma casa com árvore, mas incluiu a bicicleta que foi desenhada quase no mesmo tamanho que a casa e a árvore. Esse aluno pintou quase todo o desenho; só deixou a bicicleta sem pintar. Percebemos que as cores da casa são as mesmas da árvore produzindo um contraste na árvore; o marrom é embaixo e o verde é em cima, enquanto, na casa, o marrom foi utilizado em cima para pintar o teto e o verde para pintar as paredes. Esse aluno mostrou certa dedicação ao desenhar e colorir quase todos os desenhos, inclusive as faixas do asfalto. A bicicleta, sendo a única sem cor e

representada em maior proporção (quase do tamanho da casa), produz um certo destaque para o objeto, que é um dos principais objetos da história.

No desenho C18, não aparece a menina, a bicicleta, tampouco o mercado. O discente utiliza o espaço para representar uma casa com uma árvore. O desenho não está relacionado nem com o livro *Ida e volta*, nem com a história criada pelos alunos. O aluno desenhou apenas uma casa e uma árvore: a casa pintada com dois tons de azul e a árvore verde com o tronco marrom. Todos os outros desenhos estão sem cor, inclusive o sol. Devido às relações de força que existem em um texto, se esse mesmo desenho tivesse sido produzido por um artista renomado, provavelmente, atribuiríamos a falta de cor ao seu estilo, mas, por se tratar de um aluno de Ensino Fundamental, essa falta de cor produz o efeito de sentido de desleixo/falta de interesse em terminar de pintar. A imagem que a pesquisadora tem de quem produziu o desenho conduz para um sentido e não outro. Porque a formação imaginária do que pode ser dito por um aluno é diferente de um artista.

O discente que produziu o desenho C19 retomou a história do livro *Ida e volta*, por meio do desenho do chuveiro. Ele ignorou a história criada por eles (sobre a bicicleta) e o comando de produção.

**SD (8).** Alunos que produziram desenhos



**Fonte:** a autora.

O C20 desenhou outro quadro menor, no qual colocou um patinete e um sol. Na parte externa, representou algo parecido com nuvens e tentou escrever algo, mas que não é possível identificar, talvez: mercado... comprando.

Nas atividades produzidas pelos alunos a partir da leitura do livro *Ida e Volta*, destacamos a presença recorrente de alguns elementos, como nuvens, sol e arco-

íris. Mesmo na representação do personagem do livro *Ida e volta*, cuja ambientação apresentava um cenário mais frio e acinzentado, os alunos, nas atividades sugeridas, desenharam-no de camiseta, com sol, nuvens e arco-íris (SD 7 e 8 apresentadas). Acreditamos que o leitor lê a partir de suas histórias de leitura, inscritas em determinadas condições de produção, já que reside em um país de clima tropical.

Nas palavras de Orlandi (1988, p. 104), o leitor, “na produção de leitura, entra com as próprias condições que o caracterizam sócio historicamente”. Com efeito, é através da leitura que os sentidos são produzidos (reproduzidos ou transformados).

### 3.2 GESTO DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS A PARTIR DA LEITURA A BRUXINHA ATRAPALHADA

Nesta subseção, vamos apresentar as atividades realizadas com os alunos durante a aula de leitura do livro *A bruxinha atrapalhada* e movimentar gestos de análise. A leitura do livro e a realização das atividades aconteceram no dia 17 de novembro de 2023. Para este momento, eu convidei a minha orientadora, professora Luciana, para realizar a mediação com os alunos primeiro, para ser uma aula diferente e, conseqüentemente, mais atrativa aos estudantes; segundo, para tentar aproximar a universidade do Ensino Fundamental I.

Quando chegamos à sala de aula, os alunos se acomodaram, apresentei a professora Luciana e mencionei que ela que conduziria as atividades no primeiro momento. Eu fiquei apenas segurando as imagens enquanto a professora interagiu com eles. Por se tratar de um livro-imagem, durante a leitura, foram realizados questionamentos para que os alunos expressassem oralmente a leitura que eles estavam fazendo do livro.

As primeiras perguntas realizadas são sobre a capa do livro foram: O que é uma bruxa? Quais histórias vocês conhecem que têm bruxa? Quais cores temos na capa do livro? O que a cor azul te faz lembrar? Como é o nome da autora? Essas questões foram formuladas para trabalhar a memória discursiva – rede de sentidos anteriores sobre bruxa que retornam e são atualizados – e a imagem que os alunos têm a respeito da cor azul e da bruxa. Além de trabalhar questões discursivas, as atividades abordaram as habilidades presentes na BNCC: EF15LP02; EF15LP03;

EF15LP04; EF15LP18 (já mencionadas).

Em seguida, foram realizadas questões sobre o que acontecia na história: O que aconteceu? Por que o chapéu voou? Qual magia deu certo? Quem acompanhou a bruxa por toda a história? Essas perguntas tiveram como objetivo, além de nortear para que todos os alunos realizassem a leitura em conjunto de cada página, buscar compreender as diferentes possibilidades de leitura e Formações Discursivas que estão interpelando esses sujeitos.

### 3.2.1 Descrição e análise das atividades implementadas para o livro *A bruxinha atrapalhada*

Depois da leitura, os alunos realizaram a primeira atividade escrita. Foi entregue a imagem a seguir e solicitado que escrevessem uma fala para cada personagem. Essa atividade tem como objetivo preparar os alunos para a habilidade: “(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (Brasil, 2018, p. 97).

Eles poderiam escrever algo no balão de pensamento do gato e algo no balão de fala da bruxa.



**SD (10).** Atividade 1

Fonte: adaptada de Furnari (1982).

Vinte e seis alunos realizaram essa atividade. Organizamos as respostas dos alunos no Quadro 2.

**Quadro 2.** Primeira atividade escrita

| Discente | Balão do gato                           | Balão da bruxa                |
|----------|-----------------------------------------|-------------------------------|
| D1       | Ai socorro bruxinha estou sendo roubado | Devolva o meu gato ele é meu. |
| D2       | Socorro                                 | Pegaladrão                    |
| D3       | Socoro!!                                | O meu gato                    |
| D4       | Socorro!                                | Volta aqui!                   |
| D5       | Socoro                                  | Defovoomeu gototo             |
| D6       | Soho                                    | Não de va o um gato           |
| D7       | Socoro                                  | Ei melgato voltaci            |
| D8       | Socoro eu não kero inbora               | Foubusca o meu gatiho         |
| D9       | Socoro                                  | De fovo o meu gato            |

|     |                                         |                                      |
|-----|-----------------------------------------|--------------------------------------|
| D10 | A não eu fui pego socorro               | Vouta qui seu ladrão você vai se ver |
| D11 | Socoro                                  | Meu gato                             |
| D12 | O gato socorro                          | Eu: ro meu gato                      |
| D13 | A socorro                               | Não foge com meu gato                |
| D14 | Socoro                                  | Ne gato                              |
| D15 | Sotoro                                  | Para lação                           |
| D16 | Socorro meu gato ta cemdu roubado       | Pega o ladrão pega o ladrão          |
| D17 | Socorro                                 | Rrobo eu eu gato gato menino         |
| D18 | Socoro                                  | Mida meu gato                        |
| D19 | Socoro o meu gato                       | Socoro o meu gato somiu              |
| D20 | Que um ladrão                           | Vo pegavoce                          |
| D21 | Miau Miau                               | Não, o meu gato foi sequestrado      |
| D22 | Pegei filha                             | Voltaqui                             |
| D23 | Quero minha dona!                       | Socorro!! Meu gato                   |
| D24 | O ladro robo gato                       | Eausisa coreo atispaga               |
| D25 | O gato asotabao                         | A ruixi oarixa                       |
| D26 | Não esme fivo hcaquovo movadotasom mate | Ostamemu gato late votipe gala pala. |

**Fonte:** a autora.

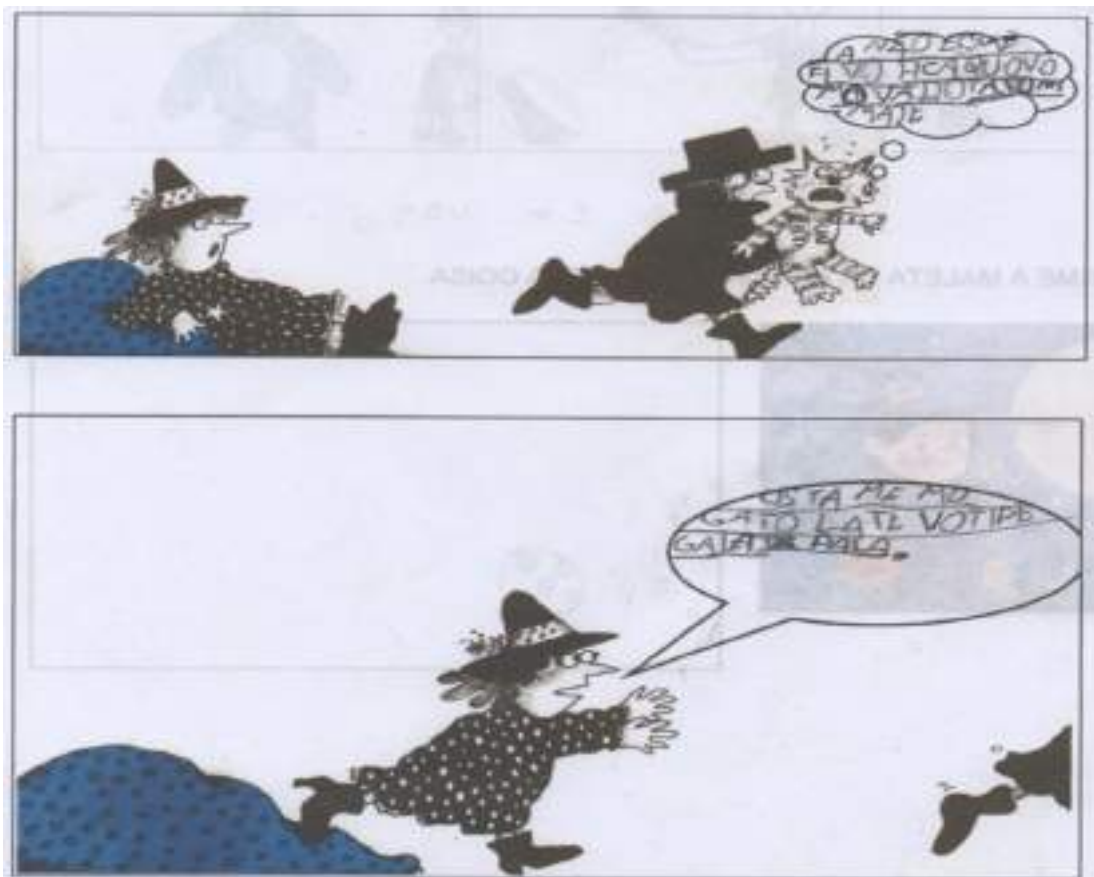
Tentamos transcrever aqui, da maneira mais fiel possível, por isso muitas palavras não estão de acordo com a ortografia. Das vinte e seis atividades analisadas, dezenove apresentaram a tentativa de escrita da palavra socorro no balão referente ao pensamento do gato. Os discentes D12, D16, D19, D24 não entenderam ou não conseguiram produzir um enunciado da perspectiva do gato (como se fosse o gato pensando/falando). O balão de pensamento está relacionado ao gato, mas esses alunos escreveram como se fosse uma outra pessoa falando do gato; como se o gato fosse o assunto e não o enunciador. Porém, no D12, pelo fato de o aluno ter colocado dois pontos no balão de fala da bruxa “Eu: ro meu gato”, observamos a produção do efeito de sentido de que o aluno se colocou na posição social de bruxa, já que ele utiliza o pronome “eu” antes da fala. Olhando por essa perspectiva, no balão de fala anterior em que ele escreve “O gato socorro”, é possível que o gato tenha dito apenas ‘socorro’, mas houve a omissão dos dois pontos. Dessa maneira, o enunciado que, antes, não produzia um sentido adequado para o contexto “O gato socorro”, pôde produzir sentido “O gato: socorro”.

Vale destacar que um aluno (D12), provavelmente, não percebeu que, ao usar balões (nas histórias em quadrinhos), não precisamos utilizar os outros

recursos comuns ao discurso direto nas narrativas, como: dois pontos e travessão.

Apesar de muitas palavras não estarem de acordo com a ortografia, é possível entender o que o aluno escreveu quando o equívoco das letras acontece por causa do som. No D8, por exemplo: “Socoro eu não kero inbora”, conseguimos entender “Socorro! Eu não quero ir embora”. A troca do QU por K não prejudicou a compreensão; mas, quando a troca das letras não está relacionada ao som, nós não conseguimos identificar, por exemplo, na produção do D25 e D26. Nas atividades desses alunos, conseguimos entender apenas as palavras gato, late e mate. É possível que tenha tentado escrever no balão referente ao pensamento do gato algo no sentido de pedir para deixá-lo. Na fala da bruxa, pode ter proferido algo no sentido de ameaça: “votipe gala” seria “vou te pegar”, mas não podemos afirmar. Por não conseguir transcrever fielmente a atividade realizada pelo D26, apresentamos essa atividade na SD11.

**SD (11).** Produção dos alunos (D26)



**Fonte:** adaptada de Furnari (1982).

Por um momento, pensamos que o que o aluno escreveu não produziu

sentido: “O que está fora da memória não está nem esquecido nem foi trabalhado, metaforizado, transferido. Está in-significado, de-significado” (Orlandi, 2007, p. 66). A escrita dele pode não “transmitir” a mensagem esperada, mas produz sentido. Sinaliza que ele não está alfabetizado. Sem o acompanhamento de outros profissionais e familiares, ele não conseguirá ler e escrever. O que a escrita do aluno não tem é a inteligibilidade.

A inteligibilidade refere o sentido à língua: “ele disse isso” é inteligível. Basta saber português para que esse enunciado seja inteligível; no entanto não é interpretável pois não se sabe quem é ele e o que ele disse. A interpretação é o sentido pensando-se o co-texto (as outras frases do texto e o contexto imediato (Orlandi, 2015, p. 24).

Pensando em como o texto significa, percebemos que o aluno fez linhas para escrever dentro dos balões e, na fala do gato, ele pede para não ser morto, enquanto, na fala da bruxa, ela pede para o ladrão parar. Nessa atividade, a maior recorrência foi o pedido de socorro para o gato.

### 3.2.2 Abrindo espaços para a autoria: qual magia você faria?

Na segunda atividade escrita, os alunos teriam de responder à seguinte questão: “Se você pudesse fazer uma magia, qual você faria?”. O objetivo desta atividade era realmente conhecer os desejos deles e levantar as formações discursivas com as quais as crianças se filiam e que permeiam seus gestos de interpretação. Para tanto, entendemos que:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia (Orlandi, 2015, p. 45).

Em sintonia com Indursky (2010, p. 171), “se o texto é produzido sob determinadas condições de produção, a leitura também é feita a partir das condições de produção do leitor. Se as condições de produção do texto e da leitura não coincidem, abre-se espaço para que o texto produza não um e mesmo sentido, mas diferentes efeitos de sentido”. Nesse caso, compreendemos que foi necessário abrir

espaços para a polissemia, não rejeitada, mas aceita na AD como constitutiva da linguagem e dos sujeitos. Os sujeitos-alunos leram a partir de suas histórias de leitura que se ligam a uma rede de sentidos ligados à infância.

