

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

EDUARDA SCHNEIDER DA SILVA

**“DIÁRIOS DE LEITURA” – UM CAMINHO PARA O INCENTIVO À LEITURA
SUBJETIVA EM TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PRIVADA DE
BAGÉ/RS**

**Bagé
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S586 Silva, Eduarda Schneider da
"Diários de leitura" - um caminho para o incentivo à
leitura subjetiva em turma de ensino fundamental da rede
privada de Bagé/RS / Eduarda Schneider da Silva.
118 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.
"Orientação: Vera Lúcia Cardoso Medeiros".

1. Ensino de literatura. 2. Diário de leitura. 3. Leitura
subjetiva. 4. Formação de leitores. I. Título.

EDUARDA SCHNEIDER DA SILVA

**“DIÁRIOS DE LEITURA” – UM CAMINHO PARA O INCENTIVO À LEITURA
SUBJETIVA EM TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PRIVADA DE
BAGÉ/RS**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Vera Lúcia Cardoso Medeiros

**Bagé
2018**

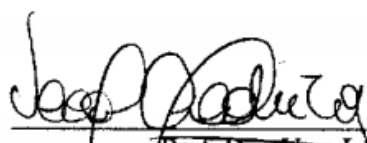
EDUARDA SCHNEIDER DA SILVA

**“DIÁRIOS DE LEITURA” – UM CAMINHO PARA O INCENTIVO À LEITURA
SUBJETIVA EM TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PRIVADA DE
BAGÉ/RS**

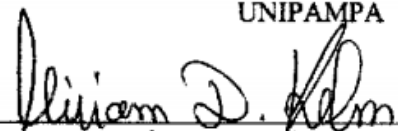
Dissertação apresentada ao programa de pós-
graduação Mestrado Profissional em Ensino de
Línguas da Universidade Federal do Pampa
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre.

Dissertação defendida e aprovada em: 22 / 05 / 2018 .

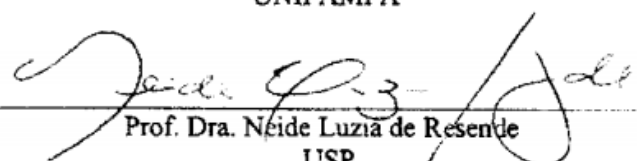
Banca examinadora:



Prof. Dra. Vera Lúcia Cardoso Medeiros
Orientador
UNIPAMPA



Prof. Dra. Miriam Denise Kelm
UNIPAMPA



Prof. Dra. Neide Luzia de Resende
USP

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado o dom da vida, a força necessária para questionar realidades e a coragem para mudar o que é necessário, os Seus propósitos para minha vida.

Aos meus amados pais, Lia e Zé, os maiores exemplos para mim sobre o que é o amor. Obrigada por permitirem que eu crescesse uma pessoa feliz e amada. Obrigada por me darem a liberdade de escolher ser professora e auxiliassem na continuidade da minha formação docente e em todos os momentos da minha vida, através do diálogo, do cuidado e do amor.

Ao meu porto seguro, minhas irmãs de alma, Fernanda, Gabriela e Erna, por serem meu impulso para voos e garantirem pouso seguro.

Fernanda, eu te agradeço por seres minha irmã "borboleta", por dividires comigo o teu jeito de ser, leve, tranquilo, que sabe deixar beleza de vida por onde passa.

Gabriela, eu te agradeço por seres minha irmã "beija-flor", por me fazeres acreditar que posso conhecer o mundo através dos sonhos e da determinação, por estares pronta em qualquer situação e aproveitares o que a vida tem de mais bonito.

À Erna, eu te agradeço por seres minha irmã do coração, por seres exemplo de força e determinação frente à vida, por teres sido minha mãe, minha amiga, enfim, por teres me dado os melhores presentes possíveis, os dois anjos, Isabela e Rafaela.

À Isa, minha primeira, doce e amada sobrinha, que me encantou desde pequena com sua infância. Obrigada, minha pequena-grande menina, por me ensinar tanto sobre aproveitar a infância e, agora, a adolescência. Por seres minha confidente, minha companheira para leitura e séries e minha inspiração para atividades com meus alunos. Obrigada por tua curiosidade e teu encanto pelas coisas simples do mundo.

À Rafaela, minha linda sobrinha e afilhada, que é fonte de alegria e de infância pura. Obrigada por me ensinares a prestar atenção nas coisas mais importantes do nosso cotidiano. No que depender de mim, não faltarão livros, brincadeiras, músicas e muita bagunça.

Ao meu amor, Matheus, que me ensina diariamente a desacelerar o passo, a acalmar e a aquecer o coração. Obrigada por seres meu companheiro, por me dares força, fôlego e coragem para recomeçar e não desistir da caminhada.

Ao Filipe, obrigada por nossas conversas, pelo apoio e pela torcida de sempre, por seres exemplo de alegria, de amizade e de bom humor!

Às pessoas da minha família, que sempre acreditaram no meu sucesso, na minha capacidade, na minha profissão, e que, de uma forma ou outra, ajudaram na minha caminhada. Meu eterno agradecimento a vocês.

Aos colegas do mestrado, que viraram amigos, por me proporcionarem momentos maravilhosos de vida pessoal e profissional. Obrigada a vocês pela troca, pela amizade, pelos risos e pela parceria frente a tantos desafios que vivemos.

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA - Bagé/RS. Meu agradecimento eterno por toda sabedoria e todos desafios que me proporcionaram durante esse período, em especial, às docentes da área da Literatura, que colaboraram para minhas reflexões.

Obrigada à Prof. Dra. Vera Lúcia Cardoso Medeiros, por discutir e compartilhar ideias comigo. Agradeço por teres me desafiado a estudar mais sobre os diários de leitura e ter me orientado com tanta paciência neste trabalho. Desejo que nossa parceria perdure!

Obrigada às professoras da banca examinadora deste trabalho, Prof. Dra. Neide Rezende, Prof. Dra. Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo e Prof. Dra. Miriam Denise Kelm, por contribuírem com suas leituras, suas ideias, seus olhares tão fundamentais e generosos para este trabalho.

A todos os professores que contribuíram em minha trajetória, com seus exemplos. A todos que reconhecem na Literatura a riqueza para o conhecimento do mundo e de si. A todos os professores que desejam buscar novos caminhos para modificar sua realidade e que buscam aproximar os alunos da Literatura.

Ler é deixar-se levar pela situação, brincar com as palavras, deixá-las ressoar em nós e perder-nos nelas, encontrar o distante no próximo, cair e depois levantar, sabendo que a caminhada nada mais é que uma repetição. A literatura é afastamento, e ela se pratica também à distância nos limites do território, lá onde as fronteiras logo se tornam porosas. A subjetividade aparece aí, antes de tudo, não como um tema ou um dado sobre o qual podemos nos debruçar a fim de lhe avaliar a performance, mas como condição fundamental à sua prática.

Bertrand Gervais

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa-ação realizada no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/RS, no período de março de 2016 a março de 2018. O tema da pesquisa é o incentivo à leitura subjetiva através do uso de diários de leitura e foi realizada em turma de sexto ano do ensino fundamental de escola da rede privada. Seu objetivo é descrever, analisar e propor a aplicação de um projeto envolvendo a leitura subjetiva e o uso dos diários de leitura. O presente trabalho se justifica porque foi reconhecido o afastamento dos alunos com a leitura literária e a dificuldade de alguns no reconhecimento de sentidos dos textos literários. Assim, observou-se a necessidade de buscar alternativas para aproximar os alunos dessa leitura, para fomentar, auxiliar e acompanhar o processo de formação dos alunos enquanto leitores literários. Para tal, foram promovidos momentos sistemáticos de leitura de textos literários, de escrita nos diários de leitura e de discussão na turma, a fim de incentivar a leitura subjetiva, encorajar o registro das manifestações pessoais, a criação de sentidos e as reações subjetivas do leitor, as quais representam o êxito para a leitura literária e, muitas vezes, não possuem espaço em sala de aula. Como fundamentação teórica, discutiu-se sobre a importância e a presença adequada da literatura na escola, por meio de Candido (1995), de Soares (1999), de Paulino e Cosson (2009); a leitura subjetiva, através de Langlade (2013), de Jouve (2013), de Rouxel (2013a); e os diários de leitura, com Rouxel (2013b), Cosson (2014b), Machado (2009). A última etapa da pesquisa consistiu na análise do conteúdo de trinta e um diários de leitura, fazendo um levantamento de possíveis ocorrências, tanto as elencadas por Rouxel (2013b), Cosson (2014b) e Machado (2009), quanto outras que apareceram e que são relevantes para análise. Em um segundo momento, foram analisadas possíveis realizações de uma leitura subjetiva na escrita dos alunos nos diários de leitura, a fim de observar em que medida essa experiência de leitura literária e posterior escrita contribuem para a expressão da subjetividade dos alunos. Além disso, observou-se de que formas o professor pode perceber essa subjetividade e discutir as implicações da leitura subjetiva para a formação de leitores literários. Como resultados dessas análises, constatou-se que os diários de leitura propiciaram a realização da leitura subjetiva, pois os alunos demonstraram, gradativamente, maior manifestação de reações subjetivas a partir da leitura dos textos literários. Ainda, notou-se que os registros nos diários de leitura forneceram subsídios para reconhecer dados sobre a formação dos alunos, bem

como auxiliar os alunos nesse processo, no que diz respeito às dificuldades apresentadas. Como resultado desta pesquisa-ação, elaborou-se um produto pedagógico apresentando teorias sobre leitura subjetiva e diários de leitura, como também, um roteiro para implantação dos diários de leitura como ferramenta para incentivar a leitura subjetiva.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Diário de leitura. Leitura subjetiva. Formação de leitores.

ABSTRACT

This study is the result of an action research done in the Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, from Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/RS, from march 2016 to march 2018. The theme of the research is the incentive to subjective reading through the use of reading journals and was held in the sixth grade class of private school elementary school. Its purpose is to describe, analyze and propose the application of a project involving the subjective reading and the use of the reading journals. The present work is justified because it was recognized the students' distance with the literary reading and the difficulty of some in the recognition of meanings of the literary texts. Thus, it was observed the need to seek alternatives to bring students closer to this reading, to foster, assist and follow the process of training students as literary readers. To this end, systematic moments of reading of literary texts, of writing in the reading and discussion diaries were promoted in order to encourage subjective reading, encourage the recording of personal manifestations, the creation of meanings and the subjective reactions of the reader, which represent the success for literary reading and often do not have space in the classroom. As a theoretical basis, the importance and the adequate presence of literature in the school were discussed through Candido (1995), by Soares (1999), by Paulino and Cosson (2009); the subjective reading, through Langlade (2013), de Jouve (2013), Rouxel (2013a); and reading journals, with Rouxel (2013b), Cosson (2014b), Machado (2009). The last step of the research consisted of analyzing the contents of thirty-one reading journals, making a survey of possible occurrences, both those that were listed by Rouxel (2013b), Cosson (2014b) and Machado (2009), and others that appeared and that are relevant for analysis. Second, we analyzed possible achievements of a subjective reading in students' writing in reading journals, in order to observe the extent to which this experience of literary reading and subsequent writing contribute to the expression of students' subjectivity. In addition, it was observed in what ways the teacher can perceive this subjectivity and discussed the implications of the subjective reading for the formation of literary readers. As a result of these analyzes, it was found that the reading journals propitiated the achievement of the subjective reading, since the students gradually demonstrated a greater manifestation of subjective reactions from the reading of the literary texts. Also, it was noted that the records in the reading journals provided subsidies to recognize data on student training, as well as assisting students in this process, regarding the difficulties presented. As a result of this action research, a pedagogical product was developed

presenting theories about subjective reading and reading journals, as well as a script for the implementation of reading journals as a tool to encourage subjective reading.

Keywords: Literature teaching. Reading journal. Subjective Reading. Training of readers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Folhas de registros de leitura.....	54
Figura 2 – Capas dos diários de leitura.....	55
Figura 3 – Capa do diário de leitura com escrita.....	55
Figura 4 – Alunos da turma com seus diários de leitura prontos.....	56
Figura 5 – Alunos apresentando atividade artística sobre o conto “A primeira só”.....	59
Figura 6 – Ilustração da aluna B. para o conto “O menino que respirava borboleta”.....	68
Figura 7 – Ilustração da aluna Mz. para o conto “O menino que respirava borboleta”.....	68
Figura 8 – Ilustração da aluna Mz. para o conto “A primeira só”.....	68
Figura 9 – Ilustração da aluna Mz. para o poema “Nas horas essas”.....	69
Figura 10 – Ilustração da aluna Mz. para o conto “Na floresta de Villefore”.....	69
Figura 11 – Ilustração da aluna Mz. para fragmentos de <u>O diário de Anne Frank</u>	69
Figura 12 – Ilustração do aluno P. D. para o conto “A primeira só”.....	70
Figura 13 – Bilhetes utilizados para os comentários da professora sobre os diários de leitura	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Manifestações encontradas nos diários de leitura.....	63
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MPEL – Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PDF - Portable Document Format - Formato Portátil de Documento

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A LITERATURA NA ESCOLA BRASILEIRA.....	20
3 A LEITURA SUBJETIVA.....	29
4 O DIÁRIO DE LEITURA.....	37
5 UMA EXPERIÊNCIA COM OS DIÁRIOS DE LEITURA.....	51
5.1 Contexto da pesquisa.....	51
5.2 Descrição da proposta didática com os diários de leitura.....	51
6 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM DIÁRIOS DE LEITURA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	62
6.1 Metodologia da análise da experiência com diários de leitura.....	62
6.2 Análise das manifestações nos diários de leitura.....	62
6.2.1 A seleção de excertos ou de citações com comentário.....	64
6.2.2 A cópia no diário íntimo ou no caderno de leitura sem comentário.....	64
6.2.3 A paráfrase, a reformulação, o resumo.....	65
6.2.4 As tomadas de posição.....	66
6.2.5 A relação da obra lida com a existência.....	66
6.2.6 A escrita com intenção artística.....	68
6.2.7 As dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos.....	71
6.2.8 A apreciação de recursos textuais.....	71
6.2.9 A avaliação das personagens.....	72
6.2.10 A identificação de referências históricas.....	73
6.2.11 Os pedidos de esclarecimentos.....	73
6.2.12 Os pedidos de justificativas para posição qualquer.....	74
6.2.13 A expressão de reações e emoções sobre o texto.....	74
6.2.14 A relação com livros lidos, com músicas, com peças de teatro e filmes, etc.....	75
6.2.15 A relação do que é dito à experiência pessoal ou a de outra pessoa conhecida.....	76
6.2.16 Os depoimentos ou confissões pessoais.....	76
6.2.17 A procura por outras obras literárias.....	77
6.2.18 A pesquisa.....	77
6.2.19 A adoção de expressões autorais.....	78

6.2.20 Os comentários que apontam dados sobre o perfil de leitores em formação.....	79
6.2.21 O reconhecimento de dificuldades de leitura para o processo de formação de leitores.....	80
6.2.22 O diálogo com a professora.....	81
6.3 Resultados obtidos através da prática com diários de leitura.....	82
6.3.1 A leitura subjetiva revelada nos diários de leitura.....	82
6.3.2 A formação de leitores durante o projeto.....	84
6.3.3 O papel do professor no projeto.....	86
7 PRODUTO PEDAGÓGICO.....	91
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REREFÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A.....	101

1 INTRODUÇÃO

Qual a importância da literatura na vida das pessoas? Qual a importância do saber literário na educação formal? Como abordar a literatura na sala de aula? Como auxiliar meu aluno a se tornar leitor? Como escolher as obras literárias a serem lidas? Quais as melhores metodologias a serem escolhidas? Como conseguir acompanhar o processo de formação do meu aluno como leitor e auxiliá-lo a criação de sentidos do texto literário? Como favorecer a expressão singular do leitor na sala de aula?