**Quadro 3.** Segunda atividade escrita

| Discente | Mágica                               |
|----------|--------------------------------------|
| D1       | Um arquinho com pernas               |
| D2       | Transformar a bruxa em um vídeo game |
| D3       | Eu se transformar em uma rainha      |
| D4       | Fazer uma árvore virar um passaro    |
| D5       | Vnoifito                             |
| D6       | Transfomar testojoem bosal           |
| D7       | Pásnina no tikitoke                  |
| D8       | Bordeiro                             |
| D9       | Veneno i finito                      |
| D10      | Um de roupa de halowil               |
| D11      | Firi uma compra                      |
| D12      | Metornarjogador                      |
| D13      | Calderão magico                      |
| D14      | Eu que ria sumi                      |
| D15      | Televisão                            |
| D16      | Metornarjogador                      |
| D17      | Boraxa em etogjo                     |
| D18      | Mitornas famosa                      |
| D19      | Eu quero teransfomear a              |
| D20      | Um mulher                            |
| D21      | Acabaria com a fome do Brasil        |
| D22      | Fazer ele cair                       |
| D23      | Poder trazer meu primo de volta      |
| D24      | Eu queria te uma ruxia               |
| D25      | Qri rao fazaaru                      |
| D26      | Potidavoa                            |

**Fonte:** a autora.

Continuamos com o mesmo código para marcar o discente para que fosse possível saber se há um estilo próprio do aluno. Tivemos dificuldade para entender o que alguns alunos escreveram, como D5, D8, D19, D24, D25, D26. Esses alunos, apesar de estarem no quarto ano, ainda estão em processo de alfabetização.

Fernandes (2013) defende o uso do livro de imagens como um instrumento de ensino da escrita: “[...] o professor é visto como o mediador que leva o aluno a transpor a interpretação da imagem em escrita formal” (Fernandes, 2013, p. 94). Essa seria uma possibilidade para buscar alfabetizar no quarto ano.

Alguns utilizaram materiais escolares em suas mágicas, como D6, que transformaria o estojo em bolsa, e o D17, que transformaria a borracha em estojo. Nesse sentido, os sujeitos-alunos se inscreveram em uma rede de sentidos ligada ao universo escolar. Posicionados a partir do lugar de aluno, depreende-se que a magia se dá mediante a adesão do sujeito-aluno ao discurso do cotidiano escolar.

Outros pensaram em ficar famosos, como D3, que se transformaria em uma rainha; D7, que ficaria famoso com “passinho” na rede social; D12 e D16, que se tornariam jogadores; e D18, que não especificou, mas apenas mencionou que queria ser famosa. Eles optaram por ser pessoas que têm fama e dinheiro sem muito esforço. Pelo menos é essa a Formação Imaginária que permeia essa turma do quarto ano sobre as pessoas que ficam famosas por causa das redes sociais e jogadores de futebol.

Em termos de gestos de autoria que emergiram na leitura, temos dois alunos que demonstraram sentimentos: D14: “Eu que ria sumi”; e D23: “Poder trazer meu primo de volta”. O primeiro foi escrito por um menino e o segundo por uma menina, que teve seu primo assassinado. Apesar de a história da bruxa ser divertida, esses dois trouxeram sentimento/desejos mais sérios/tristes. Provavelmente, eles estavam com esses pensamentos/preocupações, mesmo durante a leitura.

Podemos considerar que esses gestos de autoria de o sujeito enunciar que quer sumir ou solicitar que a bruxinha traga o primo de volta podem ser trabalhados como algo singular, isto é, algo inesperado que rompe com o estabilizado, já que grande parte dos sujeitos-alunos estavam se inscrevendo em uma formação discursiva da infância ligada a elementos, como bola de futebol, tiaras e enfeites de cabelo. Esse gesto singular de leitura – quando o sujeito fala dos sentimentos, rompendo com uma previsibilidade – é um modo de o sujeito se posicionar a partir do afeto.

Para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende assumir o papel de autor e aquilo que ele implica (Orlandi, 1988, p. 79).

Na atividade 3, o aluno deveria desenhá-lo colocando a mágica<sup>26</sup> em prática, já que não é possível entender o que alguns alunos responderam na atividade anterior. Apresentamos o desenho D5 para tentar entender qual mágica ele faria, uma vez que, pela escrita, não foi possível definir, porque ele escreveu “Vnoifito” na atividade 2.

**SD (12).** Atividade 3 (D5)



**Fonte:** a autora.

Aparentemente, o aluno desenhou um saco, uma pá e uma maleta, utilizando as cores vermelha e azul. Isso seria o “Vnoifito”? O desenho e a escrita são linguagens diferentes, mas que andam ligadas no contexto escolar. Acreditamos que o fato de o discente não estar no nível alfabético<sup>27</sup> de escrita atrapalhou a sua expressão imagética. Dito de outro modo, atrapalhou-o a se manifestar, também, por meio de desenhos. Porque, pelo fato de não saber ler, depende que a docente ou outro colega realize a leitura para ele. Se, quando a professora leu, ele não estava prestando atenção, não sabe o que é para fazer nas atividades, geralmente acaba fazendo qualquer coisa. Há um discurso monoligizante e autoritário na escola. Esta prega a superioridade da escrita e despreza a importância das práticas discursivas cotidianas (Tfouni; Monte-Serrat; Bueno Martha; 2013).

É preciso levar em consideração que aprender a ler e escrever não é tarefa

<sup>26</sup> A mágica que ele escreveu na atividade 2.

<sup>27</sup> A nomenclatura utilizada para os níveis de escrita pode variar de acordo com a vertente utilizada pela Secretaria de Educação. Para este momento, estamos denominando alfabético o discente que apresenta compreensão do sistema de escrita; aquele que compreendeu que as “palavras são representadas por combinações de grafemas (letras) e que essas notações representam fonemas” (Soares, 2018, p. 66).

fácil para os membros da classe pobre. Além da exigência de dominar a norma padrão (que não é aquela que usam no cotidiano), há toda a questão da simbolização do código escrito, das regras escolares, das exigências, às vezes absurdas, do discurso pedagógico; enfim, é como se o aprendiz entrasse em outro país [...] (Tfouni; Monte-Serrat; Bueno Martha; 2013, p. 33).

Na SD13, apresentamos os desenhos dos outros alunos que não conseguimos entender o que eles escreveram. O D25, que escreveu “Qri rao fazaaru”, apresentou um desenho realizado apenas com lápis de escrever. No primeiro quadro, são representadas duas pessoas, uma varinha e sol; no segundo quadro, temos uma pessoa com a varinha, um bicho/ser redondo e uma nuvem; no terceiro quadro, temos uma pessoa, o bicho, a nuvem e uma árvore. Alguns elementos foram desaparecendo com os passar dos quadros, como o sol e a varinha. Outros elementos foram surgindo, como a nuvem e a árvore. Os personagens poderiam estar em movimento; isso justificaria o surgimento da árvore.

**SD (13). Atividade 3 (D25 e D26)**



**Fonte:** a autora.

O D26, que o aluno escreveu como “Potidavoa”, foi representado no desenho, no primeiro quadro, por uma vassoura ou espanador azul e por uma pessoa com



uma varinha redonda e escura (diferente da varinha brilhante, geralmente em formato de estrela, que temos estabilizado); no segundo quadro, temos a pessoa apontando a varinha para a vassoura/espanador; no terceiro, temos a pessoa e um urso azul. A mesma cor utilizada no livro da bruxa. Vale ressaltar que tanto o D25 quando o D26 apresentaram, no segundo quadro, o movimento de apontar a varinha para o objeto para a realização da mágica, produzindo o efeito de cena prototípica de mágica.

Apresentamos, na SD (14), desenhos de dois alunos que escreveram a mesma coisa: “Metornarjogador”, mas realizaram desenhos diferentes. Para que as palavras tenham sentido em um enunciado específico, é preciso que elas já façam sentido. O interdiscurso é o conjunto de tudo o que já foi dito, e a memória discursiva é um “recorte” do interdiscurso, que precisamos recuperar. O interdiscurso ou a memória é, então, esse conjunto de formulações feitas e esquecidas que determina o que dizemos: retomamos em nossas palavras o que pertence ao já-dito, embora ignoremos sua existência, repetimos discursos que também foram repetidos (Orlandi, 2015). O mesmo discurso pode causar interpretações diferentes para o mesmo leitor se as condições de produção forem diferentes. Para Raimo e Stefaniu (2022, p. 334), é necessário “tomar as condições sócio-históricas de um texto não de forma secundária, mas como constitutivas da própria significação de um texto”.

Aqui, temos a mesma formulação “me tornar jogador de futebol” representada de maneiras distintas. Se uma mesma palavra pode receber sentidos diferentes, é porque essa palavra “[...] não tem um sentido que lhe é “próprio”, vinculado a sua literalidade” (Pêcheux, 2014, p. 147). Organizamos o desenho do D12 e D16 na SD (17).

**SD (14).** Atividade 3 (D12 e D16)

**Fonte:** a autora.

No D12, temos uma vassoura no primeiro quadro; no segundo quadro, uma camiseta amarela com o número 10; no último, temos uma pessoa, uma bola, nuvem e um círculo verde (que, pela localização na imagem, talvez seja o sol). O fato de a camiseta ser amarela nos remete à seleção brasileira. A camiseta amarela com o número 10 atualiza à memória discursiva de um jogador habilidoso que realiza muitos gols, isto é, o denominado camisa 10 de um time/seleção. O D12 não quer ser goleiro ou zagueiro da seleção; o desenho produz o efeito de sentido de que ele quer a fama dos jogadores da camisa 10 (Pelé, Zico, Ronaldinho Gaúcho, Neymar).

No D16, o jogador de futebol foi representado apenas por uma bola de futebol, e todo o desenho foi realizado apenas com lápis de escrever. O aluno primeiro desenha a varinha, depois um chapéu de bruxa e, no terceiro quadro, a bola de futebol. Enquanto, no D12, a bruxa/magia é representada por uma vassoura, no D16, é representada por uma varinha. Na parte escrita, a mágica do D12 e D16 é igual, mas, na parte imagética, a representação é diferente. Em ambos os desenhos, não aparece ninguém fazendo a mágica; se apresentarmos esses desenhos para uma pessoa sem explicar o contexto, não produziram sentido.

Com base na perspectiva da Análise de Discurso, afirmamos que a ideologia produz nos sujeitos evidências que estabilizam os sentidos de futebol/esporte/bola como lugar de ascensão social, da realização pessoal e profissional de um menino da periferia. Nas palavras de Orlandi, na textualização do desenho proposta pela atividade, o sujeito-aluno se significa pelo traço, por espacializar um gesto de autoria – que se ancora/sustenta na memória do dizer.

Reforçamos, nesse sentido, que a leitura, como observa Leandro-Ferreira (2003, p. 208), “é um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas. Portanto, por sua própria natureza, e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua. Mas nunca será “qualquer uma”.

Na quarta atividade, os alunos deveriam transformar a maleta da bruxinha em outra coisa (objeto/elemento/item). De todos os desenhos: 4 desenharam sorvete (D12, D19, D23, D24); dois desenharam bola (D22, D26); dois desenharam maleta (D7, D11); uma bolsa (D6); um desenhou patins (D1); um desenhou unicórnio (D3); um chapéu (D3); uma vaca (D8); passarinho (D9); um gato (D10); um banco (D13); uma abóbora humana (D14); um celular (D17); uma blusinha (D18).

**SD (15).** Sorvetes



**Fonte:** a autora.

O D12 apresentou um sorvete “de palito” verde com azul já com uma mordida. O sorvete colorido produz um efeito de sentido de divertido, e não necessariamente relacionando a cor ao sabor. Senão do que seria o sorvete abacate? Hortelã?

O discente poderia transformar a maleta da bruxa em qualquer coisa (carro, casa, joias), mas eles preferiram um sorvete. O fato de quatro alunos terem desenhado sorvete nos faz pensar em uma relação entre o sujeito criança e o sorvete. Como se o sorvete fizesse parte do imaginário representando um momento agradável.

Esse processo, designado por Pêcheux (2014) como interpelação, efetiva-se “pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso [...] são reinscritos no discurso do próprio sujeito” (Pêcheux, 2014, p. 163). Elementos do interdiscurso relacionados a brinquedos (bola), acessórios ou mesmo a guloseimas saborosas ligadas à infância são convocados nesta tomada de posição do sujeito-criança. Isso significa que, ao se identificar, o sujeito-criança está se filiando a uma rede de sentidos anteriores e alheios (de outrem), aderindo a tais sentidos.

É nessa direção que tentamos propor as atividades de leitura acerca do livro-imagem “A bruxinha atrapalhada”, isto é, tomando a leitura como processo e movimento.

Para visualizar todas as produções das atividades 3 e 4, acesse o QR Code a seguir.



O que sustenta *A Bruxinha atrapalhada* é o jogo contraditório entre a tentativa de realizar o feitiço/magia e a falha/erro que resultam num efeito-humor. As diversas

cenar de falha/confusão vivenciadas pela bruxinha são o que movimenta a narrativa e podem surpreender o leitor com um efeito inesperado. A bruxinha é engraçada e divertida, o que desloca sentidos na memória de que bruxas são maléficas e lançam feitiços terríveis.

Nas atividades, o que produz o efeito realização da magia é a concretização de um desejo ligado à infância – tiara, bola, sorvete. Ratificamos que esse sujeito-criança lê a partir de uma posição sujeito e participa da produção dos sentidos – em uma direção histórica, filiando-se a uma formação discursiva da infância, ainda que não heterogênea.

Com base em Pfeiffer (1995, p. 127), defendemos que “só no momento em que o sujeito se inscreve no repetível histórico, representando-se como controlador e criador dos sentidos, e sentindo-se seguro e capaz de dizer aquilo que quer dizer, que o aluno está se posicionando na função da autoria”. Desse modo, nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas, defendemos que seja necessário criar condições para que o sujeito-aluno se posicione a partir de formações discursivas cujos sentidos repercutam e ecoem/ressoem na memória discursiva.

### 3.3 GESTOS DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS A PARTIR DA LEITURA DE *CENA DE RUA*

Nesta subseção, vamos descrever as condições nas quais houve a prática da leitura da obra e a realização das atividades com o livro *Cena de rua* na escola. No dia 24 de novembro de 2023, foi efetuada a leitura do livro com os alunos. Depois da acolhida e organização da sala, apresentei a capa do livro para os alunos e realizei as primeiras questões: a) O que tem na capa? b) Qual é o nome do(a) autor/autora? c) Por que a capa é preta?

As duas primeiras perguntas são para trabalhar a composição da capa do livro (conteúdo programático para o 4º bimestre). Sobre a capa do livro ser preta, alguns relataram que é por causa do asfalto, outra aluna falou que está relacionado ao luto<sup>28</sup>. Não é nosso objetivo neste trabalho, mas, se o contexto escolar permitisse, seria importante poder escutar essa aluna, que está em sofrimento.

---

<sup>28</sup> Vale ressaltar que a aluna que disse que o preto se referia ao luto é a mesma que desejou o primo vivo na atividade do livro da bruxinha (“Se você pudesse fazer uma mágica, qual você faria?”).

A pesquisadora foi passando as páginas e perguntando aos alunos o que estava acontecendo em cada uma. Quando chegou à cena em que o menino rouba o embrulho de dentro do carro, alguns alunos falaram que o carro era dele, porque também era verde, então ele não estaria roubando. Pela leitura dos alunos, o cachorro que ele alimenta (nas páginas 17 e 18) é dele, porque também é verde.

Para ler imagens ou alfabetizar-se visualmente, é preciso desenvolver a observação de aspectos e de traços constitutivos presentes no interior da imagem, sem extrapolar para pensamentos que nada têm a ver com ela. Assim como um texto, uma imagem pode produzir várias leituras, mas não qualquer leitura (Gaydeczka, 2013, p. 336).

Por isso, em seguida, a pesquisadora chamou a atenção dos alunos para a expressão nos rostos das pessoas que estavam no carro. Então, eles perceberam que o menino estava roubando. A intervenção da professora provocou a mudança de interpretação devido às relações de forças que estão em funcionamento na sala de aula. As palavras ditas pela professora significam de maneira diferente do que se tivessem sido ditas por um aluno. “A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno” (Orlandi, 2015, p. 37).

[...] uma sensibilização do olhar para o que os olhos veem, já que as imagens mostram e dizem algo e são potências de significações, naquilo que dizem, naquilo que mostram e naquilo que dão a pensar. No entanto, aquilo que se mostra e que se diz, só significará se houver uma educação do olhar e, a partir dela, como os que o olham são afetados (Coito, 2024, p. 32).

Na SD (19), temos o verde como cor predominante e todos os personagens apontando para o menino de dentro dos seus carros. Alguns alunos falaram que os seres que estavam dentro do carro eram animais que estavam tentando pegar o menino, outros falaram que estavam acusando o menino gritando “pega ladrão”.

**SD (19).** Gesto de leitura da cena



**Fonte:** Lago (1994).

Quando a mulher roubou o menino (páginas 9 e 10), a pessoa que estava dentro do carro apenas riu, não deu importância para o que aconteceu. Agora, apareceram várias pessoas para julgá-lo. Essas pessoas/monstros não saíram de seus carros para fazer alguma coisa; ficaram no conforto do seu “bolsão” apontando para o menino.

### 3.3.1 Desenhando uma cena da “sua rua”

Após a leitura e um diálogo sobre o livro-imagem, foi solicitado aos alunos que desenhasssem uma cena da sua rua. O objetivo desta atividade era levantar qual é a concepção de rua para os alunos, ou seja, quais os possíveis efeitos de sentido que a palavra rua assume quando esses sujeitos se posicionam sobre o lugar onde vivem.

Não vamos nos aprofundar nesta questão, porque não é nosso objetivo neste momento, mas queremos registrar que há a possibilidade de trabalhar Matemática, História, Geografia e Ciências a partir de uma atividade de leitura. Em Geografia, por exemplo, poderíamos trabalhar as formas de representação e pensamento espacial.

Apresentamos os desenhos na SD (20) com a letra R (rua), seguida de um número para ser possível a referência. Nos desenhos dos alunos, percebemos

algumas regularidades, por exemplo, a dúvida em representar a rua com as casas vistas de cima ou “do chão” e, com isso, os alunos misturam as “dimensões” nos desenhos representando as ruas vistas de cima e as casas vistas de frente (R2, R3, R5, R6, R8).

No R1, não temos a representação de uma rua, temos apenas uma casa desenhada com lápis e sem colorir. A janela tem cortina e a casa tem uma chaminé. O estilo do desenho retoma as casas dos contos de fadas (casas mais antigas), porque, atualmente, as casas não têm chaminé.

No R2, dentro de cada casa, foi colocada uma pessoa. Nas casas da esquerda, a aluna escreveu: 1) “Casa 1006”, “mim casa”, “quitau”, “e fudo da casa”; 2) “vinha”; 3) casas da vinho. Das 6 casas representadas, apenas uma possui o número, que é a casa dela. Essa também é a única casa que possui mais de uma pessoa desenhada. Compete ressaltar que, nesse desenho, o fundo do quintal foi representado na frente. Todas as casas possuem o mesmo estilo de construção com a porta do lado esquerdo e uma pequena janela no canto superior direito produzindo o efeito de que são casas populares (distribuídas pelo governo). Das seis casas, apenas uma pessoa foi representada menor que a porta, ou seja, não há proporcionalidade na representação. Outro fator observado é que, se as pessoas estão dentro das casas, não poderíamos vê-las através das paredes.

É do lugar do intervalo entre o representado e a representação que Souza (2015, p. 72) formula o conceito de policromia: “[...] lugar que permite ao interpretar a imagem projetar outras imagens, cuja materialidade não é da ordem da visibilidade, mas da ordem do simbólico e do ideológico”.

O conceito de policromia recobre o jogo de imagens e cores, no caso, elementos constitutivos da linguagem não-verbal, permitindo, assim, caminhar na análise do discurso do não-verbal. O jogo de formas, cores, imagens, luz, sombra etc. nos remete, à semelhança das vozes no texto, a diferentes perspectivas instauradas pelo *eu* na e pela imagem, o que favorece não só a percepção dos movimentos no plano do sinestésico, bem como a apreensão de diferentes sentidos no plano discursivo-ideológico, quando se tem a possibilidade de se interpretar uma imagem através de outra (Souza, 2015, p. 80).

No R3, aparecem duas casas em tons de laranja e amarelo; ao lado de uma das casas, tem um mato da mesma altura da casa. O desenho foi realizado em novembro, época que já começa a chover na região proporcionando um ambiente favorável para o crescimento do capim. Será que ele estaria na altura da casa? A



placa de sinalização que geralmente é vermelha e branca, aqui, foi representada em azul claro. O asfalto é representado em amarelo com as faixas em laranja, e as nuvens também são laranjas, demonstrando um estilo próprio (não se preocupando em representar as cores reais).

No R4, a casa é marrom com o teto preto. No canto superior direito, temos a representação do sol em amarelo e da nuvem em azul (sabemos que as nuvens geralmente são brancas ou cinzas, mas, nos desenhos, é comum ela aparecer azul, porque é mais fácil pintar só a nuvem de azul e deixar o céu branco do que ter de pintar todo o fundo de azul). Há uma pessoa do lado de fora da casa com roupa rosa e cabelo curto. Aqui, a casa já ficou muito maior que a pessoa, mas a porta continua sendo menor que a pessoa representada. Foi solicitado que desenhassem uma cena da sua rua, e o aluno desenhcou apenas uma casa e uma pessoa.

**SD (20).** Cena de minha rua



**Fonte:** a autora.

Nos outros desenhos da SD (20), continuamos constatando um outro efeito do real representado nos desenhos, ou seja, a representação foi realizada de uma maneira diferente da que era esperada.

Na SD (21), apresentamos mais alguns desenhos e percebemos que o

futebol foi uma representação recorrente. Esteve presente nos desenhos (R9, R10, R13, R14 e R16). Percebemos a filiação dos sujeitos-alunos a uma Formação Discursiva (FD) da infância que concebe a rua como um espaço para a brincadeira. Se pedíssemos para a rua ser representada pelos motoristas que moram no bairro, talvez eles representariam a rua com buracos e quebra mola/lombada. A FD, além de determinar o que pode e deve ser dito, acaba determinando o olhar do sujeito para o mundo.

[...] o sujeito se constitui por uma interpelação- que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva – que , em uma sociedade como a nossa o produz sob a forma de sujeito de direito (jurídico). Esta forma-sujeito corresponde, historicamente, ao sujeito do capitalismo, ao mesmo tempo determinado por condições externas e autônomo (responsável pelo que diz), um sujeito com seus direitos e deveres (Orlandi, 2015, p. 43).

**SD (21). Cena da minha rua 2**



**Fonte:** a autora.

No desenho R10, foi representada uma torre que há no bairro, produzindo o efeito de sentido de que o campo que eles jogam bola é próximo dessa torre. O futebol apareceu permeando as atividades. Por exemplo, dos 26 desenhos produzidos na atividade referente ao livro *A bruxinha atrapalhada*, 5 representaram a

“mágica” relacionada a jogar futebol. Todos os 5 são meninos. Já na atividade do livro *Cena de rua*, na qual os alunos deveriam desenhar uma cena da sua rua, 19 alunos realizaram a atividade e seis representaram crianças jogando futebol. Desta vez, 3 desenhos são de meninos e 3 de meninas. Só um menino representou o futebol na atividade de bruxinha e, na cena de rua, os outros desenhos de futebol são de alunos diferentes. O futebol aparece não só como brincadeira de criança, mas também como profissão desejada. Ser jogador de futebol é visto por muitas crianças como uma possibilidade de mudar de vida, ficar famoso.

O R13 apresenta uma criança brincando com a bola em um morro do qual é possível ver a Academia da Terceira Idade (ATI) ao fundo. De acordo com Santos e Porto (2021), a ATI é um tipo de academia ao ar livre que começou a ser implantada no Brasil, em 2006, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas. Apesar de a ATI ter como público-alvo a terceira idade, é comum as crianças utilizarem os aparelhos para brincarem. A ATI é significada de outra maneira pelas crianças. Para as crianças, a ATI é igual a um parquinho. O espaço é o mesmo, mas mudou a FD, e os sentidos também foram mudados.

No geral, 9 alunos desenharam apenas casas, 6 desenharam casas e crianças brincando, 3 desenharam apenas crianças brincando, 1 desenhou apenas um homem. Em resumo, a cena da rua deles é composta por casas e crianças brincando. Observamos que, nos 12 desenhos realizados por meninas, aparece a casa; já dos 7 desenhos realizados por meninos, em apenas 3, aparecem o desenho de uma casa. Nos 4 restantes, aparecem parquinho, campinho ou mato, demonstrando as formações discursivas que permeiam cada gênero desde pequenos. As meninas representaram a cena da sua rua com a casa, já os meninos vão “desbravar” outros territórios, por isso que, ao ser solicitado para desenhar a sua rua, eles desenharam outros lugares, porque são nesses lugares que eles brincam.

O livro *Cena de rua* mostra uma criança de rua que tem uma infância difícil, e muitos alunos ali têm uma infância parecida com o personagem. Alguns alunos vivem em situação de pobreza, familiares presos ou mortos; mas, quando eles foram representar a rua, o brincar esteve presente. Nos desenhos, foram recorrentes o desenho do futebol; brincar de bola ou querer ser um jogador de futebol.

O que sustenta *Cenas de rua* é jogo contraditório entre o “mundo” de um menino de rua (que pode no imaginário significar uma ameaça ou incômodo) que vende frutas no trânsito e o universo dos homens e mulheres nos carros com

olhares agressivos e/ou receosos (que são considerados socialmente como pessoas bem-sucedidas, mas que também podem ser agressivas e sem empatia). Nas atividades produzidas pelos alunos e alunas, por sua vez, as cenas de rua deslocam, isto é, fazem deslizar a tensão social vivida pelos alunos para dar lugar a uma representação (imaginário) de rua como espaço do lúdico, da brincadeira.

A partir de Hashiguti (2009, p. 28), tendo em vista uma prática em que o sujeito-aluno mobiliza sentidos para a “sua rua”, isto é, que lhe fazem sentido, buscamos justamente romper com práticas nas quais:

Ler torna-se uma atividade chata<sup>4</sup>, para professores e alunos, como eles mesmos mencionam, porque o deslize nunca pode aparecer, a história não é convocada, e a sensação de que também somos seres a-históricos, máquinas de repetição, tende a surgir, para não mencionar a própria frustração de não se conseguir chegar aos mesmos sentidos que os manuais trazem para as obras.

Defendemos que a leitura e a escrita – nesse caso, enquanto práticas também ligadas ao desenho – podem permitir que o sujeito-aluno forme, para si, uma rede interdiscursiva a partir da qual seja possível produzir gestos interpretativos (Indursky, 2016). Nesse sentido, segundo a autora, a prática da escrita se constitui como um trabalho de tramar fios discursivos provenientes do intertexto e/ou do interdiscurso. Evidentemente, o sujeito-aluno, nessa atividade de formular visualmente a sua cena de rua, pôde circular por formações discursivas com as quais se identifica e que lhe fazem sentido.

Vale a pena justamente discutir o funcionamento do significante “rua” na obra *Cena de rua* e nos desenhos dos sujeitos-alunos, considerando os deslocamentos produzidos entre as imagens produzidas na obra e aquelas formuladas pelo sujeito-criança quando esse aborda o espaço da “sua” rua. As análises dos desenhos produzidos permitem que exploremos analiticamente o deslocamento de sentidos entre a “vulnerabilidade da criança”, a “exclusão social” constitutivas da obra e a “dimensão da brincadeira infantil” e um sentimento de pertencimento que emergem nos desenhos infantis que negam/silenciam a tensão social.

Em consonância com Fernandes (2013), o sujeito-autor se colocará na posição de autor quando inscrever sua formulação no interdiscurso, historicizando o seu dizer, ao assumir uma posição, singularizar o recorte do interdiscurso, de modo

a conferir o efeito de que é seu.

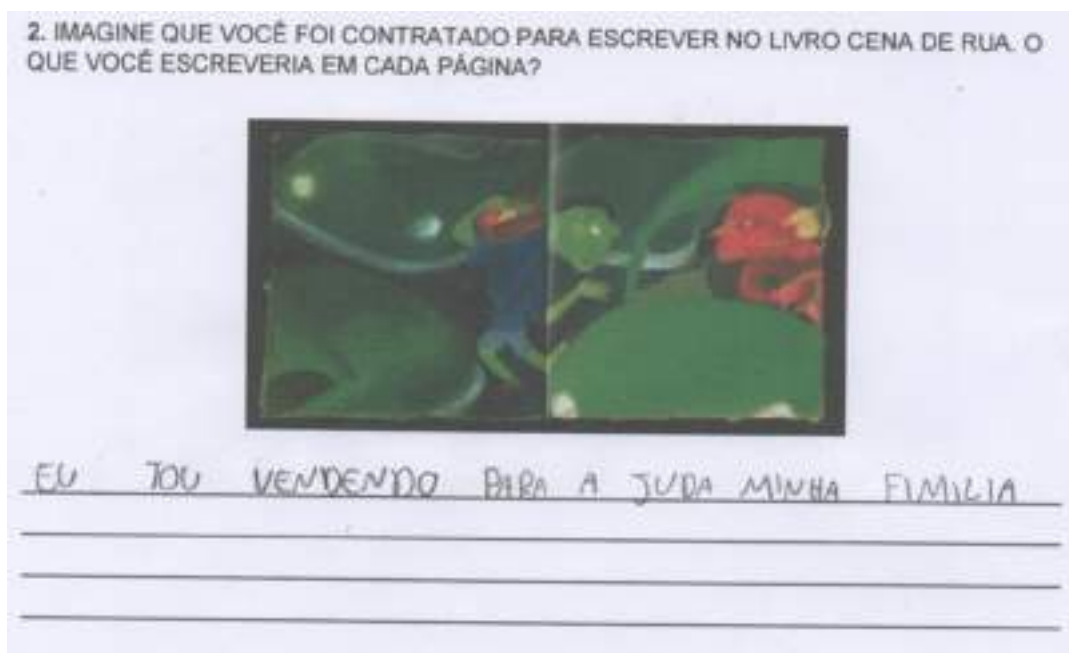
Acreditamos justamente que o livro-imagem propiciou ao aluno se direcionar para outra região dos sentidos, isto é, ao inscrever seu dizer em outras formações discursivas, o sujeito-aluno pôde produzir um sentido outro.

### 3.3.2 O que você escreveria nesta cena?

A segunda atividade solicita que os sujeitos-alunos se coloquem como “autor” com o propósito de escrever/produzir um texto verbal para duas cenas (visuais) do livro. Além de motivar os alunos a realizarem uma leitura mais minuciosa da imagem, esta atividade aborda a habilidade da BNCC: “(EF04LP38) Interpretar histórias em quadrinhos e tirinhas relacionando imagens, palavras e recursos gráficos (balões, onomatopeias, tipos de letras etc.)” (Brasil, 2018, p. 103).

Utilizamos as cenas em que o menino passa entre os carros vendendo seu produto e a que ele observa a mulher com o bebê no carro. Na SD (24), o discente escreve: “Eu tou vendendo para a juda minha fimilia”, retomando o apelo (já-dito) comumente enunciado pelos vendedores de rua que recorrem ao “ajudar minha família”. Os vendedores “formais” que trabalham em lojas físicas utilizam como argumento para vender o preço baixo a possibilidade de parcelar; mas os vendedores de rua procuram tocar o emocional, ao falar da família. O foco não é o que está vendendo, contudo, porque está vendendo. Dos 19 alunos que realizaram essa atividade, 3 escreveram que estavam vendendo para ajudar a família. Sentidos anteriores e exteriores ligados ao trabalho dos vendedores dos semáforos são retomados na atividade. Sentidos que significam o vendedor nos sinais como um sujeito que trabalha e apela/pede/clama por ajuda. Seu produto não é só uma mercadoria que se compra, mas é também visto como uma ajuda assistencial.