Questionamentos como esses são frequentes na vida de profissionais da Educação, especialmente na de professores de Língua Portuguesa e de Literatura da Educação Básica, bem como estendem-se a docentes do Ensino Superior no que diz respeito à formação dos professores enquanto leitores literários. Em minha experiência, essas inquietações estiveram presentes ao longo da graduação em Letras e, ao atuar na rede privada da cidade de Bagé como professora de Língua Portuguesa, deparei-me com a necessidade de encontrar metodologias que auxiliassem no acompanhamento da formação leitora dos alunos e de garantir um espaço de expressão do sujeito enquanto leitor literário em formação.

Durante minha formação acadêmica e trajetória docente, observei inúmeros discursos acerca da relação entre os alunos e a leitura literária, tais como “os jovens não se interessam pela leitura” ou “eles não gostam de ler”, seguidos de atitudes pedagógicas que revelam acomodação dos profissionais. De fato, formar leitores em um momento tão dominado por tantas alternativas de entretenimento, pela rapidez das informações, pelas tecnologias tão atrativas para esses jovens é um grande desafio para todos nós, profissionais da Educação.

Além disso, sabemos que muitos professores não se sentem seguros ou não tiveram contato com reflexões acerca da presença adequada da literatura na escola em sua formação acadêmica. Como resultado, a leitura literária, quando possui espaço na escola, é abordada de forma inadequada, e o saber literário é aproveitado somente para a aprendizagem de determinada questão gramatical ou são abordados apenas seus aspectos formais, sem aproveitar toda a relação e a experiência do leitor com a leitura, que, por sua vez, daria sentido a ela.

Diante desse contexto, essa situação pode ser revertida por meio do conhecimento de estudos sobre o tema e de práticas bem-sucedidas que apontam possíveis caminhos, possíveis alternativas para valorizar a história de leituras do aluno e traçar objetivos para aproximá-lo da leitura literária, procurando auxiliá-lo a sanar dificuldades que o afastem dela. Tudo isso

me motivou a dar continuidade a meus estudos de pós-graduação, a fim de qualificar e garantir um trabalho adequado com a literatura em minha atuação enquanto docente.

Ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL) da Universidade Federal do Pampa em 2016 com a intenção de estudar sobre a formação de leitores na Educação Infantil de escola privada da cidade de Bagé. Ao assumir turmas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental dessa escola, tive a oportunidade de mudar o foco da pesquisa. Assim, busquei alternativas para aproximar meus alunos de sexto ano da leitura literária e para reconhecer quais leituras estavam realizando, com o intuito de buscar ações que fomentassem e acompanhassem seu processo de formação enquanto leitores literários, chegando até a leitura subjetiva e os diários de leitura.

No momento da realização da leitura literária, o leitor pode relacionar o que leu com sua própria experiência, com suas lembranças, seus sentimentos, suas opiniões, dando sentido a esse ato. Nesse sentido, a leitura subjetiva, quando incentivada e aproveitada em sala de aula, pode ser uma alternativa de valorização da relação entre sujeito e leitura literária, e o diário de leitura configura como um espaço para que o leitor literário registre suas impressões únicas e particulares.

Os estudos realizados e a observação de meu contexto demonstraram que tanto a leitura subjetiva quanto o diário de leitura não têm sido suficientemente discutidos em cursos de formação de professores da área das linguagens da educação básica. Por isso, ainda vemos práticas que pouco abrem espaço para a expressão do leitor, como as atividades que somente evidenciam a parte objetiva dos textos literários e seus aspectos formais, como questionários, resumos, que, na maioria das vezes, limitam a interpretação e a criação de sentidos pelo leitor.

Sendo assim, com base em minha trajetória profissional e acadêmica, desenvolvi, nos anos de 2016 a 2018, esta pesquisa-ação que tem o título de “DIÁRIOS DE LEITURA: UM CAMINHO PARA O INCENTIVO À LEITURA SUBJETIVA EM TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PRIVADA DE BAGÉ/RS”, buscando resposta para as seguintes questões: a escrita sistemática nos diários de leitura favorece a realização da leitura subjetiva dos alunos? De que formas o professor pode perceber e incentivar a expressão da subjetividade dos alunos na escrita dos diários de leitura? A leitura literária e a posterior escrita nos diários de leitura contribuem para a expressão da subjetividade dos alunos? Os diários de leitura auxiliam no acompanhamento do processo de formação dos alunos enquanto leitores literários?

Esta pesquisa tem por objetivo geral implantar a metodologia dos diários de leitura como estratégia para o incentivo à leitura subjetiva em turma de sexto ano de escola privada

de Bagé. São objetivos específicos: promover momentos sistemáticos de leitura de textos literários e escrita no diário, seguidos de leitura compartilhada e discussão em aula; identificar manifestações de leitura subjetiva na escrita dos alunos nos diários de leitura; analisar as contribuições do diário de leitura para a manifestação da subjetividade do aluno a partir da leitura literária e para sua formação enquanto leitor literário; refletir sobre o papel do professor como mediador de leitura subjetiva através dos diários de leitura.

Para alcançar esses objetivos, realizei pesquisa teórica que fundamentou a análise da prática pedagógica. Essa prática consistiu no uso de diários para registro das impressões geradas pela leitura de cinco textos literários. O conteúdo dos registros produzidos pelos alunos foi examinado a partir de Rouxel (2013b), Cosson (2014b) e Machado (2009). Além disso, analisei possíveis efeitos da leitura subjetiva na escrita dos diários de leitura, a fim de observar em que medida essa experiência de leitura literária e posterior escrita contribuem para a expressão da subjetividade dos alunos. Ainda, discuti as implicações da leitura subjetiva para a formação de leitores literários e observei de que formas o professor pode perceber essa subjetividade e incentivar a leitura subjetiva por meio dos diários de leitura.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, conforme já dito, esta pesquisa prestou-se para o aprimoramento de minha atuação docente. Da mesma forma, segundo Thiollent (2011), porque este é um tipo de pesquisa social, concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, imagino que a apresentação desta experiência desenvolvida em um contexto específico possa colaborar para que outros professores de Língua Portuguesa trabalhem sistematicamente com leitura literária. Nesse sentido, através da elaboração de um produto pedagógico, previsto por este programa de mestrado profissional, criei um roteiro com explicações teóricas e metodológicas acerca da leitura subjetiva e dos diários de leitura, com sugestões de unidades de leitura literária.

Este trabalho se fundamenta em três grandes campos teóricos. No capítulo dois, “A literatura na escola brasileira”, discutirei teorias que nos servem como conceitos preliminares para o trabalho com a literatura na escola e que fazem parte das leituras realizadas ao longo de minha formação como docente, como Antonio Candido, Joseph Hillis Miller, Tzvetan Todorov, Sonia Kramer, Gabriel Perissé, Magda Sores, Rildo Cosson, Graça Paulino e Marta Pinheiro.

Já no capítulo “A leitura subjetiva”, abordarei os principais conceitos acerca da temática, apontando para sua importância no contexto educacional, através de teóricos como Neide Luzia de Rezende, Gérard Langlade, Vincent Jouve e Annie Rouxel. Esta última autora é retomada no capítulo quatro, “O diário de leitura”, no qual é realizada uma seleção de

teóricos que apresentam conceitos sobre o diário de leitura e feito um levantamento das experiências já obtidas por meio dessa escolha metodológica. Nesse capítulo, entre os autores citados estão Anna Rachel Machado, Rildo Cosson, Maria da Penha Casado Alves, Marina Gonçalves Buzzo, Carla Mascarenhas de Oliveira Galhardo, Meire Celedônio da Silva e Ana Paula de Sousa, Dorinaldo dos Santos Nascimento, Márcia Ferreira Lisboa e Raquel Cristina de Souza e Souza.

No capítulo cinco, descreverei a experiência com a redação dos diários de leitura, descrevendo o contexto de pesquisa e a proposta didática em si. No sexto capítulo, analisarei nossa experiência a partir da observação do conteúdo do registro dos diários de leitura, procurando mapear as possíveis manifestações da leitura subjetiva, além de discutir os resultados tendo como base as teorias de referência.

No sétimo capítulo, apresentarei objetivamente o produto pedagógico gerado através do projeto, descrevendo as temáticas da literatura na escola, da leitura subjetiva e dos diários de leitura, bem como da prática. Elencaremos, desse modo, as principais características e etapas deste projeto, a fim de que possa ser adaptado para a realidade de demais profissionais das áreas da Língua Portuguesa e da Literatura.

Já no capítulo oito, farei as considerações finais acerca da experiência com os diários de leitura, no que diz respeito ao incentivo à leitura subjetiva, à formação de leitores e ao papel do professor, com base na minha experiência ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

2 A LITERATURA NA ESCOLA BRASILEIRA

A arte possui papel fundamental na formação do indivíduo, pois, sendo manifestação do e sobre o sujeito, carrega em si olhares sobre o mundo, inquietações, preconceitos, sentimentos e experiências humanas que as pessoas precisam aprender a reconhecer para poder enfrentar em suas vidas. A literatura, sendo uma das manifestações artísticas, assume lugar importante na formação do sujeito ao passo que proporciona o contato do indivíduo com diferentes experiências e o reconhecimento de si através do outro retratado por meio da arte literária.

A possibilidade de contato com a literatura é significativa desde a infância, passando pela fase de transição para a adolescência e durante a fase adulta, pois propicia ao sujeito leitor a reflexão sobre si, sobre suas questões e sobre o mundo que o cerca. Assim, o sujeito se reconhece a partir da experiência do outro e alarga seu próprio mundo e sua visão sobre ele.

No artigo "O direito à literatura" (1995), Antonio Candido afirma que o sujeito tem direito a ter contato com a arte literária, assim como possui direito a necessidades básicas de sobrevivência (alimento, moradia, vestimentas, etc.), e defende o poder formador da literatura devido ao caráter humanizador que a mesma propicia ao leitor. Segundo ele, a humanização através da literatura ocorre

[...] no processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

É através do contato com a arte literária que o sujeito passa a se reconhecer na experiência humana do outro, a refletir sobre suas questões, diferentes ou semelhantes daquelas retratadas por meio das obras. Então, "a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (CANDIDO, 1995, p. 243). O autor ainda afirma que

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a

presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de romance. (CANDIDO, 1995, p. 174-175).

Consoante às ideias defendidas por Candido (1995), o crítico literário americano Joseph Hillis Miller, no capítulo “Narrative” da obra Critical terms for literary study (1990), afirma que “a capacidade humana de contar histórias é uma maneira com que homens e mulheres constroem coletivamente um mundo significativo e organizado em seu redor. Com a ficcionalização, nós investigamos, talvez inventamos, o significado da vida humana” (MILLER, 1990, p. 69, tradução nossa). Então, através das ideias do autor, os seres humanos precisam das narrativas, da ficcionalização repetidas vezes, para poderem refletir sobre o sentido de sermos humanos e sobre as diversas visões em nossa sociedade e para a formação de nossa cultura.

Nesse sentido, é por representar e possuir natureza formativa que a literatura deveria ser preservada em ambiente escolar, sendo ela o espaço de reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre suas questões. As ideias defendidas por Antonio Candido (1995) que percebem a literatura enquanto instrumento de humanização são reforçadas e retomadas pelo conceito de educação literária elaborada pelo filósofo e linguista búlgaro, radicado na França, Tzvetan Todorov, o qual, em seu ensaio "A literatura em perigo" (2012), diz-nos que

A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interpretação com os outros e, por isso, nos enriquece perfeitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2012, p. 23-24).

Talvez uma das grandes consequências da presença desfigurada da literatura na educação formal seja a falta de solidariedade e de fraternidade que percebemos em nossa sociedade atual, não somente no cenário brasileiro. Pensando nisso, trago a autora Sonia Kramer (2000), a qual aborda no texto “Infância, cultura e educação” inúmeros exemplos de violência, de injustiças, de preconceitos, de atrocidades, de falta de diálogo e carência de solidariedade que infelizmente afetam nossa sociedade. Ela afirma que “para lutar por esta sociedade é preciso educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva

de formação cultural que assegure sua dimensão da experiência crítica” (KRAMER, 2000, p. 7).

Gabriel Perissé, em seu livro Estética & Educação (2009), defende que “a arte educa na medida em que, atraindo nossa visão, encantando nossa audição, agindo sobre nossa imaginação, dialoga com a nossa consciência. [...] A arte educa, portanto, como desencadeadora de autoconhecimento e de amadurecimento pessoal” (p. 36-37). Segundo o autor,

a arte é formativa porque dá forma a sentimentos e ideias. A dor, o amor, a traição, a compaixão, a luta pela verdade, a crueldade, a miséria, a pilhéria, o medo, a desastrosa quebra de um segredo, o pessimismo, o heroísmo se formam e se transformam em melodias, em pinceladas enérgicas, em frases, em desenhos, em movimentos, em cores inéditas, em efeitos especiais, em ritmos, em tons, em linhas, em curvas, etc. Mas também é formativa quando nos forma, quando forma e transforma nós próprios. (PERISSÉ, 2009, p. 52)

As palavras acima nos demonstram essa abertura para a reflexão sobre questões tão humanas que a arte propicia, tanto positivas quanto negativas, que enfrentamos em nossa vida e por vezes temos dificuldades em lidar. Através da arte, encontraríamos a possibilidade de pensar sobre os mais diversos sentimentos e situações, estreitando-nos até mesmo com aquilo que ainda não vivemos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (PCN's) (BRASIL, 1998), ao tratar da Língua Portuguesa, apontam para a necessidade de observar o texto literário como um discurso específico, singular.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. [...] A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 29-30)

¹ Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenha sido homologada em 2017, optamos por abordar no referencial teórico o Parâmetros Curriculares Nacionais, pois era o documento oficial que regia as escolhas pedagógicas da escola em que esta pesquisa foi realizada.

De acordo com esse documento, o texto literário deve estar presente no cotidiano da sala de aula e seu ensino envolve o reconhecimento de suas especificidades, de forma que os alunos possam reconhecer possíveis sentidos e particularidades do texto literário. Assim, a presença do texto literário na sala de aula possui relação direta com as concepções de leitura literária e de arte literária que órgãos educacionais, escola, gestores, e, por última instância, professores possuem.

Essa visão determinará a presença da literatura no ensino nos currículos e em sala de aula: um modelo utilitarista, objetivo, apenas no sentido de uma apropriação de informações, sem abertura para a voz do leitor; ou, por outro lado, para ampliação das potencialidades do texto, para um espaço para vivências, para a expressão de experiências do outro e de si mesmo. Porém, em muitas realidades escolares brasileiras, o modelo que prevalece hoje é justamente aquele que impede as potencialidades que o texto literário possui, que nega o espaço de reflexão do leitor, de pensamentos tão únicos, de sentimentos e de lembranças que o auxiliam na criação de sentidos através do lido, ou seja, a dimensão subjetiva na leitura literária.

Em seu texto “Escolarização da literatura infantil e juvenil”, Magda Soares (1999) critica a presença da literatura com papel pedagógico, para a aprendizagem de certo comportamento ou noção desejável. Em lugar disso, a autora sugere a *escolarização adequada da literatura*, quando é respeitado o caráter estético e o espaço de diálogo do aluno com o texto literário. Segundo Magda Soares (1999),

o que se pode criticar, o que se pode negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p. 22)

Do ponto de vista de Soares (1999), a escolarização da arte literária é um processo inevitável, devendo-se, assim, reivindicar uma escolarização adequada da literatura. Penso que o contato com a literatura na escola deveria acontecer de forma que o aluno tivesse experiências que ampliassem sua capacidade de leitura, reconhecendo assim, na obra literária, todo um saber intrínseco em relação a sua estrutura narrativa, às diferentes visões de mundo, aos sentidos que o texto suscita, para que ele mesmo possa se perceber naquilo que foi lido.

Essa abordagem adequada da literatura deve estar presente em todos os níveis da educação básica, desde a educação infantil até os anos finais da escolarização. Quando a

literatura está presente na educação infantil e nos anos iniciais, geralmente, é abordada por meio de momentos de leitura e atividades como a “hora do conto”, realizadas pela regente. O que acontece é que, infelizmente, a literatura parece perder seu espaço à medida em que a ênfase nos conteúdos gramaticais vai sendo ampliada conforme os anos de ensino, como no caso dos anos finais do ensino fundamental. Nesse caso, a presença da literatura só será possível se o professor tiver o cuidado de garantir em seu planejamento a leitura de textos e a realização de metodologias para abordagem do texto literário. Isso não quer dizer que ele deve separar aulas sobre a análise de noções linguísticas das de leitura literária e discussão de textos, pois é por meio da compreensão linguística que podemos acessar aqueles sentidos suscitados pela linguagem literária, e é por meio da leitura literária que compreendemos a estrutura textual, o funcionamento da língua e a importância da escolha de determinados termos para a criação desses sentidos.

Então, de um modo geral, a ausência de um trabalho bem planejado e sustentado teoricamente com literatura, voltado para o aluno dos anos finais, leitor em formação, e para a efetivação da leitura literária acaba por desfigurar o papel da escola e do professor, o que aponta para a necessidade de discutir, de pesquisar sobre o papel da literatura na escola e, ainda, de propor, então, novas práticas.

Acredito que algumas noções precisam estar claras ao professor que quer garantir a presença adequada da literatura na escola, como a ideia do letramento literário. Segundo Paulino e Cosson (2009), esse termo diz respeito ao "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (p. 67) e, por sua vez, enquanto processo, é "um estado permanente de transformação, uma ação continuada"². De acordo com esses teóricos, o letramento literário se dá por meio de práticas sociais de leitura e de escrita envolvendo a leitura literária de diversos gêneros textuais, e é através desse contato com o texto literário que o leitor tem a possibilidade de (re)conhecer o outro e (des)construir de sua identidade.

Essas concepções deveriam ser consideradas na disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental, pois os alunos devem ter contato com práticas que garantam o seu letramento literário, já que a literatura faz parte de sua educação formal. Assim, cabe à escola considerar todas essas questões em suas atividades, em seu espaço físico e em seus projetos. É o que nos apontam Bordini e Aguiar (1988), quando dizem que

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da

² PAULINO; COSSON, 2009, loc. cit.

literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 17)

É importante, então, de acordo com as palavras das autoras, que a biblioteca possua livros de literatura e profissionais bem preparados, além de professores com formação sólida no que diz respeito à teoria e à prática com a leitura literária. Ademais, segundo elas, é necessário que saibam reconhecer a importância e as diversas formas de contribuir para o letramento literário de seus alunos, para que lancem ideias, renovem suas práticas e consigam estabelecer em sala de aula um ambiente em que a literatura esteja presente de forma adequada, respeitando seu valor estético.

Porém, para que o professor possa auxiliar nessa formação leitora de seus alunos e empregar metodologias facilitadoras do letramento literário, o próprio profissional precisa encarar a literatura como esse espaço de reflexão e necessita ser um leitor literário também. Reforçando e ampliando essa questão, Rildo Cosson (2013) faz a seguinte afirmação em seu texto "A formação do professor de literatura - uma reflexão continuada":

Além de leitor literário, devemos esperar do professor de literatura de qualquer formação que seja um educador. Nesse caso, igualmente, propomos como educador não somente aquele que recebe uma formação pedagógica para atuar na sala de aula ou que se ocupa profissionalmente das questões educacionais, mas também, e sobretudo, aquele que incorpora em seu processo formativo um repertório de técnicas e métodos de ensino de literatura. Trata-se, pois, de um educador que sabe localizar o lugar da literatura na escola e fora dela. Um educador que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura. (COSSON, 2013, p. 21-22)

As palavras acima reafirmam a necessidade de se pesquisar sobre novas metodologias e se fomentar essas reflexões juntamente com o professor, para que esteja atuando em sala de aula, sendo um leitor, um modelo para seus alunos, que, certamente, verão esse profissional de forma diferenciada e mais engajada e preocupada com suas caminhadas com a leitura. Além disso, o professor que possui essa relação positiva com a literatura poderá perceber com mais facilidade os caminhos para a formação leitora de seus alunos, os textos literários que possam ser adequados à idade e às questões pessoais de seus alunos, as possíveis dificuldades que eles possam enfrentar durante a leitura e, ainda, as metodologias mais viáveis para que a literatura seja tratada de forma adequada na escola.

A especificidade do público com que trabalha, suas características cognitivas, emocionais e afetivas devem ser o norte para a seleção de obras e para a escolha das metodologias a serem utilizadas em sala de aula. Nesse sentido, há estudos, como os de Richard Bamberger (1991), que apontam para a importância da motivação para a leitura de livros e nos diz que "se o professor responder a essa motivação com material de leitura fácil, emocionante, apropriado ao grupo de idade específico, e desenvolver esse primeiro material com livros de dificuldade crescente, as crianças se tornarão bons leitores" (p. 32). Por isso, o professor deve conhecer seu público e entender e investigar quais são os interesses que possuem, não só para atendê-los, mas também para expandi-los posteriormente.

Bamberger³ sugere idades ou fases de leitura, que não são fixas, pois se relacionam com a quantidade e tipos de experiências do leitor. Estudos como esses são importantes para que o professor saiba escolher obras que respeitem o nível de compreensão, de abstração e de interpretação que seus alunos possuem, para que não sejam exigidos significativamente além do que são capazes, ou ainda, para que os alunos não tenham sua capacidade simplificada, podendo, assim, ser motivo de desinteresse do leitor.

Na obra Era uma vez...na escola - Formando educadores para formar leitores, Aguiar et al. (2001) elencam possíveis idades de leitura, que podem servir de apoio para o professor quando escolher obras literárias aos alunos. Segundo as autoras, as etapas não são rígidas, podem se manifestar em momentos diferentes na vida do leitor, o qual passa por todas as fases e volta a elas quando sente necessidade. Além disso, elas afirmam que os limites entre as fases de leitura estão relacionados à quantidade e ao tipo de experiências que o sujeito leitor possui e aos estímulos social e cultural que recebe, os quais provocam seu amadurecimento.

Na fase da "leitura interpretativa"⁴, a qual compreende da 3ª série à 5ª série, "o aluno evolui da simples compreensão imediata à interpretação das ideias do texto, adquirindo fluência no ato de ler"⁵. Nessa fase, o aluno adquire conceitos de espaço, tempo e causa, bem como é capaz de classificar, ordenar e enumerar dados, o que permite que ele se volte para leituras mais exigentes. É um período, segundo as autoras, em que ainda se mantém a

³ Autor que se baseou nos estágios de desenvolvimento cognitivo, postulados pelo teórico Jean Piaget.

⁴ O sistema educacional por séries, mediante as quais as autoras postulam as "idades de leitura", é modificado para o regime de "anos", a partir da aprovação (em janeiro de 2006) do Projeto de lei nº 144/2005. O mesmo estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (um ano mais cedo do que na realidade do Ensino de 8 anos). Em fevereiro de 2006, o Presidente da República sancionou a lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. Essa medida foi implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Logo, priorizamos por abordar neste trabalho a fase da "leitura interpretativa", pois diz respeito à turma em que este projeto de pesquisa-ação foi desenvolvido.

⁵ AGUIAR et. al, 2001, pág. 137.

mentalidade mágica, quando o leitor busca nos contos de fada, nas fábulas, nos mitos e nas lendas ingredientes simbólicos necessários para a elaboração de suas vivências, compreendendo melhor a realidade que o cerca e seu lugar no mundo. De acordo com as pesquisadoras, aos poucos, os elementos mágicos vão dando lugar aos dados do cotidiano, sobre os quais encontramos histórias em que fantasia e realidade convivem.

Consoante à observação da fase de leitura dos alunos, um dos alvos finais que o professor deve possuir quando reflete sobre seus caminhos metodológicos acerca da literatura na escola é a *formação de leitores*. Esse termo é postulado por Graça Paulino e Marta Pinheiro (2004) no texto "Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento", como se pode perceber abaixo:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas, de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação da linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, PINHEIRO, 2004, p. 56).

Os caminhos para a formação de leitores devem ser percorridos em todas as etapas escolares, sem que sejam abandonados nos anos finais do ensino fundamental, para que o universo literário cumpra seu papel no desenvolvimento do sujeito, enquanto espaço de (re)conhecimento de si e do mundo, bem como ser fator de humanização. Nesse sentido, o professor tem a responsabilidade de propiciar momentos de visita às bibliotecas, contato dos alunos com obras literárias de qualidade estética, além de explorar adequadamente os textos literários, dando espaço para discussão de possíveis sentidos da obra.

Sobre isso, o teórico Rildo Cosson, na obra Letramento Literário: teoria e prática (2014a), reflete acerca do estímulo à leitura literária no ensino básico por meio do letramento literário e faz considerações sobre o leitor de literatura na escola que queremos formar, afirmando que

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2014a, p.120).

Então, segundo o autor, o aprendizado crítico da literatura, o reconhecimento de sua especificidade e importância para o sujeito e para a sociedade não se realizará sem o encontro pessoal de cada leitor com o texto. Ou seja, as impressões tão únicas de cada sujeito a partir do texto literário são necessárias para a experiência estética, para o próprio processo de leitura literária e, quando ouvidas e discutidas em sala de aula, passam a valorizar a voz e o olhar do leitor sobre a leitura. Sendo assim, no próximo capítulo, abordarei a leitura subjetiva, a qual reconhece o papel ativo do leitor durante a leitura e representa um possível caminho para o processo de formação de leitores na escola.

3 A LEITURA SUBJETIVA

De acordo com a definição do Dicionário Houaiss (2009), o termo *subjetivo* significa “1. Que pertence ao sujeito pensante e a seu íntimo. 2. Pertinente à ou característico de um indivíduo; individual, pessoal, particular” (p. 1779). Sendo assim, cada indivíduo pode interpretar algo de acordo com a sua opinião, as suas experiências e o seu sentimento sobre determinado assunto, como, por exemplo, quando tem contato com diferentes experiências humanas a partir da leitura literária.

Logo, são postas algumas questões como: qual seria a relação entre a subjetividade e a leitura literária? Como se dá a relação entre leitor, subjetividade e texto literário? Qual a importância da valorização da expressão da subjetividade para a leitura? Além disso, qual a importância da leitura subjetiva no contexto escolar?

Acerca dessas temáticas, o livro Leitura subjetiva e ensino de literatura (2013), traduzido da obra francesa Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature⁶, possui artigos selecionados por Annie Rouxel e Gérard Langlade, em que diferentes autores abordam questões sobre o ensino de literatura. Nessa obra, são discutidas questões sobre o papel da escola, na tensão entre os direitos do texto e os do leitor, sobre o lugar e o estatuto de experiências de leituras subjetivas, juntamente com o saber literário.

A autora Neide Luzia de Rezende escreve o capítulo de introdução da obra intitulado “Apresentação ao leitor brasileiro” e faz ponderações importantes acerca das relações entre leitura literária e leitura subjetiva no contexto brasileiro. Neide Rezende (2013) argumenta que cada sujeito possui sua história de vida, que inclui trajetória cultural e social e as leituras realizadas e, por isso, “sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras” (p. 7). A autora afirma que essa visão da leitura permeada de impressões singulares dos leitores durante a leitura “tem sido – e sempre foi – considerada procedimento incompatível com a escola, inócuo e até mesmo prejudicial ao ensino da literatura, uma vez que remeteria a uma subjetividade sem ancoragem no texto – uma ‘viagem’ do leitor aprendiz” (REZENDE, 2013, p. 8). Segundo a autora, opiniões como essa circulam na sociedade e no meio educacional, as quais observam que a leitura, aproveitando seu viés subjetivo, não cumpriria a função formativa, objetiva e universal, própria da escola.

⁶ Rennes: PUR, 2004.

Neide Rezende (2013) afirma que essa perspectiva possui terreno acidentado, cheio de paradoxos, pois “ninguém em sã consciência pode negar o caráter singular e individual – subjetivo, portanto – da leitura, em especial da leitura literária” (p. 8). Um dos paradoxos observados pela autora é que por mais que teorias e abordagens que sustentam materiais de formação inicial e continuada, livros didáticos, orientações oficiais, materiais formativos de gestores e de professores destaquem a importância da leitura, de aspectos para a interação texto-leitor, da necessidade de se respeitar a visão do aluno, bem como suas necessidades, seus ritmos, abriu-se caminho para uma tendência formativa tradicional de domínio de conteúdos previamente definidos no currículo, os quais não se mostraram capazes de promover mudança de práticas escolares, que cada vez mais se afastam da leitura literária efetiva. Além disso, a autora aponta como outro paradoxo a ênfase na formação crítica do aluno presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), que não se concretiza em função do sistema educacional público vigente marcado pela formação inicial insuficiente, professores mal pagos, aulas mal preparadas, desgaste intelectual e físico. Neide Rezende (2013), acerca de todo contexto brasileiro e das orientações oficiais, afirma que

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer. Sem contar que a circunscrição da leitura literária como disciplina nesses horários exíguos permite aos professores de outras disciplinas (inclusive os de língua portuguesa) se eximirem da responsabilidade de lidar com esse conteúdo. (REZENDE, 2013, p. 11)

Percebo, através das palavras da autora que são diversos os problemas no sistema educacional brasileiro, envolvendo tanto questões legais quanto aspectos que dizem respeito ao dia a dia escolar, opinião que reforça algumas ideias discutidas no capítulo anterior. Em relação à formação dos cursos de Letras, Rezende (2013) afirma que pesquisas e informações advindas de relatórios de estágio indicam a formação de profissionais com visão histórica e linear da Literatura, os quais não contribuirão para a formação leitora de seus alunos. A autora destaca a resistência dos alunos diante a leitura de obras do cânone escolar, demonstrando interesse pelos *best-sellers* contemporâneos. Ademais, os alunos demonstram-se cada vez mais atraídos por novos suportes eletrônicos, que projetam novas formas de aquisição de conhecimento, que não têm aceitação na escola.