## SD (22). Produção escrita



Fonte: a autora.

Nas SDs (23) e (24), temos na cena uma mulher com o bebê representados em azul – tanto a roupa quanto a pele. Os cabelos da mulher e da criança são amarelos. Ela olha para a criança e a criança olha para ela. Ambos não percebem o que acontece no mundo à sua volta. Esses personagens são os únicos que possuem algum desenho em suas roupas; em todos os outros, as roupas são inteiras da mesma cor sem nenhum desenho ou enfeite. Eles também são os únicos personagens em azul; todos os outros são verde, laranja ou vermelho.

Apresentamos a SD (23), na qual o discente escreveu: *“oi bom anote você gotaria de cobra para juda minha familia”*. Na questão ortográfica, destacamos a palavra “minha” que, apesar de possuir sílaba complexa, foi grafada corretamente, enquanto “noite” e “ajudar” não foram escritas da maneira esperada. O “problema de ortografia” das duas palavras está ligado ao som da letra A: no primeiro, ele colocou depois do que seria adequado (bom anote) e, no segundo, ele omitiu a letra na palavra “ajuda” contando com o som da palavra anterior “para”.

De maneira geral, o aluno produziu gestos de leitura ligados aos contextos de um vendedor que se dirige a alguém que está no carro para tentar vender algo. Ele não fala o que está vendendo, mas fala que é para ajudar a família dele. Como já mencionamos, os alunos reproduziram o apelo que os vendedores de rua fazem

“para ajudar minha família”. O foco não é o objeto vendido, o preço ou a facilidade de pagamento. O argumento utilizado pelo vendedor de rua direciona o possível cliente por meio da compaixão. Os alunos moram em uma cidade pequena, mas muito próxima de Maringá, por isso possuem essa “economia de estereótipo”.

**SD (23).** Produção escrita 2



**Fonte:** a autora.

Na SD (24), o aluno produziu a seguinte frase: “o vendedor estava tentando chamar atenção da moça mais ela estava ocupada sacudindo o bb”. O texto produzido pelo aluno é possível, já que o vendedor está com a mão na janela. Ele poderia estar batendo na janela para “chamar a atenção”, mas, considerando a expressão facial do menino, também é possível que ele esteja observando a mulher brincar com o bebê.

## SD (24). Produção escrita 3



Fonte: a autora.

O aluno que produziu a frase apresentada na SD (24) é considerado alfabético, pois conseguiu escrever até palavras com sílabas complexas, mas utilizou “bb” para se referir ao bebê. O uso de apenas consoantes está cada vez mais comum entre os mais novos por causa das redes sociais e da necessidade de se comunicarem cada vez mais rápido, por isso é comum o uso de “Plmdds” para “pelo amor de Deus”, por exemplo.

Todas as produções dos alunos estão disponíveis no QR Code a seguir.





#### 4. CONCEITOS MOBILIZADOS E A FORMULAÇÃO DE ATIVIDADES: OS (POSSÍVEIS) DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Entendemos que, neste ponto do trabalho, é importante explicitar a articulação entre os conceitos discursivos mobilizados, a leitura prévia dos livros, as questões propostas para os alunos e os possíveis desdobramentos para a Educação básica.

Em um primeiro aspecto, para a Análise de discurso, importa trabalhar os processos que constituem um material e sua leitura – a história de leitura dos textos, nesse caso dos livros-imagens, seus processos de formulação, constituição, circulação, a história de leitura dos leitores. Desse modo, buscamos propor questões de leitura a partir dos livros-imagem que mobilizassem as histórias de leitura dos livros e dos próprios sujeitos-alunos. Sem a pretensão de dar conta de todas as atividades propostas, elegemos atividades-exemplos para movimentar tal reflexão. Começamos com o livro *Ida e volta*.

##### QUESTÕES ORAIS:

- ➔ SOBRE O QUE VOCÊS ACHAM QUE É ESTE LIVRO? (CAPA)
- ➔ POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?
- ➔ QUAIS INFORMAÇÕES TEMOS NA CAPA DO LIVRO? (TÍTULO, AUTOR, EDITORA)

##### QUESTÕES POSSÍVEIS DURANTE A LEITURA:

- ➔ O QUE ACONTECE AQUI? (USAMOS O VERBO NO PRESENTE PARA INFLUENCIAR O MÍNIMO POSSÍVEL A LEITURA)
- ➔ COMO VOCÊ SABE DISSO?
- ➔ ONDE ESTÁ O PERSONAGEM?
- ➔ QUEM É ESTE PERSONAGEM? HOMEM? MULHER? CRIANÇA? ADULTO?
- ➔ POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?
- ➔ QUEM ESTÁ ACOMPANHANDO O PERSONAGEM? (RASTRO DO HOMEM COM PERNA DE PAU)

##### POSSIBILIDADES DE QUESTÕES DEPOIS DA LEITURA:

- ➔ VOCÊS GOSTARAM DO LIVRO?
- ➔ JÁ TINHAM LIDO UM LIVRO ASSIM?
- ➔ A HISTÓRIA ERA DO JEITO QUE VOCÊ ESPERAVA?
- ➔ ONDE COMEÇA A HISTÓRIA?

As questões de leitura propostas buscaram contemplar a série (4º ano do Ensino Fundamental) com a qual trabalhamos e, conseqüentemente, a formulação das questões segue uma configuração mais objetiva. No trabalho com a capa do livro, a partir de dados, como autor, editora, ano, foi relevante trazer aspectos das condições de produção da obra dentro do que é possível com um 4º ano do Ensino Fundamental. Ademais, buscamos formular questões que contemplassem as histórias de leitura dos sujeitos, como a questão “Já tinham lido um livro assim?”, que objetiva levantar o repertório dos alunos em relação a obras, como o livro-imagem.

Nesse caso, na formulação dessas questões de leitura, buscamos abrir espaços para a emergência da posição-autor, isto é, as perguntas sobre o livro-imagem *Ida e volta* não giraram em torno dos conteúdos, mas dos sentidos produzidos na prática de leitura – na relação do sujeito-aluno com o texto. Os alunos foram instados a marcar posições frente ao texto lido, a estabelecer relações entre o texto e suas histórias de leitura.

Assim, acreditamos que, na Educação Básica, as contribuições da Análise de Discurso são válidas e nos movimentam no sentido de buscar responder às inquietações lançadas por Indursky (2019), que nos colocaram em reflexão: “se um texto é tecido de discurso e se o discurso é da ordem do social, como levar o aluno a se posicionar frente a esse discurso? Como fazê-lo mobilizar sua história de leituras? História essa praticamente inexistente, dada a sua pequenez e, neste caso, como ajudá-lo a construí-la?”. Mobilizar essas histórias de leitura, talvez ainda pequenas, envolve trazer ao aluno a possibilidade de ler textos que permitam (re)leituras e deslocamentos de sentidos

Um segundo aspecto diz respeito ao fato de que, na AD, o que importa não é o texto em si, mas justamente a forma como se trabalha esse texto. Desse modo, em virtude desse posicionamento teórico-metodológico ancorado na AD, consideramos que não é possível tomar os conceitos de leitura e de língua (e o ensino de ambos) de forma transparente e evidente, a partir de uma relação direta com a realidade, como se os sentidos fossem os mesmos para todos os sujeitos. Essas reflexões podem ser relacionadas à proposta de produção de uma capa para o livro coletivo “A menina do mercado” – mesma narrativa coletiva produzida –, mas emergem, na produção do desenho dos alunos, diferentes formulações. Para tanto,

insistimos na força do conceito de variação, nas versões possíveis, reformulações, assim como propõe Orlandi (1996, p. 142):

No trabalho pedagógico, o professor só ensina a escrever em um processo em que a reescrita é praticada como procedimento didático necessário e inevitável. O que me permite dizer que escrever é reescrever, retomar, revisar, reformular. É na elaboração das diferentes formulações com suas derivas, deslizamentos, que construímos um texto. Na textualização, as múltiplas possibilidades do discurso resultam em várias formulações.

Dessa forma, nos desenhos produzidos, destacamos que os sujeitos-alunos marcam diferentes gestos de leitura/escrita: o personagem foi formulado visualmente como adolescente, adulto ou até um ser fantasmagórico. Assim sendo, na formulação de atividades de leitura e escrita, foi relevante não operar com o fechamento do sentido – tomando-o como resposta certa, única. Conter o sentido é não considerar a opacidade do discurso – outras possibilidades de significação.

Concernente ao terceiro aspecto, para a AD, os sentidos não podem ser tomados em si mesmos, mas, sim, a partir da identificação do sujeito com uma formação discursiva. Logo, tomando como base atividades atinentes ao livro *A bruxinha atrapalhada* – “Desenhe você colocando em prática essa magia” e “Transforme a maleta da bruxinha em outra coisa” –, buscamos fomentar gestos de autoria no desenho.

Por exemplo, na questão proposta, os sujeitos-alunos produziram desenhos nos quais o objeto desejado – após o efeito da magia – eram tiaras, um gol (marcado por um jogador com a camisa 12), patins e uma bola de futebol, conforme apresentamos nas SD (25) e (26). Nesse caso, os sujeitos marcam uma identificação com redes de sentidos ligadas à infância, efetivando um gesto de autoria no desenho.

## SD (25)



## SD (26)



Nesse caso, ao textualizar a magia que seria realizada, o sujeito-criança, na sequência discursiva 25, está mais próximo da estética do livro *A bruxinha atrapalhada*. Assim, o sujeito se projeta imaginariamente como bruxinha no desenho

e, em sua narrativa visual, constroem-se sentidos ligados ao gesto de produzir uma magia/feitiço típicos de uma bruxa.

A bruxinha desse gesto de leitura teria transformado um coelho em pássaro e, na sequência, esse pássaro teria levado a tiara azul da bruxinha. Compreendemos que, embora o gesto da autoria da aluna esteja, a princípio, ligado a uma leitura parafrástica da obra lida, ainda assim, nesse desenho, o objeto perdido pela bruxinha faz menção à tiara – um elemento normalmente bastante caro às meninas –, um acessório de adornar o cabelo/beleza. Nesse momento, o sujeito-aluna está se filiando a uma formação discursiva da infância e marcando um gesto de autoria.

Na sequência discursiva 26, o sujeito-aluno representa, de fato, ele próprio no desenho e o movimento desse sujeito-aluno marcar um gol em uma dada partida/jogo de futebol. Podemos considerar um gesto de autoria quando o aluno coloca em funcionamento um sentido polissêmico para a palavra “magia” – que tanto pode significar o feitiço realizado quanto a beleza/a arte do futebol que encanta admiradores do esporte ou quem o pratica. Também, na atividade de pensar a transformação da maleta em um outro objeto, o sujeito-aluno, mais uma vez, ratifica sua identificação com uma rede de memórias ligada ao esporte popular na cultura brasileira e apreciado por muitas crianças, produzindo a transformação da maleta em uma bola de futebol.

Foi preciso dar consequência ao fato de que, na AD, questiona-se a evidência da transparência da linguagem, como se uma palavra correspondesse diretamente a um objeto no mundo ou a um significado específico. Defendemos que as atividades de leitura devam justamente buscar abrir espaços para que a prática de leitura/escrita possa conferir visibilidade aos sentidos em opacidade.

O quarto aspecto diz respeito ao movimento repetição e deslocamentos, na produção dos sentidos. Indursky (2019) discute a questão da escrita em uma perspectiva discursiva e traz a descrição de um processo que se inicia na leitura interpretativa dos arquivos pedagógicos (sujeito-leitor) – no caso da pesquisa, o arquivo dos livros-imagens. Na sequência, o sujeito-leitor se filia a redes de sentidos e aos processos de significação que constituem as posições-sujeitos nas quais se inscrevem. Assim, o sujeito recorta fios discursivos e os tece (função-autor), produzindo, dessa forma, seu próprio texto (sujeito-autor).

Nesse caso, a atividade proposta na oficina do livro *Cena de rua* – “Desenhe a cena da sua rua” – tensiona, ao mesmo tempo, uma retomada e um deslocamento de uma cena de rua que remete a um já-visto. No entanto, no desenho do aluno, essa cena é deslocada.

A cena de rua desenhada pelos sujeitos-alunos não se sustenta na tensão social pertinente ao livro-imagem *Cena de rua*, mas desloca sentidos, de modo que a rua (para o sujeito-criança) passa a constituir-se como espaço de brincadeira e pertencimento – a rua de casa, o parquinho, o local onde se joga futebol. Podemos destacar, assim, o deslocamento dos sentidos de rua como espaço urbano marcado pela divisão de classes e uma tensão social entre a criança que vende produtos no sinal e os sujeitos-urbanos em seus veículos para rua como espaço de pertencimento e afetividade.

Compreendemos que a autoria no desenho se produziu no jogo/tensão entre paráfrase e polissemia, as quais funcionam em conjunto. Assim, se a paráfrase corresponde ao retorno ao já-dito – retomada de sentidos inscritos no interdiscurso, isto é, de tudo aquilo que já foi dito antes, de formulações anteriores e exteriores que sustentam a tomada da palavra –, é justamente nesse processo de retomada produzido pelo sujeito que podemos encontrar espaço para a ocorrência de um efeito polissêmico, graças ao deslizamento de sentidos e à emergência do diferente.

Nessa circunstância, a autoria pode estar implicada no movimento em que o sujeito se identifica com uma rede de sentidos que lhe faz sentido e, ao mesmo tempo, instaura o novo, produzindo um gesto singular de leitura.

Acreditamos que esse olhar discursivo para a sala de aula possa produzir deslocamentos e colocar o aluno como um sujeito que não é mero repetidor de dizeres. Insistimos, mesmo diante de todos os entraves e dificuldades relacionados à sala de aula, que é preciso produzir um contexto que conduza o aluno a uma prática discursiva da leitura e a uma tomada de posição que o coloque em práticas de autoria. Nesse sentido, vale citar Orlandi

Toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, nãocontradição e fim. [...] A nosso ver, a função autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que embora ele se constitua pela repetição, esta é a parte da história e não mero exercício mnemônico. (Orlandi, 2015 p. 69).

## GESTO FINAL: FECHANDO AS PÁGINAS DO LIVRO-IMAGEM

Neste trabalho, buscamos defender a tese de que a perspectiva discursiva de leitura e escrita pode fomentar um enfoque na opacidade da imagem do livro-imagem e na emergência de gestos de autoria materializados na oralidade, no desenho, na pintura, na escrita, a partir de tomadas de posição do sujeito-criança em redes de sentidos que lhe fazem sentido.

Com efeito, foi possível analisar os livros selecionados e as respostas dos alunos em atividades de oralidade, escrita e desenho para levantar os sentidos em funcionamento e fazer valer tais sentidos/efeitos nas práticas. Além disso, nas oficinas de leitura dos livros-imagens, houve um esforço de não restringir a leitura a um exercício mecânico de decodificação, mas abrir para a polissemia da imagem e oferecer condições para que o sujeito produza sentidos que façam sentido em ‘seu mundo’ e em sua memória.

A leitura, na visada discursiva, é uma prática em que o sujeito-leitor se constitui, ao produzir sentidos. Para ler uma imagem, é necessário associá-la a uma rede de formulações já vistas evocadas pela memória. O livro *Ida e volta*, por exemplo, convoca imagens já vistas “inscritas na memória relacionadas às aventuras/traquinagens típicas da infância de cair de uma bicicleta, sujar-se, quebrar uma janela” (Raimo; Bicudo, 2024, p. 260). A obra *A bruxinha atrapalhada*, por sua vez, faz ressoar uma imagem já-vista de uma bruxa com chapéu, varinha mágica e seu gato preto. Mas essa bruxinha é como as crianças: brinca, faz estripulias e tem imaginação. O livro *Cena de rua* apresenta formulações visuais de cenas urbanas de caos e violência de uma grande cidade; contudo, nos gestos de leitura dos alunos, a rua como espaço da divisão/tensão social é deslocada para a brincadeira e a diversão.

Se o espaço da interpretação é o espaço do possível, da polissemia e do equívoco, buscamos, nas práticas de leitura com o livro-imagem, conceber que essa materialidade pode deslocar, discursivamente, os sentidos que lhe são atribuídos, ressignificando-os a partir dos gestos singulares dos alunos e derivando, assim, para novos sentidos.

De fato, é válido insistir que devemos, em sala de aula, “criar reais espaços interpretativos nos quais o aluno se inscreve no interdiscurso, criando sítios de

significância e, portanto, historicizando seus sentidos e colocando-se ativo no funcionamento da linguagem” (Pfeiffer, 2003, p. 103). Dessa maneira, buscamos dar consequência ao que afirma Bolognini (2009, p. 20): “os sentidos de um texto mudam de acordo com quem os lê, a partir da posição discursiva que ocupa”. O sujeito-aluno ocupa uma posição de sujeito-criança que lê a partir de suas histórias de leitura, filiando-se a redes de sentidos que lhe fazem sentido.

Diante disso, levantamos a seguinte questão que emergiu nesta tese: para a Análise de Discurso, esse sujeito(aluno) de linguagem se inscreve como autor de um texto? No trabalho discursivo com o material selecionado – os livros-imagens e as atividades produzidas pelos sujeitos-alunos, constituindo nosso material empírico –, ao longo do processo de tateamentos iniciais, a entrada no *corpus* se voltou aos movimentos em que o sentido poderia ser outro, com base no jogo entre paráfrase e polissemia.

Nesse caso, a partir desse arquivo constituído pelos livros-imagem e atividades produzidas pelos alunos, realizamos os recortes de sequências discursivas que culminaram na construção do *corpus* de análise, dando visibilidade justamente a uma regularidade presente nos livros: os movimentos do sentido (o sentido se desloca, migra, passa a ser outro) nas práticas de leitura/escrita vão apontando para a emergência da autoria. A partir das análises dos gestos de leitura produzidos pelos alunos de um 4º ano do Ensino fundamental de uma escola paranaense, podemos ratificar a potência da perspectiva discursiva de leitura no sentido de fornecer condições para que o aluno possa assumir uma posição frente ao texto lido.

Em *Ida e volta*, o funcionamento dos sentidos se produz no jogo entre mostrar pistas e esconder a personagem, o que leva o sujeito-leitor a um processo de adivinhações, a um mistério a ser desvendado. A abertura da narrativa que não se fecha permite ao aluno, na prática do desenho, retomar o livro, sua narrativa, mas também deslizar sentidos, trazendo o novo. Uma autoria que se dá na tensão entre as retomadas de elementos do livro e a possibilidade de o sentido se tornar outro.

Em *A Bruxinha atrapalhada*, o aspecto lúdico da magia que transforma um objeto em outro também permite ao aluno marcar posicionamentos em que o sujeito-criança se identifica com sentidos que lhe fazem sentidos. Na brincadeira de transformar um objeto em algo do desejo, emergem sentidos que também marcam identificações com questões de gênero e futebol.



Em *Cenas de rua*, são apresentadas formulações visuais de cenas urbanas de caos e da violência de uma grande cidade, visto que, por meio de uma narrativa circular, a obra apresenta uma divisão social entre o eu (o menino que vende produtos no sinal) e o eles (os sujeitos que trafegam em seus carros). A obra traz, formulada visualmente, essa divisão social constitutiva das grandes cidades, a partir de um jogo de binarismos: de um lado, o dia a dia contrastante de um menino de rua que vende frutas no trânsito e, em seus veículos, homens/mulheres com olhares agressivos. Contudo, os alunos que vivem em um município pequeno e do interior projetam em seus desenhos cenas de ruas marcadas pela brincadeira e pelo lúdico, além do que o imaginário projetado é de rua como espaço de tranquilidade, e não de violência.

Nesse sentido, a autoria espacializada nos desenhos se produz com base em um efeito de unidade construído pelo sujeito. Tal processo ocorre por meio de retomadas e deslocamentos de sentidos, em meio ao jogo entre paráfrase e polissemia, a partir do livro-imagem trabalhado. Desse modo, a autoria, ao mesmo tempo, constrói-se e é construída pelo gesto de interpretação.

Podemos considerar que cada livro-imagem, em suas especificidades, traz uma tensão entre a paráfrase, a abertura à polissemia, em meio ao papel da mediação docente. Os resultados mostraram tensões, limites próprios do chão da sala de aula e a beleza dos processos de produção de sentidos que jogam com uma tendência à abertura dos sentidos, como nas oficinas do livro *Ida e volta*, a um processo de leituras parafrásticas que se deram no livro *A bruxinha atrapalhada* e a uma tensão entre repetições e deslizamentos na abordagem de *Cena de rua*.

De fato, com o propósito de desconstruir as evidências do sentido único, isto é, um sentido transparente, dando visibilidade a outras possibilidades de dizer, os processos de paráfrase e polissemia foram fundamentais para dar condições à emergência da autoria. Nesse caso, a paráfrase e a polissemia foram muito produtivas justamente quando os sujeitos-alunos, em meio a retomadas e repetições, podem efetivar um movimento de repetição formal, a partir de uma leitura parafrástica ou produzirem outros e novos sentidos em meio à polissemia. Nesse caso, a emergência da autoria se deu nos gestos singulares de leitura a partir das possibilidades de espacializar a autoria no desenho ou quando o sujeito-aluno se identifica com uma outra formação discursiva que lhe faz sentido.

Os resultados apontam que, nos desenhos realizados pelos alunos, o

discurso da narrativa *Ida e volta* deriva para um jogo/tensão entre a ida ao mercado para a aquisição de um objeto de consumo e a decepção da perda desse objeto – o sentido de brincadeira do livro-imagem é deslocado para um sentido de frustração, na emergência de um gesto de autoria dos alunos; em *Bruxinha Atrapalhada*, o desenho marca a inscrição do sujeito em uma formação discursiva de gênero, já que a magia se relaciona a elementos do universo das meninas ou dos meninos; em *Cena de rua*, a autoria se produz em meio a uma filiação à rede de memória ligada ao brincar, por intermédio de desenhos do parque do bairro, do campinho, do passeio de bicicleta. A violência presente em *Cenas de rua* não é visível/formulada no desenho das crianças, ainda que essa se faça presente no cotidiano de suas famílias em alguns casos. Outros sentidos são reclamados.

O olhar infantil apresenta um outro real. As nuvens e o asfalto podem ser laranjas, as placas de trânsito podem ser azuis, o mesmo desenho pode ter mais de um sol, o fundo da casa é representado na frente (como aconteceu quando os discentes representaram a “sua cena de rua”).

Com efeito, a leitura discursiva possibilita diferentes significados para um único texto, podendo ser realizada oralmente na sala de aula. Quando o aluno realiza atividades escritas, apenas ele sabe o que escreveu. Quando conversam sobre suas diferentes leituras, os colegas também ficam sabendo da compreensão que ele fez.

Ademais, a autoria se destacou nos índices e detalhes nos quais parece que o sujeito produziu um lapso, desviou, fez algo que não era esperado, como pintar o asfalto de laranja, simbolizando um efeito da terra roxa do Estado do Paraná incrustada no cenário das cidades (seja na poeira das ruas, seja no encardido das paredes das casas e muros). Nesses detalhes pequenos, podemos considerar posições-sujeitos marcadas pelo afeto e pelo pertencimento à cidade.

O que realizamos, aqui, é possível de ser praticado; são questões que promovem a reflexão do aluno sobre determinada imagem, texto ou assunto. Essas reflexões podem fazer parte da aula.

Quanto mais a atenção daquele que ensina for concentrada e aberta, tanto mais criativas e problematizadoras serão as experiências dos alunos e igualmente maior será a frequência do surgimento de situações que possibilitem a construção de novos modos de atender [...] (De-Nardin, 2009, p. 105).

Ao analisar as produções dos alunos, percebemos que, seja qual for o comando/enunciado ou o tema a ser abordado, na “FD infantil”, mostram-se presentes: unicórnio (exemplo: a D3 nas atividades do livro *Bruxinha Atrapalhada*), sorvete (exemplo: a SD 15 nas atividades do livro *Bruxinha Atrapalhada*), jogar futebol (exemplo: a SD 14 nas atividades do livro *Bruxinha Atrapalhada* e SD 21 nas atividades do livro *Cenas de rua*), *youtuber*. Vale destacar que, com a popularização da internet, muitos *sites* e redes sociais passaram a fazer parte da infância de diversas crianças, como elas mencionaram: *TikTok*, *YouTube*.

Compete enfatizar que, por causa dos alunos que não sabiam ler e escrever sozinhos, em muitas atividades, solicitamos desenhos para que todos se sentissem contemplados. Ainda são poucos os trabalhos da AD no Ensino Fundamental I. As pesquisas que articulam AD e ensino, geralmente vinculadas ao ProflLetras, concentram-se no Ensino Fundamental II.

Enfim, buscamos articular leitura, escrita e autoria, fomentando atividades nas quais o sujeito-aluno se sentisse seguro para significar. Para Pfeiffer (1995), é preciso oferecer condições de autoria ao aluno, ou seja, é relevante possibilitar que ele se torne sujeito responsável de seus próprios gestos de interpretação. Nesse caso, o sujeito-aluno forma para si uma rede de Formações Discursivas (FD) que estabelecem sentidos que fazem sentido.

Assim, fez-se necessário que esse sujeito-aluno se colocasse na posição de autor do seu dizer, isto é, ao ler/responder/desenhar, os sentidos precisam fazer sentido. Articulando o trabalho discursivo da produção da leitura e o trabalho discursivo de produção textual, foi possível produzir a emergência da autoria. Desse modo, o sujeito-aluno produziu movimentos de paráfrase tendendo à repetição formal, mas também, em meio a um percurso/movimento que mobilizou a prática do “ousar ser autor”, percorreu a trilha da leitura à escrita, e inscreveu-se na repetição histórica.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Cristiano Nabuco de. A tecnologia no mundo atual e os seus efeitos na saúde mental. In: BRASIL. Cristiano Nabuco de Abreu. Ministério da Mulher (org.). **Família e tecnologia**: promoção do uso inteligente da tecnologia no seio da família. 2. ed. Brasília: Ministério da Mulher, 2021. p. 14-24. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/producoessnf/CardenoFamiliaeTecnologiaPromoodouseinteligentedatecnologiaanoseiodafamiliaDEFESO.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira. **Livro de imagem Cena de Rua de Angela-Lago**: novos olhares para antigas questões. novos olhares para antigas questões. 2010. Disponível em: <https://blogeditorarhj.blogspot.com/2010/06/livro-de-imagem-cena-de-rua-de-angela.html>. Acesso em: 28 mar. 2024.
- ARAÚJO, Hanna; REILY, Lucia. HERANÇAS GRÁFICAS QUE DERAM ORIGEM AO LIVRO DE IMAGEM. **Pensares em Revista**, [S. l.], n. 9, 2017. DOI: 10.12957/pr.2016.30906. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/30906>. Acesso em: 12 maio. 2025.
- ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira. A formação estética na criação artística do livro-imagem. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 94–115, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p94. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p94>. Acesso em: 12 maio. 2025.
- ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- BITTENCOURT, Cleiton Cardoso *et al.* A cadeia produtiva da maçã em Santa Catarina: competitividade segundo produção e packing house. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 1199-1222, jun. 2011.
- BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. A perna de pau circense: o mundo sob outra perspectiva. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 125-133, set. 2003. Quadrimestral. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n3/07Bortoleto.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2025.
- BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Susy. **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 19 ago. 2023.

CARDOSO, Gabriel Garcia Borges. **Pernas de pau**. 2024. Almanaque da cultura corporal. Disponível em: <https://www.almanaquedaculturacorporal.com.br/post/pernas-de-pau>. Acesso em: 26 dez. 2025.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CASTILHO, Camila. **TikTok e crianças**: exposição e adultização nas redes sociais. exposição e adultização nas redes sociais. 2024. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/radio/2024/07/22/gritos-do-silencio-tiktok-e-criancas-exposicao-e-adultizacao-nas-redes-sociais>. Acesso em: 29 maio 2025.

Comitê de Entidades no Combate à Fome e pela Vida. **Rede Nacional de Mobilização Social**. 2023. Disponível em: [https://coepbrasil.org.br/faq-items/o-mapa-da-fome/?doing\\_wp\\_cron=1766930591.1249079704284667968750](https://coepbrasil.org.br/faq-items/o-mapa-da-fome/?doing_wp_cron=1766930591.1249079704284667968750). Acesso em: 28 dez. 2025.

COITO, Roselene de Fatima. NO ARQUIVO: da dizibilidade da imagem à (in)visibilidade do sujeito criança em vulnerabilidade social. **A Antropologia e O Estudo dos Grupos Sociais 2**, [S.L.], p. 31-43, 14 jun. 2024. Atena Editora. <http://dx.doi.org/10.22533/at.ed.7072414064>.

DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 97-106, jun. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572009000100011>.

DI RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias. UMA PROPOSTA DISCURSIVA DE LEITURA NAS CONDIÇÕES DO PROFLETRAS: no jogo entre paráfrase e polissemia. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 188-203, 1 jan. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/pr.2020.45733>.

DI RENZO, Ana Maria. AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA CONSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA ESCOLA. **Letras**, [S. l.], n. 48, p. 325–337, 2014. DOI: 10.5902/2176148514442. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14442>. Acesso em: 25 fev. 2026.

FERNANDES, Carolina. **A resistência da imagem**: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais. 2013. 227 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/81377>. Acesso em: 22 jan. 2023.

FONTES FILHO, O. Uma “imagem repensada interminavelmente”: notas em torno de Imagens apesar de tudo, de Georges Didi-Huberman. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 14, n. 37, p. 201–219, 2022. DOI: 10.15848/hh.v14i37.1808. Disponível em:

<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1808>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FURNARI, Eva. **A bruxinha atrapalhada**. São Paulo: Global, 1982.

FURNARI, Eva. **CALDEIRÃO DE BRUXARIAS CRIATIVAS**. 2015. Disponível em: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>. Acesso em: 13 out. 2023.

GAYDECZKA, Beatriz. A importância da leitura de imagens no ensino. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 29, n. 3, p. 335-344, set. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982013000300015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xycdKfD5zGm66JCHKc36JRS/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

GARCEZ, Luciane Ruschel Nascimento; MAKOWIECKY, Sandra. BREVES NOTAS TEMPORAIS: juarez machado e outros artistas em o que habita o ateliê do artista?. **Art&Sensorium**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 12-33, 13 dez. 2022. Universidade Estadual do Parana - Unespar. <http://dx.doi.org/10.33871/23580437.2022.9.2.12-33>.

GIRÃO, Luis Carlos; CARDOSO, Elizabeth. O livro-imagem na literatura para crianças e jovens: trajetórias e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 105, p. 121-143, ago. 2019.