Neide Rezende (2013) questiona então:

Como articular os aparentes opostos: - a subjetividade das leituras espontâneas *versus* a objetividade das leituras obrigatórias de um currículo pautado nos conteúdos predefinidos e na mensurabilidade dos esquemas de avaliação internas e externas; - a autoeducação imaginariamente livre, intencionalmente promovida pelos meios eletrônicos, *versus* a educação formal, controlada institucionalmente; - a formação prioritariamente metafísica *versus* uma formação pautada na mobilidade veloz das práticas culturais...? Afinal, que cultura privilegiar? Haveria uma cultura comum para o ensino público e privado? E haveria uma para a rede pública como um todo, como tentam estabelecer as propostas curriculares de alguns estados brasileiros? E qual a literatura para essa cultura? Ou quiçá, como uma vez perguntou Regina Zilberman: que escola para a literatura? (REZENDE, 2013, p. 15)

Os questionamentos da autora acima citados deveriam estar presentes tanto na formação inicial e continuada tanto nos cursos e nos órgãos educacionais para que, de fato, esses opostos sejam refletidos e discutidos. Neide Rezende (2013) afirma que “apesar dos esforços dos pesquisadores e da insistência de parâmetros, orientações e propostas curriculares oficiais, infelizmente, o ensino de literatura na escola vai muito mal” (p. 16). A autora relaciona a realidade da leitura literária no Brasil à realidade escolar francesa do início de 2000, cujas instruções oficiais insistiam em mudanças com novas práticas de ensino da língua materna e de literatura, inclusive por meio de uma série de pesquisas, das quais a autora Annie Rouxel faz parte. Foram pesquisas como essas que levaram à inserção da “leitura cursiva”⁷ nos programas escolares franceses.

Desse modo, o capítulo de abertura escrito por Neide Rezende (2013) propicia a reflexão acerca dos aspectos que se relacionam com a leitura subjetiva em nosso contexto escolar brasileiro. A partir das incongruências debatidas pela autora entre as visões contrárias à prática da leitura subjetiva, bem como o próprio sistema escolar e os programas oficiais, as práticas efetivas de leitura literária acabam por não ter sucesso na maioria das escolas brasileiras, e a leitura subjetiva, que poderia ser um dos caminhos, já que é parte do processo de leitura e de formação do sujeito leitor, não possui espaço na escola, o que sugere a necessidade de examiná-la e implementá-la na escola brasileira.

Outro autor que traz suas contribuições sobre ensino da literatura e sobre a leitura subjetiva é Gérard Langlade no artigo “O sujeito leitor, autor da singularidade da obra” (2013). O autor, em consonância com Neide Rezende (2013), diz que “a exclusão, ou ao menos a marginalização, da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura literária escolar ou universitária” (LANGLADE, 2013, p. 25).

⁷ A definição de “leitura cursiva” será apresentada no decorrer deste trabalho, de acordo com as ideias de Annie Rouxel (2013a).

Segundo o autor, as emoções, os devaneios, as ideias, que estão presentes na história pessoal, nas lembranças de vida, na personalidade profunda do leitor, “são considerados parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura”⁸. Langlade (2013) reflete sobre essa visão, questionando se não seriam eles indícios de apropriação do texto, um dos lugares onde as obras seguissem sendo elaboradas infindavelmente conforme cada leitor, o que nos leva à reflexão acerca da leitura literária definida e praticada no ensino básico.

O autor defende que as reações que aparecem na consciência dos leitores durante a leitura são os verdadeiros marcadores da subjetividade (LANGLADE, 2013, p. 26) e que, “ao invés de excluir as obras para ‘fora da literatura’, seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva”⁹. Gérard Langlade (2013) argumenta que “o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” (p. 31).

De acordo com Langlade (2013), se pensarmos que as obras literárias são caracterizadas pelo seu inacabamento, ela só pode existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal (elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens etc.), produzindo assim “atividades de complemento” ao imaginar um antes, um depois e um durante no desenvolvimento da intriga. (p. 35).

Segundo Gérard Langlade (2013),

essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular. (LANGLADE, 2013, p. 37)

Nesse sentido, o leitor possui papel importante na leitura de obras literárias: é através dele, de suas reações, de suas lembranças, de suas relações da leitura com sua experiência de vida que dá sentido ao que lê. Assim como as reações de qualquer leitor, as reações dos alunos acerca das obras são significativas e, segundo Langlade (2013), “basta ouvi-los” (p. 36). O autor questiona “já não seria a hora de acolher, até mesmo encorajar, as leituras reais dos alunos, isto é, leituras marcadas por ‘reações pessoais, restritas e parciais, maculadas de erros e confundidas pelo jogo múltiplo das conotações?’” (p. 38).

⁸ LANGLADE, 2013, loc. cit.

⁹ LANGLADE, 2013, p. 30-31.

Além dos autores já citados acima, Vincent Jouve, em seu artigo “Leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas” (2013), reflete acerca do processo de leitura e explica quais componentes do ato são dependentes da subjetividade. Ele diz que

Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade mas, também, exploração, quase construção de sua identidade? Não se trata, portanto, de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura. (JOUVE, 2013, p. 53)

Segundo as palavras do autor, a leitura de um texto é a leitura do próprio sujeito de si mesmo, então, ela não só seria importante para a reflexão sobre o outro, mas também sobre a identidade que se constrói, por isso, de acordo com Jouve (2013), essa dimensão poderia estar no centro dos cursos de literatura. Assim, com a leitura subjetiva teríamos duplo benefício, primeiramente, no plano pedagógico, pois propicia que o aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio e, no plano educativo, porque completa o saber sobre o mundo pelo saber sobre si.

Jouve (2013) explica que os planos afetivos e intelectual são ambos afetados pela subjetividade, isso quer dizer que algumas reações são necessariamente subjetivas e outras acidentais. O autor afirma que “a implicação do leitor é necessária quando estruturalmente requerida pelo texto” (JOUVE, 2013, p. 54), ou seja, quando operações de leitura exigem o investimento do sujeito para andar bem. Jouve (2013) cita como exemplo do processo de representações as imagens mentais criadas pelo leitor quando da incompletude estrutural da obra, imagens essas necessariamente subjetivas, como a imaginação de cenário, de personagens, indicados na obra (em geral, imprecisas no texto), através das quais o leitor retoma acontecimentos e lembranças espontaneamente, de acordo com aquilo que possui valor particular, ou seja, uma dimensão afetiva.

No plano intelectual, segundo Jouve (2013), há inúmeras operações de leitura que se apresentam como necessariamente subjetivas, isso se dá quando o processo interpretativo se estabelece a partir de indeterminações do texto, os quais solicitam a criatividade do leitor. O autor esclarece que o texto literário prefere sempre a representação, a linguagem indireta, assim, ele leva o leitor a pensar e nesse ato dificilmente este escapa à subjetividade.

Jouve (2013) explica ainda sobre a subjetividade accidental, na qual o leitor é levado pelo texto a colocar a subjetividade sem ela estar prevista no texto: no plano afetivo, dá-se a partir da identificação não requerida pelo texto, que é vivida subjetivamente pelo leitor; no intelectual, quando a compreensão permite a subjetividade do leitor, assimilando dados textuais de acordo com o interesse leitor e realizando as conexões com os textos lidos anteriormente. O autor ainda afirma que a compreensão depende da subjetividade do leitor quanto à dificuldade de definir o sentido objetivo de uma obra, quando por vezes o leitor se apoia na literalidade do texto, tendo o respeito da letra contra os preconceitos culturais, ou na linguagem indireta, mantendo-se na superfície do texto e não observando “os jogos da ironia e o segundo grau”¹⁰. Jouve (2013) observa que, a partir da subjetividade accidental, o leitor é levado a refletir sobre “o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá” (p. 61) e é, justamente, essa confrontação do leitor consigo mesmo uma das dimensões da leitura, então, de acordo com as ideias do autor, temos de saber como abordá-la no ensino.

O autor propõe como metodologia três etapas: primeiramente, partir da relação pessoal do aluno com o texto; a segunda etapa seria confrontar as reações subjetivas com os dados textuais, mediando o que vem do texto com o que o leitor acrescenta e observando o que seria ou não compatível; a última etapa seria interrogar as reações subjetivas dos alunos, especialmente quando não são requisitadas pelo texto ou quando se contradizem, aprofundando o saber sobre o mundo e o saber sobre si. Essas contribuições no texto de Vincent Jouve (2013) dão suporte para observarmos de que formas a subjetividade está enraizada no ato da leitura e por quais caminhos ela pode ser abordada, reconhecida e aproveitada durante os momentos de leitura literária em sala de aula.

Annie Rouxel é outra autora que analisa em seus textos, também presentes na obra Leitura subjetiva e ensino da literatura (2013), fatores importantes acerca da leitura subjetiva, da recepção de obras e do ensino de leitura literária. No capítulo “O advento dos leitores reais”, Rouxel (2013a) afirma que é necessário “recolocar o sujeito no centro da leitura” (p. 196), pois a apropriação do texto pelo leitor dá vida ao texto, concedendo-lhe seus traços singulares. Além disso, segundo a teórica a verificação de certa falência do ensino da leitura de literatura teve por consequência a inserção da *leitura cursiva* nos programas do ensino médio francês, em 2001, para que houvesse uma modificação da relação com o texto durante o ato da leitura.

¹⁰ JOUVE, 2013, p. 59.

Segundo Annie Rouxel (2013a), a “leitura cursiva” diferencia-se da leitura analítica por seu ritmo rápido e por sua função em perceber o todo e não o detalhe do texto; é a leitura autônoma e pessoal, que autoriza a identificação, uma apropriação única das obras e permite a consideração de leitores reais, livre de coerção avaliativa. Conforme a autora,

A prática conjunta das duas formas de leitura ilumina fenômenos de osmose resultantes desses processos: tendência à “literalização” da leitura cursiva e, inversamente, traços de um investimento pessoal do sujeito leitor na leitura analítica. Essas observações fundam a proposta de uma concepção da leitura literária como noção plural, ou, em outras palavras, de um escalonamento de práticas de leitura literária nas quais o ritmo de leitura, a atenção ao texto e o investimento do leitor são variáveis desse processo. (ROUXEL, 2013a, p. 196)

Conforme as ideias de Rouxel (2013a), a leitura analítica não pode provocar o apagamento da subjetividade; é preciso, por outro lado, instaurar a subjetividade do leitor na consciência de seus limites. A partir daí, então, poderíamos compreender a leitura literária de modo plural, na qual subjetividade e objetividade iluminariam uma a outra. Nesse sentido, a autora argumenta que, para estarem em consonância com essa visão múltipla da leitura literária, é necessário que a escola, gestores e professores incentivem abordagens sensíveis das obras e estejam atentos para a recepção ou para a manifestação da experiência estética dos alunos atuais, a qual nem sempre possa ser comunicada.

Rouxel (2013a) afirma, portanto, que o sujeito precisa assumir-se na leitura, participar da ficção, e que, em sala de aula, é esse o sentido que se deve buscar. Conforme a autora, no que diz respeito à concepção de leitura literária, essa evolução corresponde a uma mudança de paradigma, pois assinala a transformação de uma concepção de leitura literária calcada na teoria do texto, que supõe um leitor implícito, para uma concepção que tem interesse pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realização plurais, o que “marca por conseguinte o advento dos leitores reais” (ROUXEL, 2013a, p. 208).

Logo, as ideias aqui discutidas sinalizam que a realidade do ensino da literatura no contexto escolar brasileiro tem caminhado para mudanças que passam necessariamente pela efetiva reflexão acerca da importância do papel do leitor e das formas de valorizá-lo e torná-lo realmente um sujeito de sua leitura. Conforme as visões já expostas, é ideal que o estudo formal das obras e a dimensão subjetiva estejam em harmonia, ou seja, que esta última não seja apagada do ensino, mas esteja presente no processo de leitura literária, para que o sujeito leitor se envolva subjetivamente na leitura para torná-la significativa.

É a partir da reflexão teórica e metodológica acerca desses aspectos que podemos apontar para novas perspectivas e novos olhares dos alunos sobre a leitura literária. Uma das possibilidades de atividade que vai ao encontro com a ideia da leitura subjetiva e que propicia a expressão do sujeito leitor é o “diário de bordo de leitura cursiva”, neste trabalho, tratado como “diário de leitura”, o qual será abordado no próximo capítulo.

4 O DIÁRIO DE LEITURA

Como possível atividade em sala de aula que vai ao encontro da abordagem da leitura subjetiva, Annie Rouxel (2013b) reflete sobre o uso de diários de bordo de leitura cursiva, atividade realizada de forma a revelar a relação pessoal com o texto e autorizar a leitura autônoma, como se percebe no fragmento abaixo:

Na via aberta por essa atividade, convém desenvolver uma *didática da implicação* do sujeito leitor na obra, não somente não o ocultando mais, mas impulsionando seu investimento imaginário e fantasmático na obra, convidando-o a exprimir-se sobre seu prazer ou seu desprazer na leitura. Não se trata, no entanto, de renunciar ao estudo da obra na sua dimensão formal e objetiva, mas ao acolher as impressões dos alunos, favorecer neles a descoberta de implicações pessoais na leitura. Trata-se de fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles. (ROUXEL, 2013b, p. 206-207)

Ao observar as palavras da autora, percebo que os diários de bordo como uma das formas possíveis da abordagem da leitura subjetiva, da valorização do sujeito leitor e da sua expressão. Assim, o estudo do texto em sua perspectiva formal passa a articular-se com a dimensão subjetiva, propiciando a experiência literária e fazendo com que o aluno compreenda que as obras literárias demandam seu envolvimento intelectual e afetivo para cumprirem seu fim. Annie Rouxel (2013a) defende que “se os professores não auxiliam nessa tomada de consciência, ela está arriscada a nunca ocorrer” (p. 207).

No artigo “Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?”, traduzido por Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira, Rouxel (2012) afirma que “o jovem leitor sente-se incapaz de dar conta da emoção que o invade, de explorar a intuição que aflora; ele sabe que ler equivale a ler-se a si mesmo” (p. 277). Dessa forma, as escritas no diário de leitura, segundo a autora,

compõem-se mais usualmente de citações acompanhadas ou não de um julgamento lapidar, que fala da aquiescência ou da reprovação, mas, mais frequentemente, da admiração e até mesmo da exaltação. Por vezes as passagens copiadas são tão longas que compõem, no diário, uma espécie de antologia pessoal; às vezes esses extratos são apresentados sem comentários, pois, explica o leitor, o texto basta por si só. Enfim, não é raro que a admiração por um escritor conduza o jovem leitor a um procedimento de escrita empática, por vezes eco do texto amado e homenagem a ele. (ROUXEL, 2012, p. 277)

Através das palavras da autora, percebo que os diários de leitura configuram como o espaço em que o leitor pode explorar suas percepções de formas diversas, seja escrevendo trechos que mais lhe chamaram a atenção, expondo ou não uma opinião, concordando ou não, e até mesmo, retomando as partes do texto que parecem falar pelo próprio leitor. Desse modo, o diário de leitura tem potencial para ser um instrumento valioso de estímulo à prática da leitura subjetiva em sala de aula.