GUERRA, Yara. **Entenda por que os gatos pretos eram ligados às bruxas**. 2022. Disponível em: <https://vidadebicho.globo.com/comportamento/noticia/2022/10/entenda-por-que-os-gatos-pretos-eram-ligados-bruxas.ghtml>. Acesso em: 06 jun. 2025.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (org.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 19-30. (Série Discurso e Ensino).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/mandaguacu.html>. Acesso em: 25 dez. 2025

INDURSKY, Freda. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 30-47, 22 set. 2016. UPF Editora. <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i1.5954>. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rd/article/view/5954>. Acesso em: 24 fev. 2026.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy.; FUNCK, Susana Borneo (org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001, p. 27-42.

INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda V. (Org.) **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010, p. 163-178.

INDURSKY, Freda; RODRIGUES, Andréa. ENTREVISTA COM FREDA INDURSKY. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 18-28, 1 jan. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/pr.2020.47301>.

KUBASKI, Derek. **1976**: o ano que não terminou. O ano que não terminou. 2013. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/1976---o-ano-que-nao-terminou-5cy2ewz9slpxxyzskjk9blg0e/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

LAGAZZI, Suzy. O recorte significativo na memória. Apresentação no III SEAD-Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, Porto Alegre, 2007, In: **O Discurso na Contemporaneidade. Materialidades e Fronteiras**. INDURSKY, F., FERREIRA, M.C.L.& MITTMANN, S. (orgs). São Carlos, Claraluz, 2009.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **Discurso e Textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015.

LAGAZZI, Suzy. A imagem em sua potência de captura simbólica. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. , p. 5890-5902, 07 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/issue/view/3192>. Acesso em: 21 abr. 2026.

LAGO, Angela. **Cena de Rua**. 2. ed. Belo Horizonte: Rhj, 1994. 28 p.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. “Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação”. In: ORLANDI, Eni (Org.). **A leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 2003. p. 201-208.

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

MATOS, Kelvym Alves; GODINHO, Mônica Oliveira Dominici. A INFLUÊNCIA DO USO EXCESSIVO DAS REDES SOCIAIS NA SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES: uma revisão integrativa. **Revista Foco**, Curitiba, v. 17, n. 4, p. 1-18, 8 abr. 2024. Brazilian Journals. <http://dx.doi.org/10.54751/revistafoco.v17n4-035>. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4716>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MORAES, Maria Fernanda. **Plano real, 20 anos**: moeda trouxe novo ciclo de desenvolvimento econômico. moeda trouxe novo ciclo de desenvolvimento econômico. 2014. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/plano-real-20-anos-moeda-trouxe-novo-ciclo-de-desenvolvimento-economico.htm>. Acesso em: 28 dez. 2025.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-141.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE,

Viviane Maria. Multiletramentos. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, 13 mar. 2019. Universidade Federal de Pelotas. <http://dx.doi.org/10.15210/rle.v14i2.15403>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15403>. Acesso em: 16 fev. 2025.

NETO, Dib Carneiro. Conversando com a bruxinha. **Estadão**. 2017. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/dib-carneiro-neto/conversando-com-a-bruxinha/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

OLIVEIRA, Guilherme Adorno de. **DISCURSOS SOBRE O EU NA COMPOSIÇÃO AUTORAL DOS VLOGS**. 2015. 171 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A Análise de Discurso: Algumas observações. **D.E.L.T.A.**, v.2, n.1, 1986, p. 107-126.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988. p. 75-83

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996

ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Papel da Memória**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 59-69.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Silêncios: presença e ausência. **ComCiência**, Campinas, n.101, 2008. Disponível em: [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542008000400007&lng=en&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542008000400007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 fev. 2026.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 3 ed. Campinas: Pontes, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista Aled**, Unicamp, v. 16, n. 2, p. 68-80, 1 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33239>. Acesso em: 20 jul. 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Forma sujeito histórica e sujeito de direito: as bases da sociedade capitalista e os gestos de interpretação. **Revista Rua**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 339-351, ago. 2022. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/pdf/367-forma-sujeito-historica-e-sujeito->



de-direito-as-bases-da-sociedade-capitalista-e-os-gestos-de-interpretacao. Acesso em: 26 set. 2025.

OSTERMANN, Cristiane (org.). **Muda Mundo**. 2020. Disponível em: <http://mudamundo.com.br/projeto/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. **Um livro pode ser tudo e nada**: especificidades da linguagem do livro-brinquedo. 2013. 739 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação e Linguagem, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-99YN37>. Acesso em: 13 maio 2025.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2014b. p. 57-68.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 7. Ed. Campinas: Pontes, 2015.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: DIAS, Cristiane; PETRI, Verli (Org.). **Análise de Discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 39-48, 2013.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. **Que autor é este?**. 1995. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Curso de Linguística, Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: . Acesso em: 5 nov. 2018.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 87-104.

PFEIFFER, Claudia; SILVA, Mariza Vieira da; PETRI, Verli. LÍNGUA ESCOLAR: afinal, que língua é essa?. **Ecos**, Cuiabá, v. 27, n. 2, p. 117-152, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4372/3488>. Acesso em: 25 dez. 2025.

PIRIS, Eduardo Lopes. PROPONDO CAMINHOS PARA O LETRAMENTO VISUAL: UMA LEITURA SEMIÓTICA DO LIVRO DE IMAGENS CENA DE RUA. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 17–32, 2017. DOI: 10.13102/cl.v9i1.1536. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1536>. Acesso em: 16 jan. 2024.

PRISCO, Cláudio. **Projeto viabilizado por emenda parlamentar promove mapeamento e digitalização da trajetória de Juarez Machado**. 2026. Disponível em: <https://www.blogdoprisko.com.br/projeto-viabilizado-por-emenda-parlamentar-promove-mapeamento-e-digitalizacao-da-trajetoria-de-juarez-machado/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias Di; STEFANIU, Luciana Fracassi. ENCAMINHAMENTOS PARA UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DE LEITURA EM SALA DE AULA: o corcunda de notre dame em diferentes materialidades. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (org.). **LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 331-370.

RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias Di; BICUDO, Cintia. Gestos de leitura do livro-imagem *Ida e Volta*, de Juarez Machado: movimentando a análise de discurso em práticas escolares. **Redis: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO**, Porto, n. 15, p. 254-281, 18 nov. 2024. Universidade do Porto, Faculdade de Letras. <http://dx.doi.org/10.21747/21833958/red15a9>.

RAMOS, Vinicius Davis. **O LIVRO-IMAGEM**: espaço de formação e expressão artística. 2023. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Artes Visuais, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/retrieve/32e6ae80-a7ec-4ad8-b8a9-dd490abb20cd/2854.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

REIS, Bia; ROGERIO, Cristiane. **Legado de Angela Lago para a literatura infantil é ainda maior do que seus livros**. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/estante-de-letrinhas/legado-de-angela-lago-para-a-literatura-infantil-e-ainda-maior-do-que-seus-livros/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

RITER, Caio. **Hoje é dia do abraço**. Ilustração de Laura Castilhos. Porto Alegre: Signi, 2017a. 29 p.

RITER, Caio. **Pequenas ações, grandes mudanças**. Ilustração de Laura Castilhos. Porto Alegre: Signi, 2017b. 29 p.

RITER, Caio. **Um dedinho de prosa**. Ilustração de Laura Castilhos. Porto Alegre: Signi, 2017c. 29 p.

RITER, Caio. **Uma ideia puxa a outra**. Ilustração de Laura Castilhos. Porto Alegre: Signi, 2017d. 29 p.

RITER, Caio. **Uma mão puxa a outra**. Ilustração de Laura Castilhos. Porto Alegre: Signi, 2017e. 29 p.

RITER, Caio. **Vamos brincar?** Ilustração de Laura Castilhos. Porto Alegre: Signi, 2017f. 29 p.

RIZZO, Johnna. **Como se cria uma bruxa?**: veja como bruxas famosas da ficção estabeleceram padrões clássicos. Veja como bruxas famosas da ficção

estabeleceram padrões clássicos. 2024. Disponível em:  
<https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2024/10/como-se-cria-uma-bruxa-veja-como-bruxas-famosas-da-ficcao-estabeleceram-padroes-classicos>. Acesso em: 28 dez. 2025.

ROMÃO, L. M. S. & PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.

SAGAE, Peter O'. **Cena de Rua**. 2020. Disponível em:  
<https://quindim.com.br/selecoes/livro/cena-de-rua/angela-lago/9788571530676>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTOS, Cintia da Penha; PORTO, Flávia. O SURGIMENTO DAS ACADEMIAS DA TERCEIRA IDADE, NO BRASIL. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENVELHECIMENTO HUMANO, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Plataforma Espaço Digital, 2022. p. 0-0. Disponível em:  
<https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-viii-cieh>. Acesso em: 16 dez. 2025.

SARAIVA, Jacqueline. **Por que rimos? Estudo revela que é uma estratégia de sobrevivência**. **Metrópoles**, 2022. Disponível em:  
<https://www.metropoles.com/mundo/ciencia-e-tecnologia-int/por-que-rimos-estudo-revela-que-e-uma-estrategia-de-sobrevivencia>. Acesso em: 6 mar. 2023.

SARIAN, Maristela Cury. O desafio está nas mãos do professor: um gesto de análise no discurso sobre a inclusão digital. In: DIAS, Cristiane. **E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital** [online]. 2011, Consultada no Portal Labeurb – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **Revista Eletrônica de Graduação do Univem**, Marília, v. 2, n. 2, p. 135-149, dez. 2009. Semestral.

SILVA, Mariza Vieira da Escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007, p.141-161.

SILVA, Mariza Vieira da; PFEIFFER, Claudia Castellanos. Pedagogização do espaço urbano. **Rua**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 87-107, nov. 2014. Disponível em:  
[https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/capa?publicacao\\_id=6](https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/capa?publicacao_id=6). Acesso em: 09 jul. 2024.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. AAD-69: uma referência incontornável. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, São Paulo, v. 1, n. 44, p. 340-352, 09 dez. 2019. Semestral. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657820>. Acesso em: 03 jun. 2025.

SILVA, Roge Cavalcante da. **Trilha de migalhas**: a trajetória do orbis sensualium pictus da fundação biblioteca nacional revelada pelas marcas de proveniência. 2024. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-20092024-121210/pt-br.php>. Acesso em: 13 maio 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Rua**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 65-94, 07 out. 2015. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640721>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. Um bate papo de Ida e volta com Juarez Machado. **Travessias**, Cascavel, v. 4, n. 2, p. 741-749, 30 ago. 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4202/3272>. Acesso em: 16 jan. 2024.

TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta; BUENO MARTHA, Diana Junkes. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. **Scripta**, v. 17, n. 32, p. 23-48, 11 jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p23>. Acesso em: 16 nov. 2024.

ZOPPI-FONTANA, Monica. **Cidadãos modernos**. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

YONESHIGUE, Bernardo. **Drenagem cerebral**: o uso exagerado do celular suga nossa capacidade cognitiva, diz novo estudo; entenda. o uso exagerado do celular suga nossa capacidade cognitiva, diz novo estudo; entenda. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/medicina/noticia/2023/05/drenagem-cerebral-o-uso-exagerado-do-celular-suga-nossa-capacidade-cognitiva-diz-novo-estudo-entenda.ghhtml>. Acesso em: 08 mar. 2025.

## APÊNDICE

## 1 – AS OFICINAS

## PLANO DE AÇÃO

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL ...  
 TURMA: 4º ANO A  
 PERÍODO: MATUTINO  
 DATAS: 10,17 E 24 DE NOVEMBRO DE 2023  
 HORÁRIO: 7:30 – 9:45

**1. LIVRO IDA E VOLTA (10/11)**

**Conteúdo para registro (RCO): capa de livro, produção textual**

**7:30 -7:50 - ACOLHIMENTO****7:50 - LEITURA**

2º MOSTRAR A CAPA DO LIVRO PARA OS ALUNOS.

**QUESTÕES ORAIS:**

- ➔ SOBRE O QUE VOCÊS ACHAM QUE É ESTE LIVRO? (CAPA)
- ➔ POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?
- ➔ QUAIS INFORMAÇÕES TEMOS NA CAPA DO LIVRO? (TÍTULO, AUTOR, EDITORA)

**QUESTÕES POSSÍVEIS DURANTE A LEITURA:**

- ➔ O QUE ACONTECE AQUI? (USAMOS O VERBO NO PRESENTE PARA INFLUENCIAR O MÍNIMO POSSÍVEL A LEITURA)
- ➔ COMO VOCÊ SABE DISSO?
- ➔ ONDE ESTÁ O PERSONAGEM?
- ➔ QUEM É ESTE PERSONAGEM? HOMEM? MULHER? CRIANÇA? ADULTO?
- ➔ POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?
- ➔ QUEM ESTÁ ACOMPANHANDO O PERSONAGEM? (RASTRO DO HOMEM COM PERNA DE PAU)

**POSSIBILIDADES DE QUESTÕES DEPOIS DA LEITURA:**

- ➔ VOCÊS GOSTARAM DO LIVRO?
- ➔ JÁ TINHAM LIDO UM LIVRO ASSIM?
- ➔ A HISTÓRIA ERA DO JEITO QUE VOCÊ ESPERAVA?
- ➔ ONDE COMEÇA A HISTÓRIA?
- ➔ ONDE TERMINA A HISTÓRIA?
- ➔ VOCÊS LEMBRAM DE ALGUMA SITUAÇÃO QUE ACONTECE A MESMA COISA? IR E VOLTAR?

**ESCOLA MUNICIPAL BARÃO DO RIO BRANCO****NOME:** \_\_\_\_\_ **DATA:**

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1. AGORA VOCÊ VAI DESENHAR (como você imagina) O PERSONAGEM DA HISTÓRIA QUE ACABAMOS DE LER.**

**8:20 – 8:30 BANHEIRO/ÁGUA****PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA**

1º CHAMAR ALGUNS ALUNOS PARA JOGAR OS DADOS (COM OS DADOS QUE NORTEARÃO A HISTÓRIA – 1 dado com os dias da semana; 1 dado com brinquedos (bola, boneca, bicicleta, pipa, cartinha, celular); 1 dado com lugares (escola, lagoão, mercado, parquinho, casa, parque do ingá); 1 dado com meios de locomoção (bicicleta, circular, carro, moto, skate, avião); 1 outro personagem (a zeladora, a diretora, o madrug, a professora de apoio, a professora de apoio da outra sala, a supervisora).

2º ESCREVER O QUE FOI SORTEADO NO QUADRO.

3º ESCREVER UMA BREVE HISTÓRIA COM AJUDA DOS ALUNOS.

**POSSIBILIDADES DE QUESTÕES ORAIS:**

➔ **COMO COMEÇAMOS A NOSSA HISTÓRIA?**

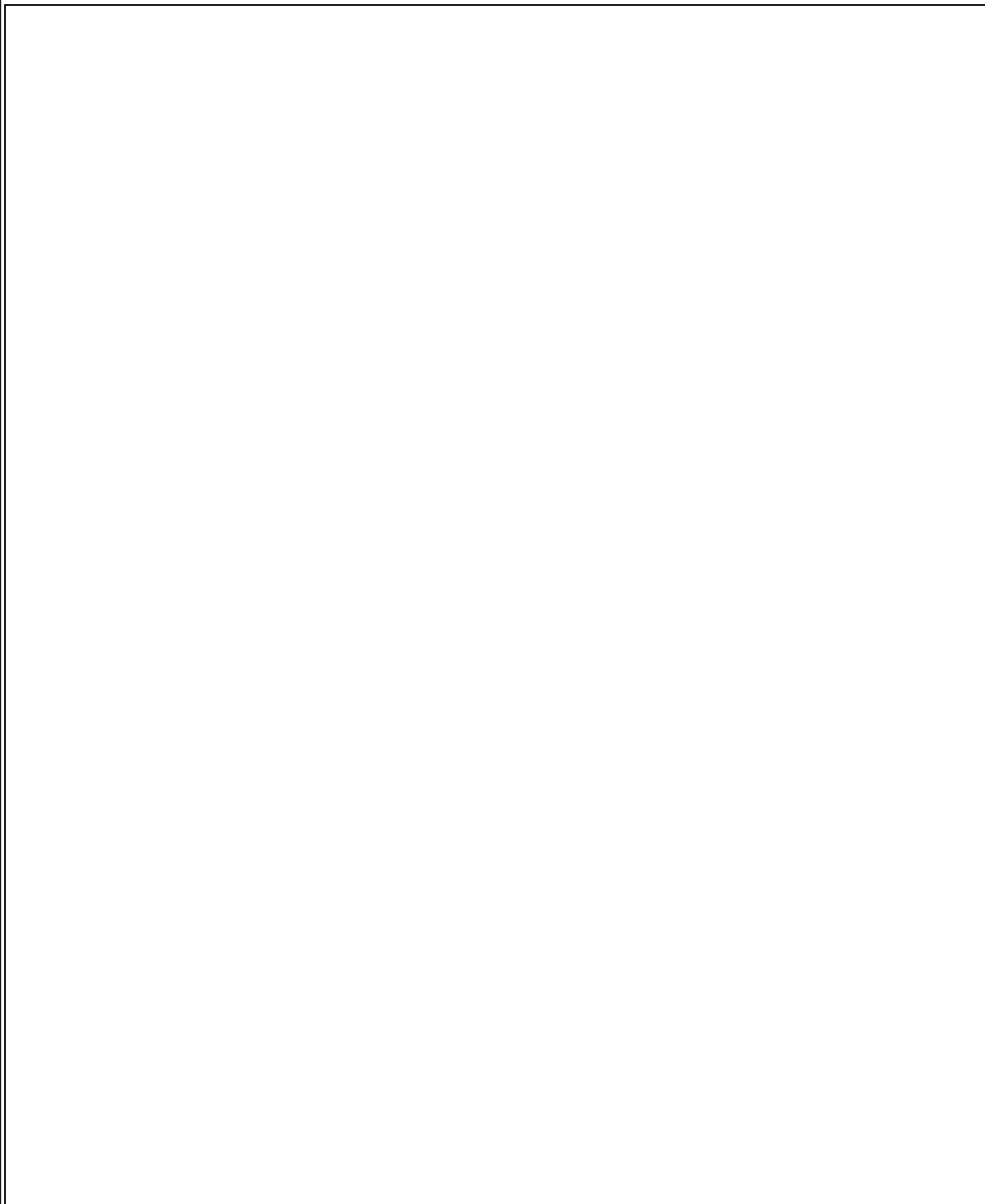
➔ **O QUE PODE ACONTECER COM NOSSO PERSONAGEM?**

**ESCOLA MUNICIPAL BARÃO DO RIO BRANCO**

**NOME:** \_\_\_\_\_ **DATA:**

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONVIDADO PARA PRODUZIR A CAPA DO LIVRO DA HISTÓRIA QUE ACABAMOS DE CRIAR, MAS VOCÊ NÃO PODE DESENHAR O PERSONAGEM. COMO VOCÊ FARIA?**



## 2. A BRUXINHA ATRAPALHADA (17/11)

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA RCO: CAPA DE LIVRO; FORMAÇÃO DE PALAVRAS; ADJETIVOS.**

**7:40**

- QUEM SERÁ QUE É O PERSONAGEM PRINCIPAL DESTE LIVRO?
- O QUE É UMA BRUXA?
- QUAIS HISTÓRIAS VOCÊS CONHECEM QUE TÊM BRUXA?
- SERÁ QUE A BRUXA DESTE LIVRO É MALVADA?
- QUAL É A COR DA ROUPA DE UMA BRUXA?
- QUAIS SÃO AS CORES QUE TEMOS NA CAPA DO LIVRO?
- O QUE A COR AZUL TE FAZ LEMBRAR?
- COMO É O NOME DA AUTORA?

### **DURANTE A LEITURA**

- O QUE ACONTECEU?
- POR QUE O CHAPÉU VOOU ?
- POR QUE O BANCO ANDOU?
- QUAL MÁGICA DEU CERTO? **(A DO GATINHO PARA A MENINA)**
- A ABÓBORA É BOA OU MÁ?
- PARA ONDE A PORTA LEVOU A BRUXA?
- QUEM ACOMPANHOU A BRUXA POR TODA A HISTÓRIA?
- SERÁ QUE O GATO SEMPRE FOI GATO OU ELE ERA OUTRA COISA ANTES?

### **DEPOIS DA LEITURA**

- O LIVRO ERA DO JEITO QUE VOCÊ IMAGINAVA?
- TEM PALAVRAS NESTE LIVRO?

**1. ESCREVA UMA FALA PARA CADA PERSONAGEM.**







2. SE VOCÊ PUDESSE FAZER UMA MÁGICA. QUAL VOCÊ FARIA?

R: \_\_\_\_\_

3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

8:30 – 8:40 IR BANHEIRO E TOMAR ÁGUA

4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



|  |
|--|
|  |
|--|

### 3. CENA DE RUA (24/11)

**Conteúdo: capa de livro; produção textual**

#### 7:30 -7:40 - ACOLHIMENTO

1º ACOLHIMENTO DOS ALUNOS.

#### 7:40 - LEITURA

2º MOSTRAR A CAPA DO LIVRO PARA OS ALUNOS.

#### QUESTÕES ORAIS:

- ➔ SOBRE O QUE VOCÊS ACHAM QUE É ESTE LIVRO? (CAPA)
- ➔ POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?
- ➔ O QUE PODE SER UMA CENA DE RUA NA GUADIANA?
- ➔ SERÁ QUE A CENA DE RUA DA GUADIANA E DO CENTRO DE MARINGÁ É A MESMA?
- ➔ O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESTÁ NA RUA?
- ➔ QUAIS INFORMAÇÕES TEMOS NA CAPA DO LIVRO? (TÍTULO, AUTOR, EDITORA)

#### QUESTÕES POSSÍVEIS DURANTE A LEITURA:

- ➔ O QUE ACONTECE AQUI?
- ➔ QUEM É ESTE PERSONAGEM? HOMEM? MULHER? CRIANÇA? ADULTO?
- ➔ QUAL É A COR DA PERSONAGEM PRINCIPAL? É A MESMA DOS OUTROS PERSONAGENS?
- ➔ QUAL COR VOCÊ ACHA QUE REPRESENTA AMOR/CARINHO NESTA HISTÓRIA? (A MÃE COM O BEBE ESTÁ EM AZUL)
- ➔ O QUE O MENINO VENDE NO SEMÁFORO?

#### POSSIBILIDADES DE QUESTÕES DEPOIS DA LEITURA:

- ➔ VOCÊS GOSTARAM DO LIVRO?
- ➔ A HISTÓRIA ERA DO JEITO QUE VOCÊ ESPERAVA?
- ➔ O QUE MAIS CHAMOU A SUA ATENÇÃO?
- ➔ NO LIVRO TINHA ALGUMA PALAVRA ESCRITA?
- ➔ VOCÊ CONSEGUIU ENTENDER O QUE ACONTECIA?
- ➔ EM MANDAGUAÇU, TEM CRIANÇAS QUE PASSAM PELA MESMA SITUAÇÃO QUE O NOSSO PERSONAGEM?
- ➔ O QUE VOCE ACHA QUE PODERIA SER FEITO?

**8:00**

**ESCOLA MUNICIPAL BARÃO DO RIO BRANCO**

**NOME:** \_\_\_\_\_ **DATA:**  
\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1. DESENHE UMA CENA DA SUA RUA.**



### **8:10 APRESENTANDO O SEU DESENHO**

APRESENTE PARA OS COLEGAS A CENA QUE VOCÊ DESENHOU. QUEM SÃO OS PERSONAGENS PRESENTES NELA.

**8:20 – 8:30 BANHEIRO/ÁGUA**

**TEXTO 1**

<https://www.jau.sp.gov.br/noticia/11119/assistencia-social-continua-com-a-campanha-nao-de-esmola>

**QUESTÕES ORAIS:**

1. O QUE VOCÊ ACHA SOBRE A PESSOA DAR DINHEIRO PARA A CRIANÇA QUE ESTÁ NA RUA? AJUDA OU ATRAPALHA?
2. O QUE TEMOS NA IMAGEM DO TEXTO 1?

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



---

---

---

---



---

---

---

---

## ANEXO 1

**TERMO DE CONCORDÂNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL**

Declaramos para os devidos fins que a Secretaria Municipal de Educação de Mandaguáçu está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado “IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE LEITURA DO LIVRO-IMAGEM: (N) OS MOVIMENTOS DO DISCURSO LÚDICO”, a ser realizada pela pesquisadora Dra Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo, docente da Universidade Estadual de Maringá, na Escola Municipal Barão do Rio Branco tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão alunos da rede pública do Ensino Fundamental I da escola supracitada, pertencentes à Rede Pública de Ensino da cidade de Mandaguáçu.

Mandaguáçu, 14 de junho de 2023.

---

Silvana Christina Vieira Cadamuro  
SECRETÁRIA

## ANEXO 2

**CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada “IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE LEITURA DO LIVRO-IMAGEM: (N) OS MOVIMENTOS DO DISCURSO LÚDICO”, realizada por Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo, sob o R.G. \_\_\_\_\_, nas dependências da Escola Municipal Barão do Rio Branco está autorizada mediante a entrega de Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Mandaguaçu, 05 de junho de 2023.

\_\_\_\_\_  
Angela Maria Schimidt Costa – RG \_\_\_\_\_  
Diretora

### ANEXO 3

#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Prezado aluno(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE LEITURA DO LIVRO-IMAGEM: (N) OS MOVIMENTOS DO DISCURSO LÚDICO, sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo, da Universidade Estadual de Maringá. Vale destacar que seu pai/mãe ou responsável permitiu que você participe desta pesquisa. Com este estudo, você terá a oportunidade de se engajar um projeto de leitura de livros-imagem que lhe permitirá desenvolver de forma mais crítica a compreensão de textos, bem como refletir sobre o papel das imagens.

A pesquisa será realizada na sua sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa. Portanto, você terá que participar das aulas, normalmente, mas se não quiser mais ser um participante da pesquisa, fornecendo suas atividades e textos produzidos, não terá nenhum problema.

Destacamos que a pesquisa respeitará as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). As atividades que você realizará são consideradas seguras, mas se você apresentar alguma dúvida ou desconforto ao realizar alguma atividade, pode chamar a pesquisadora na mesma hora, ou procurar a pesquisadora responsável, Professora Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo, pelo telefone (44) \_\_\_\_\_. Por outro lado, há aspectos positivos, pois, com esse trabalho, você poderá melhorar sua leitura. O material recolhido (as atividades de leitura e os textos que você produzirá) poderá ser publicado e divulgado em livros, revistas científicas, eventos científicos, mas sem identificar sua identidade, em respeito à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Garantimos que seu sigilo e privacidade serão mantidos ao longo de todas as etapas da pesquisa.

Este Termo de Assentimento possui e-mail, contato telefônico e endereço da pesquisadora responsável e está em duas vias. Uma via ficará com você e a outra será arquivada por cinco anos pela pesquisadora responsável, junto aos textos e atividades coletados, no Campus sede da Universidade Estadual de Maringá, e, após esse prazo, será destruída.

Caso tenha dúvidas ou queira solicitar novas informações sobre a pesquisa ou sobre a sua participação nela, você pode entrar em contato, agora ou a qualquer momento, com a pesquisadora responsável.

Campo para assentimento do participante menor de pesquisa:

Eu,..... declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação. Entendi os riscos e benefícios que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem haver prejuízo. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus



responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_ Data: 08//08/2023.

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Luciana C. F. Dias, pesquisadora-responsável, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá me contatar: Luciana C. Ferreira Dias Di Raimo, Universidade Estadual de Maringá, fone: 44 \_\_\_\_\_ e email: diaslucian@yahoo.com.ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Fone: (44) 3011-4444, e-mail: copep@uem.br

Uma vez esclarecido sobre os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, você recebe uma cópia em igual teor e forma.

Mandaguaçu, 08 de agosto de 2023.

## ANEXO 4 – PERSONAGEM DO LIVRO IDA E VOLTA



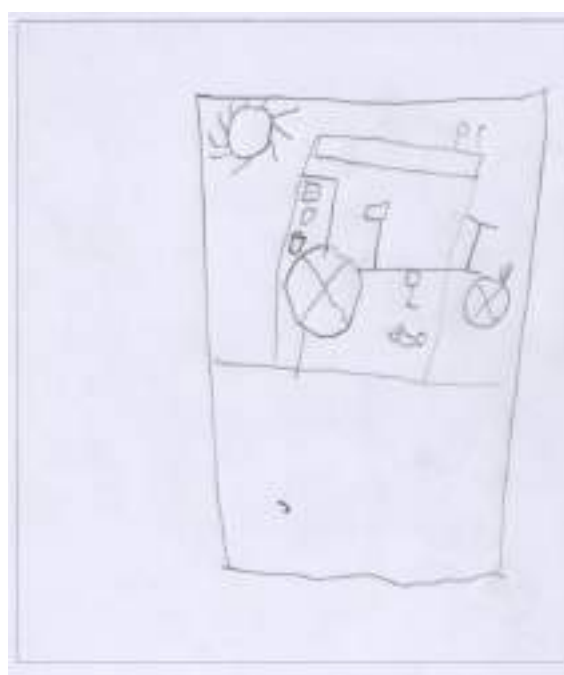


## ANEXO 5 – CAPA DO LIVRO PARA A HISTÓRIA A MENINA DO MERCADO





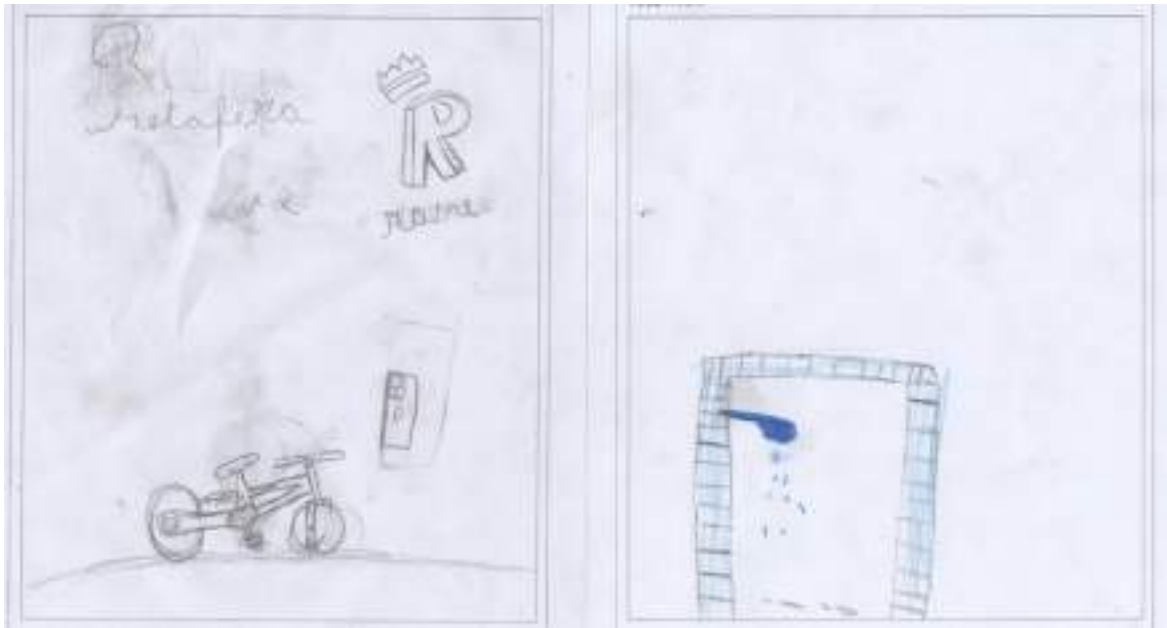












## ANEXO 6 – CENA DO ROUBO DO GATO

































































## ANEXO 7 – MÁGICA

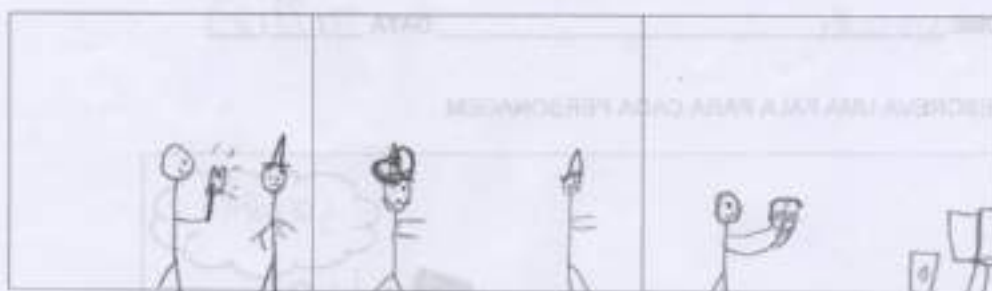
3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.