No artigo “Apropriação singular das obras e cultura literária”, Annie Rouxel (2013b) afirma que o diário de leitura se trata de “escritos realizados em resposta a uma comando escolar voluntariamente imprecisa a fim de preservar a liberdade dos alunos diante das obras lidas” (p. 166). Os diários de leitura podem ser apresentados, de acordo com Rouxel (2013b), sob diversas formas, desde um caderno de anotações preenchido cuidadosamente até a folha dobrada.

Nesse mesmo artigo, Annie Rouxel (2013b) elenca diferentes modos de apropriação de textos literários a partir de observações a diários de leitura. Uma das maneiras é a “Seleção de excertos ou de citações”¹¹, a qual se trata de escolha de fragmentos das obras para serem escritas no diário de leitura. Através dessas citações, é cristalizada uma emoção, um pensamento no qual o leitor se reconhece, expondo algum comentário. Outra forma de apropriação dos textos é “A cópia no diário íntimo ou no caderno de leitura”¹², por meio da qual o leitor apresenta excertos, passagens copiadas sem o acompanhamento de comentários. Além dessas, temos a “Paráfrase, reformulação ou resumo”, mediante os quais o leitor procura dizer com suas palavras o que o texto literário já disse, auxiliando “o leitor a se apropriar do texto e torná-lo presente em seu espírito” (ROUXEL, 2013b, p. 175).

Rouxel (2013b) apresenta ainda o “Comentário ‘comum’, subjetivo e espontâneo, o que não exclui a presença de saberes fornecidos em sala de aula”¹³, através do qual o leitor faz relação entre a obra que leu com outras obras lidas ou estudadas anteriormente, com seu universo pessoal ou com o mundo. Além disso, o leitor pode realizar também “tomadas de posição”¹⁴, as quais requerem do leitor um movimento de empatia e de identificação com personagem ou narrador, defendendo seu sentimento, fazendo com que o leitor alargue seu horizonte afetivo e intelectual. Ainda, há a possibilidade de “relacionar a obra lida com a existência”¹⁵, através de escritas no diário de leitura com julgamentos sobre as visões de

¹¹ ROUXEL, 2013b, p. 173.

¹² Ibid, p. 174.

¹³ Ibid, loc. cit.

¹⁴ Ibid, p. 178.

¹⁵ Ibid, p. 181.

mundo. Annie Rouxel (2013b) afirma que a “cultura literária funda-se no gesto de relacionar pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras e à sua própria vida e à sua experiência de mundo” (p. 182).

A autora diz que há uma necessidade inerente aos jovens leitores em escrever, em imitar o texto lido, em se identificar com o escritor. Desse modo, outra forma de apropriação dos textos literários seria a escrita com intenção artística, com o uso de escritas com espacialidade poética ou com desenhos, o que “celebra a literatura em seu pertencimento à arte” (ROUXEL, 2013b, p. 185).

Segundo Rouxel (2013b), é a partir desses comentários, dessas formas de apropriação que nascem e afirmam-se gostos literários, através da reflexão metaliterária, da consagração de escritores como modelos e do engrandecimento de valores literários para o leitor. A autora reconhece que “qualquer que seja a forma escolhida – cópia, paráfrase, metadiscorso, escrita criativa, caligrafia, desenho...–, esses traços de leitura são o signo de um engajamento literário muito pessoal” (ROUXEL, 2013b, p. 187). Esses diferentes tipos de apropriação singular de obras literárias “resultam de uma leitura subjetiva sem a qual não existe experiência literária”¹⁶.

Annie Rouxel (2012) afirma que “os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária” (p. 276). Conforme observa Rouxel (2012), não é fácil descrever o sujeito leitor em suas escritas no diário de leitura, pois esses traços escritos “são raros e inadequados para se apreender aquilo que quase sempre se dissipa no instante mesmo em que nasce do encontro com o texto” (p. 277). Então, de acordo com a autora, somente alguns fragmentos chegam à consciência do leitor e esse jovem pode se sentir inseguro ao transmitir essas experiências.

No livro Círculos de leitura e letramento literário, Rildo Cosson (2014b) aponta para inúmeras metodologias para trabalhar com a literatura em sala de aula, entre elas, o “diário de leitura”. Segundo o autor,

[...] o diário de leitura é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto. (COSSON, 2014b, p. 122)

¹⁶ ROUXEL, 2013b, loc. cit.

De certa forma, as palavras do autor retomam as formas de apropriação dos textos literários, explicitados anteriormente através de Annie Rouxel (2013b). Cosson (2014b) elenca como possíveis conteúdos nos diários de leitura as dificuldades de compreensão, as percepções acerca de personagens, a recuperação de trechos significativos ou obras lidas anteriormente, além de observações, lembranças de fatos de sua vida e sentimentos.

Cosson (2014b) afirma que o diário de leitura funciona como estratégia bastante válida para o professor acompanhar o processo de formação de leitores, por oferecer subsídios e dados para registrar a maneira com que cada aluno realiza suas leituras, bem como para criar estratégias capazes de auxiliar os alunos a perceber possíveis sentidos que não podem ficar encobertos.

Se o professor deseja adotar essa estratégia, convém observar que é importante dar um retorno ao aluno para cada entrada no diário, até mesmo usando o diário como mecanismo de avaliação formal. Para tanto, precisa ser integrado plenamente à rotina das atividades de sala de aula, quando não ocupar o centro dessas atividades durante o processamento das diversas tarefas e entradas no diário. (COSSON, 2014b, p. 123 - 124)

Então, de acordo com Cosson (2014b), o professor que adota a estratégia dos diários de leitura deve estar atento ao retorno que dá ao aluno a cada atividade realizada de forma a entrar na rotina da sala de aula. Penso que, através dos diários de leitura, o aluno consegue encontrar o espaço para refletir sobre a leitura e realmente assumir o papel de leitor literário, o qual compreende estar diante de um texto diferenciado que precisa de sua atenção, de suas capacidades, de suas experiências, de suas opiniões, de suas memórias, para ser preenchido de significados que suscita.

Logo, cabe ao professor auxiliar no resgate das impressões do sujeito leitor, incentivar sua expressão, valorizar sua voz e suas ideias a partir da leitura e das questões que o texto literário o mobilizou. O diário de leitura permite instituir e exercitar a expressão singular da subjetividade do leitor, além de garantir seu espaço na esfera escolar. Para isso, é preciso incentivar a expressão do leitor através das mais diversas maneiras que ela possa se apresentar, seja através de trechos, cópias, opiniões, reformulações, relações com outras leituras e com visões de mundo, e até mesmo do uso de formas artísticas.

As diferentes formas de apropriação da leitura literária elaboradas nos diários de leitura devem ser acolhidas e encorajadas e podem servir como meio de reconhecimento da capacidade leitora dos alunos e dos indícios da leitura subjetiva realizada. A partir desses

dados, pode-se perceber caminhos possíveis para a exploração do texto literário em aula, sem renunciar a sua dimensão formal, objetiva, mas acolhendo as diversas expressões da leitura subjetiva.

Ao realizar a revisão da literatura em bancos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acerca dos “diários de leitura”, encontrei diferentes experiências, além das já relatadas em contexto educacional francês e brasileiro. Uma contribuição importante para a realização desta pesquisa foi o capítulo “Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula”, da obra Linguagem e Educação - O Ensino e a Aprendizagem de Gêneros Textuais (2009), de Anna Rachel Machado. Ao examinar aspectos sobre o instrumento “diários de leitura”, afirma que ele “é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de ‘conversar’ com o autor do texto, de forma reflexiva”¹⁷ e que, na escrita dos diários de leitura, “as marcas de subjetividade são muito acentuadas”¹⁸. Assim como já abordado através das ideias de Rouxel (2013b), Machado (2007), na obra Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica, traz também possíveis atos de linguagem dentro desse diálogo entre leitor e autor, como: a manifestação da (in)compreensão; sínteses ou paráfrases; pedidos de esclarecimentos; pedidos de justificativas para posição qualquer; expressão de reações “racionais” (concordar, discordar, avaliar); expressar emoções e julgamentos subjetivos sobre conteúdos e sobre a forma como são expressos; relacionar o que é dito com experiências pessoais; dar exemplos de situações similares; relacionar o que é dito com livros lidos, com músicas, com peças de teatro e filmes, etc.

Segundo Machado (2009), os diários de leitura são eficazes e pouco conhecidos no Brasil e no mundo e, por mais que haja críticas sobre os resultados negativos em avaliações institucionalizadas no que diz respeito à competência leitora, dificilmente encontram-se sugestões de formas alternativas para o ensino, de forma a substituir e/ou complementar o tradicional uso de questionários de compreensão e interpretação ou da produção de resumos de textos. A autora diz, então, que foi esse o motivo que a levou a maiores pesquisas acerca dos diários de leitura, chegando a conclusões que essa produção e sua posterior discussão na sala de aula representam ferramentas disponibilizadas pelo professor para seus alunos, os quais podem, quando apropriados pelo aluno, “constituírem-se em verdadeiros instrumentos tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura quanto para a instauração de

¹⁷ MACHADO, 2009, p. 64.

¹⁸ Ibid, p. 71.

novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura” (MACHADO, 2009, p. 62).

Anna Rachel Machado (2009) afirma que a grande maioria dos professores brasileiros desconhece esse instrumento para o ensino-aprendizagem da leitura. Esse desconhecimento, segundo a autora, pode estar relacionado ao fato de que as propostas educacionais configuram escolhas teóricas que privilegiam os “gêneros públicos”, “esquecendo-se do valor heurístico da escrita dos chamados gêneros privados”¹⁹, e não sendo enfatizadas as dimensões e escolhas pessoais, a apropriação do gênero para si e por si.

Machado (2009) afirma também que são poucos os autores estrangeiros que desenvolveram trabalhos de pesquisa e teorização sobre o uso dos diários de leitura, tais como os que ela realiza. A autora afirma que a pouca divulgação dada aos diários pode estar relacionada ao caráter quase “ameaçador” de sua produção e discussão, uma vez que, a voz do aluno é despertada e são poucos os que verdadeiramente desejam atribuir outros papéis em sala de aula.

Anna Rachel Machado (2009) distingue o diário de leitura em relação a três gêneros com os quais pode ser confundido: as notas de leitura, os diários íntimos e os resumos. A autora afirma que em relação às notas de leitura, o diário de leitura se distingue delas, pois não é constituído apenas por sintagmas nominais separados, como nas notas, feitas à margem dos livros; ele possui frases completas, relacionadas umas às outras, que obrigam o leitor (produtor do diário) a desenvolver pensamento complexo do que desenvolveria com as anotações à margem do texto.

Em relação aos diários íntimos, nos diários de leitura, as vozes do leitor e do autor do texto lido se contrapõem visivelmente, como em um diálogo explícito. No que diz respeito aos resumos, a autora afirma que neles se observa nitidamente que o leitor-produtor busca assinalar que a responsabilidade enunciativa é do autor do texto lido, marcando essa responsabilidade com a utilização de discurso direto.

Machado (2009) afirma que sua defesa pela introdução da produção e da discussão dos diários de leitura na situação de leitura escolar surge da crença de que “elas podem levar alunos e professores a outras formas de conduta durante a atividade de leitura escolar e conduzi-los a uma compreensão mais dialógica ou mais ativa” (p. 69). Além disso, ela afirma que “aos poucos, o processo dialógico desenvolvido com a escrita e a discussão do diário

¹⁹ MACHADO, 2009, p. 63.

pode ser totalmente apropriado pelo aluno, de tal forma que esse processo pode se desenvolver naturalmente em outras situações, sem ser necessária a produção do diário”²⁰.

A autora também discute sobre a aplicação dos diários de leitura com os alunos e afirma que, primeiramente, é preciso que o professor deixe claro para seus alunos que o objetivo central dos diários de leitura é o diálogo entre leitor e autor, resultado de uma reflexão crítica sobre o que foi lido. Ainda, Machado (2009) destaca que é necessário que os alunos se sintam livres para exporem sua compreensão sobre o texto e suas reações diante dele, como sugere o texto a seguir:

o professor deve estabelecer um clima de confiança, procurando fazer com que os alunos não fiquem preocupados com a produção de um texto final, acabado, coerente, pelo menos em um primeiro momento, que não se preocupem em “responder certo”, em “fazer o que o professor quer”, que não se vejam diante de uma atividade pela qual serão avaliados pelo professor, por meio dos critérios usuais. Ao contrário, é necessário criar condições para que eles consigam expor-se, conforme ilustramos ao relacionar o diário de leituras com uma conversa, para que possam emergir os procedimentos reais desenvolvidos durante a leitura. Enfim, que levemos os alunos, nesse primeiro momento, a escreverem mais para si mesmos e para seus colegas do que para nós, seus professores. (MACHADO, 2009, p. 69)

Através desse ambiente de confiança descrito por Anna Rachel Machado (2009), outra etapa especificada por ela é a discussão de trechos dos diários em classe, que pode levar todo processo a ser bem sucedido ou não, segundo a autora. Nessa etapa, o professor deve provocar a manifestação de todos, organizando a discussão, permitindo a expressão das diferentes relações estabelecidas entre o texto e vivências pessoais, como também, evitando que a discussão sobre o texto fique em segundo plano. Assim, segundo Machado (2009), o docente pode relacionar distintas interpretações, aproximá-las ou diferenciá-las, retomar conceitos cotidianos expressos pelos alunos, reelaborá-los como conceitos científicos e generalizá-los a partir dos exemplos particulares surgidos. Dessa forma, de acordo com a autora, o professor é ainda “um leitor que, mesmo mais experiente, discute seu próprio diário com os outros leitores, seus alunos, ouvindo-os atentamente e com eles, de fato, aprendendo” (MACHADO, 2009, p. 70).

Conforme Machado (2009), é necessário que o docente não assuma o papel de avaliador único e irredutível dos diários, detentor da “boa” interpretação, como se fosse o único juiz. Dessa maneira, segundo ela, não devem ser atribuídas notas ou conceitos aos diários de leitura produzidos, fato que lhes tiraria a condição necessária e essencial para sua produção: permitir que, em um primeiro momento, os alunos se expressem livremente.

²⁰ MACHADO, 2009, loc. cit.

Machado (2009) propõe que o docente peça os diários para lê-los e responder, considerando-os como textos significativos e únicos e que, se forem necessárias, as avaliações podem ser atribuídas por meio de outras atividades advindas da produção e da discussão dos diários, como de produções de resenhas críticas.

Ao refletir sobre as escritas nos diários produzidas em uma experiência didática, Machado (2009) afirma que nelas podemos encontrar uma gama de informações sobre as estratégias de leitura utilizadas pelo aluno durante o processo de leitura, sobre as relações que ele vai estabelecendo entre os seus conhecimentos prévios, entre os textos lidos, entre suas experiências de vida e o que o texto traz. Ademais, a autora diz que, através dos diários de leitura, “o professor pode ir acompanhando a construção de seu aluno como leitor, isto é, o desenvolvimento de sua consciência sobre suas próprias (in)capacidades de leitura e o desenvolvimento das capacidades de linguagem que podem torná-lo um leitor ativo e crítico” (MACHADO, 2009, p. 72).