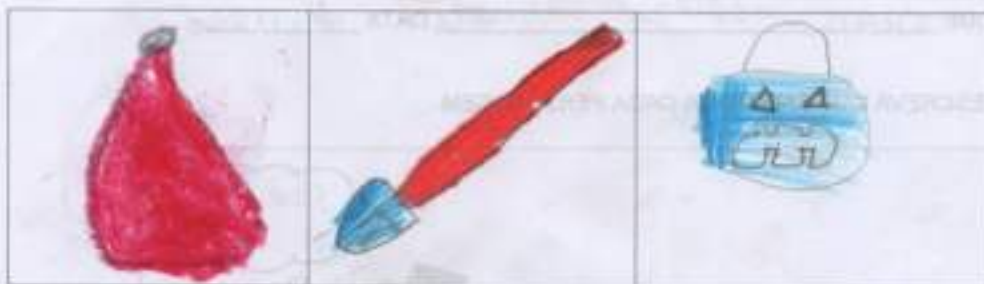


4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.





3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



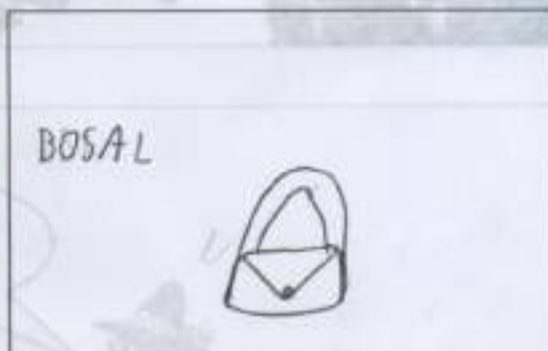
4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.





3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



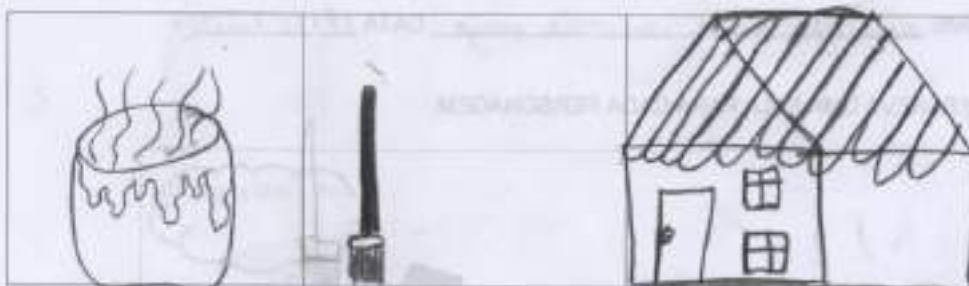
3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



MAGIA FOGO

4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.

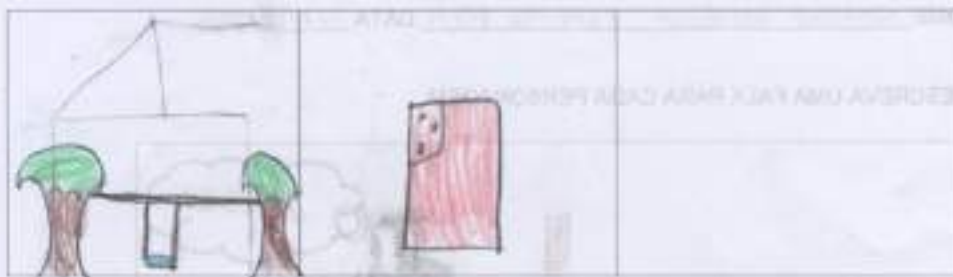


4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



Chulan

3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.





3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



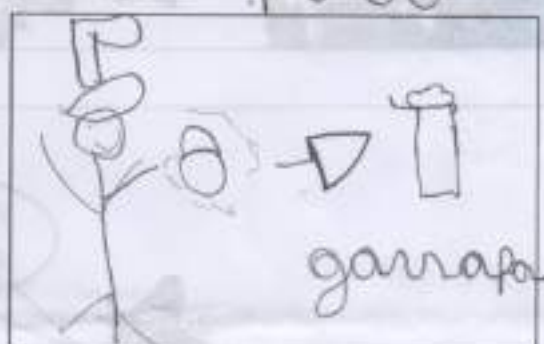
3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



levar  
comida

o presidente  
ajuda no  
povo

4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.



3. DESENHE VOCÊ COLOCANDO EM PRÁTICA ESSA MÁGICA.



VASSOURA EM URSO

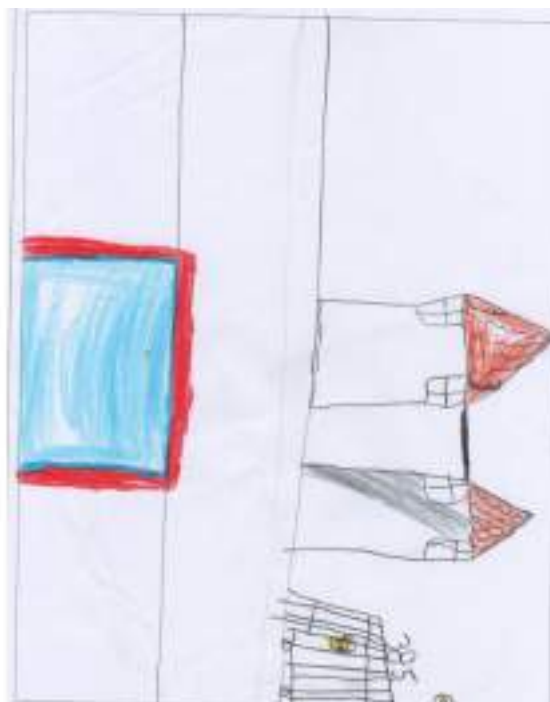
4. TRANSFORME A MALETA DA BRUXINHA EM OUTRA COISA.





## ANEXO 8- CENA DA SUA RUA













## ANEXO 9 – PRODUÇÃO TEXTUAL

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



ALINDA ESTORIA: OMÊNIO TAVI PEDINDO U MA CARA NA  
PARAIA PARA CABA, ELE DISE NÃO VOTE AITU  
DANÃO TIAL, ESPERA ELES TO VE A VIDA DO LEGU MES,  
NÃO QUERO JA DISE TO DO BOM.



SOCORA A COR DA ACORDA ACORDA ELA NÃO  
MES CUTA NÃO JA SEI EU VOU BATE ESCRITA  
AL MES MO TEMPO SOCORA TOU TOU TOU TOU  
MÃO ACORDA NÃO DA MÃE MELHO EL DORMIR BOA  
NOITE MÃE

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



Ela um Veis um menino Ele está vendendo de  
me doce Ele é ra vendendo de doce é doce Ele é mto  
vendendo de doce mão Para Va o nome = Pedro  
É o moço da cora que vai compai é: Pablo. "L"



Ele está como: como no seu filho, é o  
menino esse planto minha da me corvo  
é mam ligu, que o menino está isprimo  
Ela é a minha e seu filho:

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



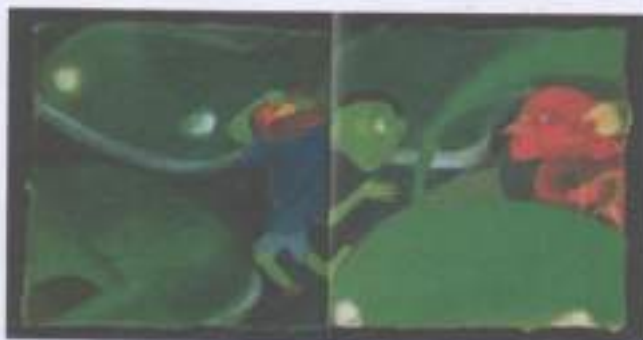
O MININO O MININO VENDO MININO COPRO  
MEÇA



O MININO VENDO O BANANA MININA  
COPRO BANANA



2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



EU TOU VENDENDO PARA A JUDA MINHA FAMILIA



OI BOM AMOJE VOCÊ GOTARIA DE COBRAR PARA JUDA MINHA FAMILIA

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?

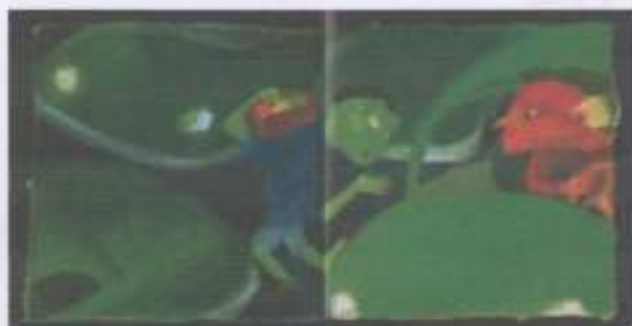


WOSGADARA ALAGA NINA SRO NO V  
ALASBARLO



DATA OF RV. APAGUIVE NA 0  
BOPEPRAS 0 NDA

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



O MENIÃO ES TAVA VENDO O SANGADO E O MENIÃO  
QUIS COMPRAR.

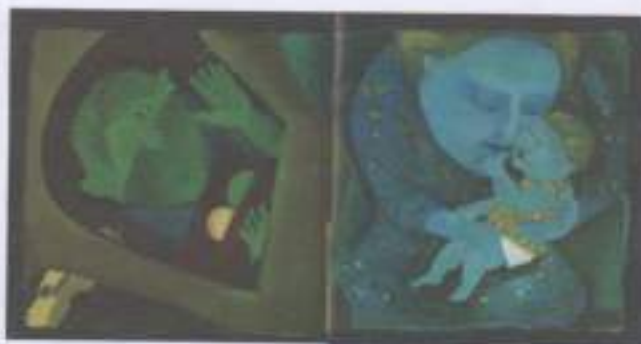


O MENIÃO ES TAVA VENDO E A MAMÃE ESTAVA  
VAZEM DO O BEBÊ DORMIR.

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



da VOCÊ ÉTO VENDO ABACAYI.



da VOCÊ ÉTO VENDO ABACAYI.

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



O PEDRO TÁ VENDO PEDRO VROTAS E O ME NÃO  
QUE RIA COBRA,



PEDRO É DA PA' VEDETO VROTAS É VIO  
A MOSA CO O BE BE MAIS A MOSA NÃO  
PE CE PERE QUE PEDRO,



2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



OMETAVATEITANOVEI DO PARAELEMASIOSEORIVICOURPO



OMOSOTAVATEITANOVE DE RIRARAMOSA NÃO NDU  
ELATAA DE RAIDA COBEBE

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



O CARATAFAVEDENO É O TRO NÂO EPOPO.



O ONME ESTAFEA ES PINÃO DO

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



*Julia Marcimant  
Barbani*

IO DO IA OSE O PE OU  
PA IM AOS FTA.



NÃO VO CO DA A CODAS  
A USA IMUMEDM.



2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



JE DI PÃO SÓ QUE ME MACHUCOU



VENDI PÃO SÓ QUE NÃO LIGOU  
PARA MIM

É FIM ☺

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



O HOMEM TAVA VENDO FAUTOS PARA  
O HOMEM

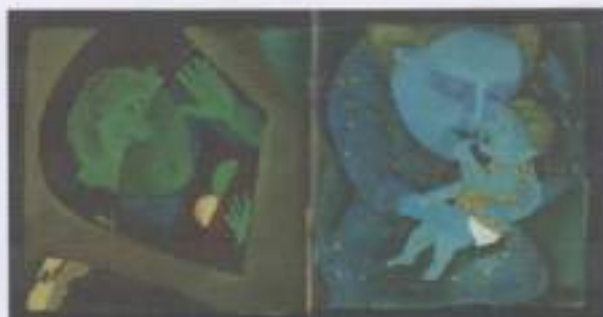


ELA ESTAVA TRISTE COM A MÃE  
E O BEBE

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



EI CÊ COMPRO UMA FRUTA NÃO GATO  
MEU NOME É PEDRO CÊ COMPRO FRUTA DELES  
CÊ COMPRO FRUTA GATO NUNCA FRUTA TÁ DELES  
MAS VÃO USAR O QUE É O NOME COMPRO VÃO COME



E, AGORA TÁ MIM VE NDO AGI ATENÇÃO  
PEDRO SEI O NOME É CÊ FRUTA POU SE VÊ DE  
VASE GIBERBIM TÍNHO VÔCE PÁ NEN FRUTA  
DELES O SA FRUTA ÉLA NÃO MISCUTO

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



O VENDEDOR FOI FAZER O TRABALHO PRA ELE E SE AGUSTOU  
COM O PREÇO



O VENDEDOR ESTAVA TENTANDO CHAMAR ATENÇÃO DA  
MOÇA MAS ELA ESTAVA OCUPADA SACUDINDO O BÊ

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



EU VOU COMPRAR



EU TE AMO



2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?

Rep

rebecca

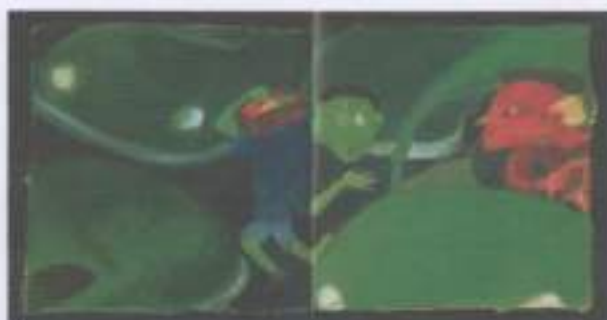


PABLO TA VENDENDO FOTO  
MAS O BOLI IO GARETA NRA VO



PEPROTANA NIDE DO FUTA  
MAIS A NO LA I NO NIO ELI

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



O MENINO ESTAVA VENDENDO FRUITA E CADA UM QUE COMPRAR  
E O ELLA FOI MUITO IGUALDADÃO



O MENINO FOI VENDER FRUITA PRA COM SEGUÍ. AULA PRA  
ELE COMER MAIS AMOLHA NÃO AJUDOU

2. IMAGINE QUE VOCÊ FOI CONTRATADO PARA ESCREVER NO LIVRO CENA DE RUA. O QUE VOCÊ ESCREVERIA EM CADA PÁGINA?



O HOMEN TENTOU VENDER AO GUMAS FRUTAS. PARA  
O OUTRO HOMEN MAIS O HOMEN NÃO QUIS.



O HOMEN OUTRA VEZ TENTOU VENDER AS  
FRUTAS MAIS A MULHER NÃO LIGOU.