Outra pesquisa encontrada foi realizada por Maria da Penha Casado Alves (2009), com o título “O diário de leitura: responsividade e autoria na formação inicial de professores” e apresenta uma experiência em sala de aula com o diário de leitura como lugar de registro de leituras de textos teóricos lidos em uma disciplina do curso de Letras da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

Durante a pesquisa, Alves (2009) buscou analisar as formas do exercício da responsividade por parte dos alunos, as quais se apresentaram nas formas de: resposta ao texto lido (objeção, concordância, conflito, polêmica, avaliação e julgamento); questionamento da atividade proposta pela professora, no caso a escrita diarista; avaliação/julgamento da própria aprendizagem. A pesquisadora afirma que a prática dos diários de leitura possibilitou acompanhar a leitura do aluno e suas estratégias para construir a compreensão responsiva; permitiu ao aluno uma constância que revelará para ele que escrever se articula com o ler; ao professor, retomar conteúdos, replanejar atividades, acompanhar o processo de leitura e escrita, problemas de aprendizagem e dificuldades reais com a teoria; além disso, possibilita ao professor ter acesso às diferentes representações que os alunos construíram sobre a situação comunicativa, o ato de escrever, de ler e de aprender. Embora o foco dessa pesquisa de Alves (2009) não se debruce sobre a leitura literária, é possível verificar que o instrumento dos diários de leitura está sendo explorado como uma forma eficiente de acompanhamento de leitura no ensino superior.

Ainda no levantamento de pesquisas sobre os diários de leitura, Marina Gonçalves Buzzo (2003), orientada por Anna Rachel Machado, escreve dissertação de mestrado na qual

busca refletir sobre a produção de diários de leitura em turma de 7º ano de EJA (Educação de Jovens e Adultos), bem como verificar se suas instruções foram seguidas pelos alunos, comparar as formas de cumprir as instruções e verificar diferenças entre as produções dos diários.

Em seus resultados, Buzzo (2003) percebeu mudanças no sentimento de desânimo com a leitura, antes reconhecido na turma, graças à introdução dos diários de leituras e os procedimentos didáticos utilizados, como abordagens, dinâmicas e discussão conjunta. Ela afirma que as características subjetivas do diário, juntamente com as abordagens de pré-leitura e dinâmicas de pós-leitura, estimularam o trabalho de ler e aprender. Além disso, segundo a autora, o uso dos diários desenvolveu o poder de observação, de organização e de expressão de ideias dos alunos, permitindo um trabalho competente.

A pesquisadora afirma que a experiência didática foi árdua, tendo em vista a exposição do gênero ensinado, a explicação das instruções, a comparação de exemplares de diários, a primeira produção dos alunos, que foram etapas lentas. Ainda, Buzzo (2003) afirma que os procedimentos didáticos também foram muito desgastantes, devido à inibição dos alunos e conseqüente recusa de se expor, por medo de falar algo inapropriado, de mostrar sua dificuldade de leitura em voz alta e sua dificuldade de expressão pela falta de leituras. Ademais, a autora percebeu, em sua pesquisa, que não existe uma forma fixa de cumprir as instruções passadas para a produção de diários e, como uma autocrítica, avalia que os textos poderiam ter sido selecionados de forma diferente, pois acabou trabalhando com temáticas pedidas pela diretoria de ensino e com fragmentos.

Buzzo (2003) relata que, a partir da pesquisa, começou a palestrar sobre o uso dos diários de leitura e que diversos colegas passaram a utilizar o instrumento (como ela o denomina) em aulas de outros componentes curriculares como História, Ciências e Geografia. Ela afirma que a prática desse gênero permite que professores e alunos dialoguem, motiva o aluno a ler, desenvolve o senso crítico, visível na liberdade de expressão, já que a leitura, segundo a pesquisadora, fica centrada no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz.

Outra pesquisa acerca da utilização dos diários de leitura é de Carla Mascarenhas de Oliveira Galhardo (2009), também sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Anna Rachel Machado, tendo por linha teórico-metodológica o Interacionismo sociodiscursivo. A pesquisa se deu com alunos do 3º ano do ensino médio, do período noturno, de uma escola estadual, do município de Guarulhos-SP, tendo em vista de um lado as dificuldades dos alunos em realizar uma leitura interativa e crítica e, de outro, as dificuldades da professora-pesquisadora em encontrar

materiais didáticos que possibilitassem essa prática em substituição a atividades de leitura tradicionais (leitura em voz alta de textos, leitura de livros paradidáticos, escolhidos geralmente pelo professor para que sejam feitos resumos ou atividades de perguntas e respostas propostas pelo livro didático).

Galhardo (2009) utilizou o gênero diário de leitura com a hipótese de que o trabalho sistemático com esse gênero poderia desenvolver nos alunos as capacidades de linguagem necessárias para a sua produção textual e para a realização de uma leitura mais interativa. Além disso, a pesquisadora considera que esse gênero, quando conhecido pelo professor, pode tornar-se um material didático que possibilita a realização de uma aula de leitura mais dialógica, dinâmica e atrativa.

Em sua pesquisa, Galhardo (2009) criou uma sequência didática para o uso dos diários de leitura, tendo como base o trabalho de Machado, Lousada e AbreuTardelli (2007), a fim de observar se foram desenvolvidas capacidades de linguagem necessárias para a produção de textos e quais capacidades são essas. Dentro dessa sequência didática, a pesquisadora abordou 11 etapas, entre elas as seguintes: primeira escrita, módulos para trabalhar dificuldades com os alunos, discussão sobre conteúdos que envolvem o gênero, planejamento do texto e produção final.

Em sua intervenção, a pesquisadora utilizou o texto “Os homens desejam as mulheres que não existem”, do cronista Arnaldo Jabor, e solicitou aos alunos oralmente que registrassem em primeira pessoa partes do texto que acharam importantes; pediu que escrevessem sobre dificuldades de leitura, bem como sobre relações entre o conteúdo temático do texto com suas experiências já vividas; ainda, solicitou aos alunos que escrevessem opiniões (negativas ou positivas) e reações diante do texto, como tristeza, alegria, inconformidade, raiva, inveja, medo etc. Durante os demais módulos foram trabalhados: fotocópias da capa e da contracapa dos livros “A descoberta do mundo”, de Clarice Lispector e do livro “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo; “Homem, mulher ou pessoa?”, de Lya Luft, da seção Ponto de Vista, retirado da revista Veja, e o texto “Abaixo as velhas desculpas”, de Lucília Diniz, da seção “Tudo de Bom”, da revista Dieta Já, para que observassem todos os elementos visuais que envolviam o texto; a biografia de Carlos Drummond de Andrade, as características da poesia de 1930 e o poema “Os ombros suportam o mundo”; o texto “O criador de palavras”, retirado da revista “Língua Portuguesa”, de autoria de Elis de Almeida Cardoso, sobre Carlos Drummond de Andrade, para que observassem as palavras desconhecidas; o texto “O suor e a lágrima”, de Carlos Heitor Cony e de Cecília Meireles, “História de bem-te-vi”, para que registrassem sentimentos a partir da leitura; o texto “A

morte precoce dos idosos”, de Gilberto Dimenstein, para que registrassem possíveis reflexões e argumentações.

O *corpus* da pesquisa de Galhardo (2009) foi constituído pelas instruções dadas, pela sequência didática do gênero diário de leitura, pelo texto lido e por 20 diários de leitura, produzidos por alunos do 3º ano do ensino médio, sendo que os 10 diários iniciais foram produzidos a partir de orientações orais e os 10 diários finais, produzidos após a aplicação da sequência didática. A pesquisadora observou em suas análises que os alunos envolvidos na pesquisa conseguiram desenvolver e acentuar capacidades de linguagem com a aplicação da sequência didática ao observar a escrita inicial e final nos diários de leitura, o que demonstrou que os discentes conseguiram se apropriar desse gênero e passar a realizar uma leitura mais atenta e questionadora dos textos.

Além disso, Galhardo (2009) observou que os alunos conseguiram fazer mais relações entre a leitura e suas experiências vividas comparando as produções iniciais e finais. Por outro lado, ela observou que algumas operações não foram mobilizadas pelos alunos como a capacidade de explorar as dificuldades de compreensão e de expressar reações emocionais e afetivas, o que levou a pesquisadora a discutir sobre a hipótese de a leitura nas escolas estar mais centrada na racionalidade do que no espaço para a exploração de emoções. Em suas conclusões a pesquisadora acredita que em próximas abordagens deva levar aos alunos textos que provoquem reações afetivas no leitor e cita como exemplos a música e o poema. Ademais, Galhardo (2009) propõe para pesquisas futuras que sejam elaboradas outras sequências didáticas com o diário de leitura como instrumento para produção de gêneros como o artigo de opinião e a resenha crítica.

Encontrei também a pesquisa “Diário de leitura: instrumento didático para formação do aluno leitor” (2013), de Meire Celedônio da Silva e Ana Paula de Sousa. A pesquisa foi aplicada na Escola de Ensino Médio Francisca Moreira de Souza da rede estadual, que está localizada no município de Beberibe no distrito de Sucatinga, zona urbana do Ceará. A partir dos pressupostos teóricos de Rangel (2003), sobre o letramento literário e leitura, de Machado (1998), sobre os diários de leitura, a experiência didática foi realizada a partir de uma reflexão com os alunos acerca da importância da leitura e, posteriormente, os alunos reconheceram algumas características sobre o diário de leitura e escolheram obras para realizarem a leitura e registro, iniciando com uma escrita sobre a capa e contracapa das obras.

Quinzenalmente, os alunos socializavam oralmente suas leituras e registros no grande grupo, percebendo um progressivo envolvimento dos alunos, o que motivou a introdução de atividade com música, teatro, escritas em *blog*. Souza e Silva (2013)

verificaram na pesquisa que os discentes modificaram sua atitude frente à leitura, os quais passaram a ler mais livros durante o ano letivo, além de apresentarem melhor desempenho em prova de proficiência na língua portuguesa do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.

Outra pesquisa encontrada a partir de minhas buscas foi a de Dorinaldo dos Santos Nascimento (2015), intitulada “O diário de leitura: um aliado para leituras literárias”, na qual foi investigado o papel do diário de leitura no acompanhamento do processo de apreensão de textos literários (registro e compartilhamento) de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal (Banzaê-BA). Nessa pesquisa, os alunos realizaram quatro escritas após leitura de dois contos “A cabeça” (2006), de Luiz Vilela, e “Ganhar o jogo” (2002), de Rubem Fonseca.

Nascimento (2015) pressupõe em seu estudo que o processo de leitura do texto literário envolve simultaneamente as instâncias pessoal e social e, dessa maneira, observam o diário de leitura como um instrumento aliado para registro das trocas interpretativas realizadas pela classe de alunos, também realizado através do círculo de leitura. Segundo o pesquisador, os diários analisados compõem registros de leitura que revelam não apenas dados formais e de conteúdo do texto literário, mas também reações afetivas, emocionais, psicológicas dos leitores – a intervenção subjetiva do leitor em conjunto com a construção de identidade(s).

Como resultados, Nascimento (2015) aponta que, após o trabalho com os diários de leitura, os alunos passaram a ler mais atentamente e quiseram expressar em grupo suas interpretações. Além disso, o pesquisador afirma que os alunos apresentaram uma progressiva manifestação subjetiva, o que anteriormente era incomum. Ele argumenta, por fim, que os alunos conseguiram vivenciar a leitura literária como uma prática social efetiva, na qual o círculo de leitura representou a concretização da formação institucionalizada de comunidade de leitores.

Além das pesquisas já citadas, encontrei a de Márcia Ferreira Lisboa, cujo título é “O diário de leituras no ensino fundamental: um incentivo para o letramento literário” (2016). A pesquisa foi aplicada em uma escola pública do distrito de Miranda, zona rural do Município de Goianinha, Rio Grande do Norte, no início de 2015, em duas turmas de oitavo ano, nas quais a pesquisadora havia constatado dificuldades dos alunos em relação à leitura. O objetivo de seu estudo foi promover o letramento literário nessas turmas, utilizando o diário de leituras como instrumento capaz de contribuir para a formação de um leitor ativo, que saiba interagir e expressar o seu olhar sobre as diferentes realidades. Ademais, a pesquisadora reconhece a

leitura subjetiva intrínseca à leitura, pois corrobora para a visão de leitor ativo, apto a construir significados para o texto literário, a partir de suas vivências.

Os resultados alcançados por meio da pesquisa apontam que a literatura do medo, abordada na pesquisa por meio dos contos do livro “Sete ossos e uma maldição”, de Rosa Amanda Strausz, fisgou o jovem leitor, que compartilhou sua leitura por meio dos diários e, posteriormente, por meio do círculo de leituras. Segundo Lisboa (2016), o diário de leituras foi um importante instrumento para incentivar o letramento literário nas escolas, apontando que, como o uso da escrita é inerente à confecção do diário, os alunos perceberam o vínculo da leitura com a escrita e, além disso, a prática com os diários permitiu uma melhor compreensão dos processos de leitura dos alunos, já que eles expressaram por escrito o seu entendimento sobre a obra.

Entre os resultados alcançados, a pesquisadora afirma que, apesar do diário de leituras ser visto, muitas vezes, como um depósito do sentimento do leitor, essa afirmação foi refutada, pois a subjetividade torna-se um fator positivo e ponto de contato entre o leitor e a obra. Ainda, Lisboa (2016) diz que, nos registros dos diários, a identificação realizada pelos alunos em relação aos personagens motivou e despertou ainda mais o seu interesse para a integralização da leitura literária. Ademais, os alunos afirmaram que o fator preponderante para avaliar o livro foram as relações estabelecidas entre as narrativas e a vida.

Além das pesquisas já citadas acima, temos a de Raquel Cristina de Souza e Souza, “O diário de leitura no ensino fundamental: considerações iniciais” (2016), que estudou a aplicação dos diários de leitura com três turmas de 6º ano, baseada em teóricos como Díaz-Plaja (2009), Vincente Jouve (2002; 2013), Michèlle Petit (2008; 2009; 2013) e Annie Rouxel (2012; 2013). Os objetivos da autora eram, por um lado, criar oportunidades para os alunos se expressarem subjetivamente sobre a leitura literária e, por outro, obter registros da recepção deles em relação à compreensão e fruição da obra, de modo que pudessem ajustar a abordagem do texto em sala de aula às necessidades das crianças, bem como criar estratégias para aumentar a adesão ao texto e à experiência de leitura.

Foi proposta para a turma a leitura da obra (*graphic novel*) “O chinês americano”, de Gene Luen Yang. Segundo a pesquisadora, os alunos, em um primeiro momento, apresentaram dificuldade de sair do resumo breve de conteúdo e de se colocarem como sujeitos da escrita. Ela recorreu, então, ao diário de leitura acompanhado de instruções, para orientar os alunos leitores no registro de suas recepções. O primeiro momento foi dividido em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura, sempre sendo estimulada a associação do que se lê com as memórias e afetos do leitor, além da expressão das dificuldades de leitura.

Durante a pesquisa desenvolvida por Souza e Souza (2016), a escrita serviu de guia para a discussão em sala, quando, no grande grupo, as dúvidas eram sanadas, e as impressões e opiniões compartilhadas, além de serem destacadas passagens e recursos que julgavam importantes para a compreensão e fruição da obra. Após serem compartilhadas as impressões e escritas, os alunos voltavam ao diário e registravam se haviam mudado de opinião sobre algo, se os colegas haviam mencionado algo sobre o qual eles não tinham pensado sozinhos, se suas dúvidas foram sanadas ou se alguma ainda permanecia.

A pesquisadora observa pontos importantes acerca da experiência com os diários de leitura. Por exemplo, alguns alunos que não aderiram ao diário integralmente não apresentavam hábitos consolidados de leitura ou apresentam dificuldades de compreensão leitora; outros, na mesma situação, realizaram a tarefa, mas tiveram muita dificuldade em transpor para a escrita suas reflexões, embora o fizessem oralmente; outro fato apontado foi que, entre os itens escolhidos por aqueles que tinham problemas na leitura, a opção predominante foi o resumo de conteúdo.

É possível observar, por meio do levantamento das experiências acima elencadas, que os diários de leitura configuram uma metodologia bastante válida para o trabalho com a leitura, pois coloca o leitor em posição central. Por outro lado, percebo que não há muitas pesquisas envolvendo os diários de leitura e a leitura de textos literários, ainda mais no que diz respeito à leitura subjetiva, que reconhece o papel da subjetividade do leitor no processo da leitura e na construção dos sentidos. Por isso, assinalo a importância de pesquisas sobre a adoção dessa metodologia juntamente com a leitura subjetiva, como a que realizamos aqui e que será detalhada no próximo capítulo.

5 UMA EXPERIÊNCIA COM OS DIÁRIOS DE LEITURA

Neste capítulo serão abordadas as etapas da experiência com os diários de leitura, bem como informações sobre seu contexto de aplicação. Além disso, são apresentadas reflexões sobre a proposta didática aplicada em 2017.

5.1 Contexto da pesquisa

O contexto de intervenção da presente pesquisa foi uma turma de sexto ano, de escola da rede privada, localizada no centro da cidade de Bagé. O município faz parte da microrregião da Campanha, no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, e possui, aproximadamente, 122.209 pessoas, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2017.

A escola onde foi aplicada a proposta pedagógica possui boa infraestrutura, atende o público de classe média e média alta e possui também público bolsista. A escola conta com espaços importantes para o trabalho com a leitura literária, como: biblioteca com sala para leitura e discussões e com acervo para as diferentes faixas etárias, o qual vem sendo ampliado a partir de compras de livros, solicitados por alunos e professores; informática com computadores de boa qualidade e acesso à internet.

A turma em que foi aplicada a pesquisa possui 33 alunos, com idade média de 12 anos de idade. Em geral, são alunos bastante participativos, responsáveis e com poucos problemas de indisciplina. O trabalho com a turma teve duração de seis meses, no período de março até agosto de 2017, com duração de uma hora/aula em um dia da semana.

O projeto com os diários de leitura surgiu a partir da necessidade de novas metodologias para o trabalho com a literatura com a turma e de um maior acompanhamento do processo da formação dos alunos enquanto leitores. Para isso, busquei desenvolver atividades que incentivassem o desenvolvimento da leitura subjetiva, em que os alunos realizassem a leitura de textos literários e registrassem livremente suas reações no diário de leitura, desenvolvendo uma relação mais significativa com a leitura literária, uma leitura em que os alunos, leitores em formação, pudessem ter seu espaço de reflexão, de expressão de sentimentos, de lembranças, de opinião garantido.

5.2 Descrição da proposta didática com os diários de leitura

Etapa 1 – Diagnóstico e atividade preparatória (03/03/2017 até 26/05/2017)

A proposta didática com os diários de leitura teve início no mês de março com a aplicação de uma entrevista respondida de forma dissertativa pelos alunos sobre as temáticas preferidas, as leituras realizadas anteriormente e as que queiram realizar. As perguntas foram: “Quais livros já leste e gostaste? Por quê?”, “Quais livros já leste e não gostaste? Por quê?”, “Quais tipos de histórias tu gostas?”, “Quais livros gostarias de ler?”. A entrevista teve a finalidade de reconhecer o repertório de leitura dos alunos, gostos e possíveis pontos de partida para o projeto com os diários de leitura.

Entre os livros lidos e apreciados pelos alunos estão: O Diário de um Banana, de Jeff Kinney; Querido diário otário, de Jim Benton; Diário de uma garota nada popular, de Rachel Renee Russell; livros de *youtubers*²¹ brasileiros, como de Kéfera Buchmann e de Christian Figueiredo; O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry, Turma da Mônica Jovem, Percy Jackson, de Rick Riordan. Sobre os livros lidos e que não tenham gostado, a maioria dos alunos não apontou títulos e os que apontaram falaram que não gostaram, pois o livro era muito infantil ou não gostaram do final do livro. Acerca dos tipos de histórias que os alunos gostavam estão ação, humor, biografia, aventura, contos de fada e suspense. Entre os livros que os alunos gostariam de ler estão as obras: Harry Potter, de J. K. Rowling, Diário de um banana, The walking dead, de Robert Kirkman, A culpa é das estrelas, de John Green, Diário de Anne Frank, além de livros de *youtubers*.

Após esse momento, propus aos alunos que escolhessem e trouxessem de casa livros para que realizássemos aulas de leituras semanais durante uma hora/aula, geralmente nas sextas-feiras. O propósito dessa tarefa foi promover momentos de leitura literária e exercitar a escrita após a leitura, a fim de perceber se os alunos conseguiam fazer relações subjetivas com as obras. Os livros trazidos pelos alunos foram Diário de um banana, Invento na Hora, do *youtuber* Lucas Lira, Tá gravando e agora?, de Kéfera Buchmann, Eu fico loko, de Christian Figueiredo, Diário de uma garota nada popular, Desventuras em série, de Daniel Handler, Go girls, de Thalia Kalkipsakis, A Seleção, de Kiera Cass, Contos Peculiares, de Ransom Riggs, Garotas da Rua Beacon, de Annie Bryant, Academia Jedi, de Jeffrey Brown, Querido diário otário, Querido John, de Nicholas Sparks, O Diário de Larissa Manoela, de Larissa Manoela, Authentic Games, de Marco Tulio, Goosebumps, de R. L. Stine, Percy Jackson, Once Upon a

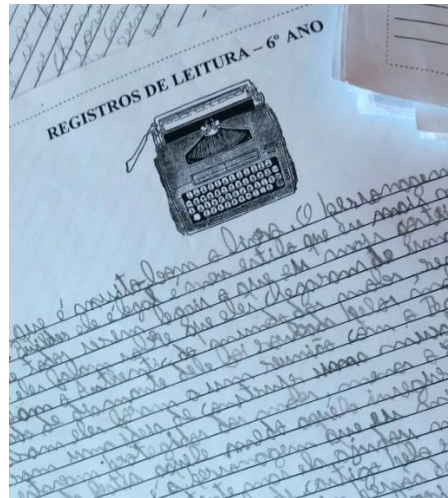
²¹ O termo “*youtubers*” significa um usuário frequente do site de compartilhamento de vídeos YouTube, especialmente alguém que produz e aparece em vídeos no site. O vocábulo foi incluído oficialmente na atualização de dezembro do Oxford English Dictionary, um dos glossários mais conhecidos e respeitados da língua em todo o mundo.

Time, de Odette Beane, Turma da Mônica Jovem, além dos volumes um e dois da série Harry Potter.

Orientei os alunos para que em todas as aulas de leitura registrassem aquilo que acharam sobre a obra escolhida, tentando buscar uma escrita livre, a qual caracterizasse muito mais do que um simples resumo, ou seja, que procurassem se envolver com a história, comentar sobre trechos que gostaram, dar opiniões sobre os personagens, sobre os acontecimentos, contar que sentimentos e reações tiveram, bem como lembranças de suas vidas. Para esse momento foram utilizadas folhas com linhas, intituladas “Registros de leitura”, a fim de que os alunos fossem criando o hábito da leitura e posterior registro por meio da escrita livre. A cada aula de leitura, fui retomando oralmente as orientações e as possibilidades de escrita e procurava questionar os próprios alunos sobre como estavam sendo feitas essas maneiras de registrar suas leituras.

Depois desse processo, as folhas foram recolhidas, lidas por mim, entregues aos alunos e, posteriormente, colocadas em uma pasta de produções textuais. A partir dos registros de leitura, notei que os alunos conseguiram realizar durante esse período a leitura de dois livros cada um, sendo que alguns deles conseguiram ler em torno de três a quatro. Ao observar os registros de leitura dos alunos, constatei que muitos ainda se limitavam a resumir o enredo, o que também é uma maneira de apropriação da leitura, porém sem nunca criar relação pessoal com a obra, expressar algum sentimento ou um comentário sobre sua leitura, apenas possuindo algum tipo de julgamento muito superficial como “é legal”, “é divertido”, “gostei”, sem mostrar possíveis motivos para essas opiniões.

Por outro lado, dos trinta e três alunos, seis alunos conseguiram estabelecer uma relação maior entre leitor e obra, pois escreveram em seus registros comentários como: motivação para escolher o livro, opiniões sobre personagens, comentários sobre dificuldades do processo da leitura, trechos que mais gostaram, além de desenhos, relação entre sua vida e personagens ou temática.

Figura 1 – Folhas de registros de leitura

Fonte: Autora (2018)

Etapa 2 – Criação dos diários de leitura (02/06 – duas horas/aula)

Durante as últimas aulas de leituras e escritas nas folhas de registro, comecei a dialogar com os alunos sobre a mudança que ocorreria na maneira com que eram feitos esses momentos. Expliquei para os alunos que construiríamos juntos uma nova experiência: os diários de leitura. Então, incentivei a reflexão sobre o que viria a ser esse diário, um caderno que acompanharia as leituras, como os antigos registros, mas agora em um caderno, um diário.

Pedi aos alunos que trouxessem para aula um caderno pequeno e materiais para a criação dos diários de leitura, como tesoura, cola, imagens e figuras com que se identificassem. Todas as orientações sobre o que seria o diário de leitura e processo de criação dos mesmos foram dadas oralmente por mim, como, por exemplo: “a capa do diário de leitura deve refletir a ‘cara’ de vocês”; “o diário de leitura é um espaço em que vocês colocarão tudo o que refletiram durante a leitura dos textos literários, como opiniões, lembranças, sentimentos, trechos que chamaram a atenção por algum motivo”; “o diário de leitura é muito mais do que um simples resumo, é um envolvimento pessoal com a leitura, é se relacionar pessoalmente com o texto literário, é pensar no que o texto se assemelha ou se distancia de vocês”.

Nesse momento, os alunos estavam bastante envolvidos na criação dos seus diários, pois trouxeram figuras recortadas, impressas, além de fazerem desenhos e técnicas de pinturas diversas. Foi possível observar que as capas dos alunos realmente refletiram um pouco de

seus gostos, suas percepções de mundo, sua identidade, através de unicórnios, gatos, super-heróis, computadores, celulares, entre outros.

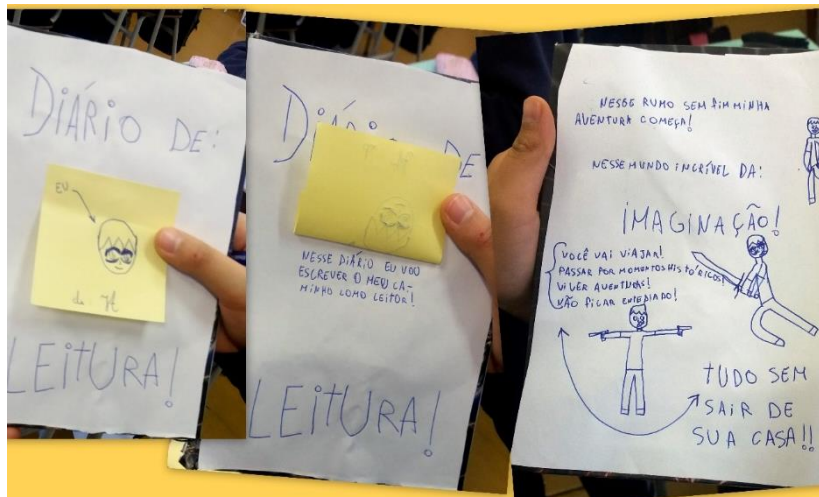
Figura 2 – Capas dos diários de leitura



Fonte: Autora (2018)

Através desses momentos, percebi que os alunos começaram a se “soltar” e realmente começar a se expressar através de sua criação. Além das figuras que se identificam, alguns alunos recorreram para a escrita na hora de decorar seus diários, o que me chamou a atenção pela criatividade e pela visão de si mesmos enquanto sujeitos leitores. Dois alunos escolheram decorar seus diários com escritas tais como: “Nesse diário eu vou escrever o meu caminho como leitor! Nesse rumo sem fim minha aventura começa! Nesse mundo incrível da: IMAGINAÇÃO! Você vai viajar! Passar por momentos históricos! Viver aventuras! Não ficar entediado! Tudo isso sem sair de sua casa!”.

Figura 3 – Capa do diário de leitura com escrita



Fonte: Autora (2018)

A partir da atividade de criação, dialoguei com os alunos sobre a importância de terem clareza sobre o que representam os diários de leitura, afirmando que seria um espaço para expressarem os resultados da leitura. Muito mais do que um resumo, o diário deveria ser um espaço de envolvimento pessoal com a leitura realizada, onde explorariam as diversas possibilidades de expressão. Nesse momento, os alunos demonstraram estar surpresos com essa explicação, pois questionaram se realmente poderiam escrever o que quisessem sem se preocupar se estava certo ou errado, o que indica que a possibilidade de leitura mais “livre” na escola seria uma novidade.

Acordei, também, que seria necessária muita responsabilidade com o dia da entrega dos diários para que eu pudesse ler e devolver conforme planejado, para que o projeto tivesse continuidade. Além disso, combinei que não seria atribuída nota pelo diário de leitura, porém, em caso de esquecimento do diário, o aluno perderia ponto na tabela da responsabilidade²² que mantínhamos a cada trimestre, pois entenderíamos como uma interrupção em nosso projeto, o qual necessita da colaboração de todos para acontecer.

Durante todo o projeto, seguimos um roteiro de atividades pré-estabelecidas: entrega do texto literário aos alunos; leitura e escrita nos diários de leitura em casa pelos alunos; recolhimento dos diários em aula; leitura dos diários e escrita dos bilhetes pela professora; leitura e discussão do texto em sala de aula. O que se diferenciou durante as etapas foi a maneira com que os textos foram discutidos e os desdobramentos em atividades criativas.

Figura 4 – Alunos da turma com seus diários de leitura prontos



Fonte: Autora (2018)

²² A tabela da responsabilidade é uma estratégia criada por mim para ser aplicada durante todo o ano letivo. A cada trimestre, um ponto é avaliado a partir de tarefas como entrega de trabalhos, temas feitos, bem como outras tarefas solicitadas, neste caso, o diário de leitura.

Etapa 3 – 1º texto literário: gênero conto – “O menino que respirava borboleta”, de Jorge Miguel Marinho (05/06 até 09/06)

Na terceira etapa, iniciamos a leitura de textos literários, escolhidos por mim conforme os interesses temáticos manifestados na entrevista anteriormente realizada, bem como a partir dos gêneros literários indicados para a faixa etária envolvida, como contos fantásticos, contos de fada, poemas e capítulos de livros do gênero diário íntimo. É importante mencionar que a escola disponibilizou a reprodução dos textos literários impressos para todos os alunos.

O primeiro texto foi um conto fantástico, de título “O menino que respirava borboleta”, de autoria de Jorge Miguel Marinho, presente no livro O amor está com pressa e outros contos. O conto narra a história de Léo, um menino que solta borboletas de diferentes cores pelo corpo e tenta compreender o que está vivendo. No dia 05/06/2017, os alunos levaram para casa o primeiro texto literário, tendo dois dias para que o mesmo retornasse à aula (dia 07/06).

Dois alunos não trouxeram o diário de leitura no dia combinado, sendo combinado para trazerem no dia seguinte. Levei os diários para casa, li e respondi a todos em pequenos bilhetes onde dialoguei com os alunos acerca de suas impressões e incentivei a utilizarem outras maneiras de se manifestarem no diário de leitura. Escolhi utilizar bilhetes para não escrever diretamente nos diários dos alunos, tendo em vista o caráter tão pessoal que possuem e que quis preservar.

Os diários e os bilhetes foram entregues de maneira separada no dia 09/06 (sexta-feira), quando tivemos duas horas/aula. Os alunos foram orientados a ler o bilhete e decidir como iriam guardá-los. Alguns alunos resolveram colar, outros guardar com clips ou envelope, ou deixar soltos dentro do diário. Após a entrega, abri espaço para que os alunos se manifestassem e, se quisessem, lessem algo que tivessem escrito. Além disso, comentei sobre algumas escritas no diário, fazendo um apanhado geral sobre as impressões, e sobre outras possibilidades de manifestações no diário, reafirmando que o resumo não deve ser a única possibilidade de escrita.

Vários alunos manifestaram que gostaram do conto, surpreenderam-se com a história e estavam bastante curiosos sobre o que iríamos fazer na aula. Falei que faria a leitura do conto para a turma e que precisaríamos de bastante atenção, pois toda vez que lemos novamente acabamos percebendo novos sentidos que não havíamos percebido anteriormente.

Os alunos ficaram atentos à leitura e após construimos juntos um mapa conceitual, guiados por perguntas criadas por mim (ver anexo) e outras que surgiram na discussão. O mapa conceitual foi anotado no caderno de Língua Portuguesa pelos alunos.

Logo após, os alunos fizeram uma produção textual em folhas específicas com a seguinte temática: “Qual cor estou hoje e por quê?”. A aula de discussão continuou na segunda-feira, dia 12/06.

Etapa 4 – 2º texto literário: gênero conto – “A primeira só”, de Marina Colasanti

O segundo texto literário foi entregue na aula do dia 19/06 e no dia 22/06 foram recolhidos os diários de leitura dos alunos²³. Tratou-se de um conto fantástico com a presença de características de contos de fada e de mitologia, intitulado “A primeira só”, presente no livro Uma ideia toda azul, de Marina Colasanti. No dia 26/06, entreguei os diários e os bilhetes aos alunos, bem como dialogamos sobre o conto. O conto narra a história de uma menina muito solitária, filha única de um rei, que, por sua vez, decide colocar um espelho no quarto de sua filha para que não se sinta tão sozinha. Ao acordar, a princesa já não se sentiu mais só e brincou com sua amiga, até o rei dar-lhe uma caixa de brinquedos, cujo fundo possuía uma bola de ouro. Porém, essa bola acaba sendo atirada pela princesa para sua amiga, quando o espelho acaba se estilhaçando e o final do conto surpreende.

Anteriormente à entrega dos diários e da leitura e discussão coletiva em sala de aula, os alunos demonstraram bastante ansiedade e comentaram entre si e comigo sobre as partes da narrativa. No dia, eles participaram bastante da discussão e fomos anotando aspectos importantes no quadro e caderno, guiados também por perguntas formuladas por mim e pelas que surgiram a partir dos alunos.

A seguir, desafiei os alunos a expressarem por meio de desenhos a parte do conto que mais chamou sua atenção e explicar para a turma oralmente. Apesar da timidez de alguns, os alunos participaram e produziram ótimos desenhos, conseguindo argumentar por que haviam escolhido determinado momento da narrativa.

²³ O período entre os textos foi mais extenso do que havíamos previstos aqui, pois estávamos em revisão de conteúdos para a avaliação trimestral, a qual aconteceria na semana seguinte.

Figura 5 – Alunos apresentando atividade artística sobre o conto “A primeira só”



Fonte: Autora (2018)

Etapa 5 – 3º texto literário: gênero poema – “Nas horas essas”, de Sérgio Capparelli

Para o terceiro texto, escolhi o gênero poema, com “Nas horas essas”, de Sérgio Capparelli, que faz parte da obra Restos de arco-íris. O gênero foi escolhido devido a percepções positivas dos alunos com a linguagem mais poética do conto anteriormente lido. Os poemas foram entregues aos alunos no dia 05/07 e, antes de entregar os poemas, dialoguei com os alunos acerca do que conheciam sobre o gênero literário e eles responderam que possuía rimas, tinha sentimentos e era sobre amor. Questionei se o poema sempre teria rimas e sempre seria sobre amor e recebi respostas menos “fechadas” como “um poema pode falar sobre tudo”.

Os alunos foram orientados então a relatar suas leituras do poema no diário observando a “voz” que falava no poema, refletindo sobre os sentimentos que tiveram durante a leitura, as lembranças, os trechos que mais gostaram, as opiniões, as imagens que criaram, bem como comentários sobre o processo de leitura e outras possibilidades que eles escolherem. Seis alunos não trouxeram os diários no dia combinado (10/07), o que foi conversado, pois esse fato atrasaria a discussão do texto literário. Nesse momento, alguns alunos se manifestaram dizendo que era responsabilidade de todos e que se um ou dois alunos esquecessem o diário, todos seriam prejudicados.

No dia 14/07, conseguimos fazer a leitura e discussão do poema, começando com questionamentos sobre o poeta Sérgio Capparelli e conversando um pouco sobre a vida dele por meio da projeção de slides com algumas informações bibliográficas. Após, expliquei para os alunos que a leitura de um poema não necessita de pausas entre os versos, mas precisa ser lido com continuidade, obedecendo às pontuações existentes ou não. Assim, o leitor vai criando imagens em sua mente acerca do que está sendo retratado no poema. Falamos também sobre a voz, que alguns alunos relataram no diário de leitura, caracterizando como o “eu-lírico” e tentando compreender quais experiências estão colocadas ali, quem é esse “eu” que está presente no poema.

Os alunos surpreenderam pela ótima participação em aula, expondo suas ideias acerca do poema e querendo ler trechos do que tinham escrito.

Etapa 6 – 4º texto literário: gênero conto – “Na floresta de Villefore”, de Robert E. Howard

O quarto texto literário entregue atendeu ao pedido dos alunos por textos com maior suspense, por isso escolhi o conto “Na floresta de Villefore”, de Robert Ervin Howard, presente na obra Rosto de caveira, os filhos da noite e outros contos. O conto narra a história de um homem que precisa chegar na localidade de Villefore e encontra um homem muito suspeito pelo caminho da floresta. O conto foi entregue no dia 17/07, último dia antes das férias, e recolhido no dia 31/07, primeiro dia de aula depois do recesso escolar.

Três alunos não entregaram os diários de leitura no dia solicitado, ficando para a próxima aula (02/08). Porém, há um aluno na turma que costuma possuir muitas faltas e demorou três aulas para entregar seu diário, então os diários retornaram somente para a aula no dia 09/08.

Anteriormente à discussão do texto, os alunos foram desafiados a produzirem uma lista com cinco motivos para terem medo, lerem para seus colegas e depois colocassem na pasta de produção textual. Os alunos gostaram de falar sobre seus medos e partimos desse diálogo para a discussão do conto de suspense. Eles foram instigados a falar sobre suas escritas no diário, mas poucos alunos se voluntariaram, por mais que tenha sido um dos textos que mais os tenham mobilizado a escrever. Então, fui citando alguns comentários presentes nas manifestações do diário, o que ajudou os alunos a se desinibirem e se expressarem. Mais de um aluno afirmou que o texto tinha sido seu preferido até então e que foi sentindo muita

curiosidade durante a leitura, além disso, foi com esse texto que os alunos utilizaram mais possibilidades de registro no diário.

Durante a leitura os alunos estavam muito concentrados, alguns fecharam os olhos para poder imaginar melhor os passos. Quando terminamos a leitura, uma aluna disse que havia compreendido melhor o final do conto com essa segunda leitura. Sendo assim, comentei com os alunos que, sempre que não compreenderem algo em um texto literário, ele pode ser lido novamente que sempre irão encontrar novos sentidos, ter outras reações, o que inclusive pode ser comentado no diário no que diz respeito ao reconhecimento do processo de leitura deles.

A seguir, iniciamos a listar no quadro algumas impressões que os alunos tiveram, tanto o que eles haviam apontado no diário quanto as que tiveram na leitura em aula. Utilizei algumas perguntas para que os alunos percebessem a importância de aspectos no conto para a construção do suspense, como o narrador em primeira pessoa, a descrição do espaço, o tempo na narrativa, a construção dos personagens, a escolha para certos termos, as etapas (situação inicial, conflito, clímax e desfecho), enfim, recursos que contribuem para a criação do medo e da curiosidade que muitos apontaram em suas escritas.

Etapa 7 – 5º texto literário: gênero diário íntimo – “O diário de Anne Frank” (págs. 18 até 21 e 23 até 25)

Como último texto literário para o projeto foram utilizados trechos da obra O diário de Anne Frank, o primeiro das páginas 18 até 21 e outro das páginas 23 até 25. O primeiro fragmento foi escolhido por causa da escrita de Anne Frank falando sobre a necessidade de escrever em seu diário que se torna sua amiga, além de contar sobre sua família. O segundo, porque Anne contava sobre sua escola e a rotina que possuía. Os dois trechos então continham temática que é de interesse dos alunos quando fala sobre a família, amigos, escola, professores e questões de uma jovem da idade dos alunos da turma.

Os textos foram entregues dia 21/08 e os diários seriam trazidos à aula dia 23/08, sendo que três alunos não entregaram no dia proposto. A entrega aos alunos aconteceu no dia 30/08, quando realizamos a leitura e discussão dos fragmentos. Grande parte dos alunos comentou no diário que também sentem necessidade de escrever e de falar com as pessoas sobre o que estão sentindo. Além disso, comentaram sobre o período histórico do Nazismo e da II Guerra Mundial, conseguiram se colocar no lugar de Anne Frank e pediram por mais textos como esse.

6 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM DIÁRIOS DE LEITURA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentarei a análise da experiência com os diários de leitura, refletindo sobre possíveis manifestação dos alunos leitores. Além disso, explorarei aqui as contribuições dos diários de leitura no desenvolvimento da leitura subjetiva.

6.1 Metodologia da análise da experiência com diários de leitura

Para analisar a prática com os diários de leitura, parto para a observação do conteúdo dos registros produzidos pelos alunos nos trinta e um diários de leitura, a partir dos itens elencados por Rouxel (2013b), Cosson (2014) e Machado (2009), que são referências teóricas neste trabalho, além de outras as quais tratei como ocorrências a partir do material dos meus alunos. Para isso, fiz o mapeamento sobre as formas de apropriação da leitura, extraíndo dos diários de leitura fragmentos que exemplificam as manifestações dos alunos. Não houve preocupação quantitativa, sendo assim, há alunos que geraram mais dados que outros.

Em um segundo momento, analisaremos possíveis realizações de uma leitura subjetiva na escrita²⁴ dos alunos nos diários de leitura, a fim de observar em que medida essa experiência de leitura literária e posterior escrita contribuem para a expressão da subjetividade dos alunos. Além disso, observaremos de que formas o professor pode perceber essa subjetividade e discutiremos as implicações da leitura subjetiva para a formação de leitores literários.

6.2 Análise das manifestações nos diários de leitura

Ao analisar os trinta e um²⁵ diários de leitura dos alunos, foi possível perceber diferentes exemplos de manifestações sobre as leituras realizadas nas escritas de todos os alunos. Identifiquei um total de vinte e duas manifestações, das quais dezesseis estão previstas por Rouxel (2013b), Cosson (2014b) e Machado (2007) e outras seis às quais conferi essa função em razão da frequência ou importância com que foram utilizadas por meus alunos.

²⁴ Optei por corrigir a ortografia e a acentuação dos trechos dos alunos para facilitar a leitura, mas não alterei a pontuação, a concordância e a coesão originais para manter a originalidade dos comentários.

²⁵ Dos trinta e três alunos, apenas dois não deixaram comigo seus diários ao final do ano letivo, pois não compareceram às últimas três semanas de aulas, período em que esses registros foram solicitados.

As manifestações que elencamos são as seguintes:

Tabela 1 – Manifestações encontradas nos diários de leitura

Manifestação	Fonte
1. A seleção de excertos ou de citações com comentário 2. A cópia no diário íntimo ou no caderno de leitura sem comentário 3. A paráfrase, a reformulação, o resumo 4. As tomadas de posição 5. A relação da obra lida com a existência 6. A escrita com intenção artística	Rouxel (2013b)
7. As dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos 8. A apreciação de recursos textuais 9. A avaliação das personagens 10. A identificação de referências históricas	Cosson (2014b)
11. Os pedidos de esclarecimentos 12. Os pedidos de justificativas para posição qualquer 13. A expressão de reações e emoções sobre o texto 14. A relação com livros lidos, com músicas, com peças de teatro e filmes, etc. 15. A relação do que é dito à experiência pessoal ou a de outra pessoa conhecida 16. Os depoimentos ou confissões pessoais	Machado (2007)
17. A procura por outras obras literárias 18. A pesquisa 19. A adoção de expressões autorais 20. Os comentários que apontam dados sobre o perfil de leitores em formação 21. O reconhecimento de dificuldades de leitura para o processo de formação de leitores 22. O diálogo com a professora	Professora-pesquisadora

Fonte: Autora (2018)

A seguir, analisarei as principais observações acerca da escrita dos alunos nos diários de leitura por meio da leitura realizada ao longo do projeto.

6.2.1 A seleção de excertos ou de citações com comentários

Segundo Annie Rouxel (2013b), “a citação conservada cristaliza uma emoção, um pensamento, no qual nos reconhecemos”. A seleção de trechos com a presença de comentários foi utilizada pelos alunos para explicar sentimentos surgidos durante a leitura, buscar a compreensão de determinado trecho, destacar um trecho cuja linguagem tenha chamado a atenção do leitor e ainda lançar impressões acerca do que foi dito no texto literário.

Quando ele disse:

- Esse caminho é usado com frequência, não é?

Nesse momento me bateu um sentimento de medo aí fui lendo e ele fala: NÃO MUITO, ai meu Deus!

Esse medo não passou rápido, mas passou! (V. M., conto, “Na floresta de Villefore”²⁶)

Deixe tanto as suas borboletas quanto as suas diferenças voarem, assim como fala o texto: ‘O amor tem a cara da borboleta, vive voando de coração para coração’ (K., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Gostei que o texto começou assim: “Como vou contar essa história para vocês?” (Me., conto, “O menino que respirava borboleta”)

A frase que ela fala no texto “O papel tem mais paciência que as pessoas”, eu acho que é verdade porque no papel podemos falar (escrever) o que quiser, o quanto quiser que ele não vai reclamar de nada, porque ele está ali pra isso, para nós usarmos ele. (B., diário íntimo, O Diário de Anne Frank)

É possível observar, então, o quanto a transcrição de trechos da obra de certa forma organiza as percepções dos alunos, mobiliza a reflexão sobre suas percepções, incita-os a reagirem subjetivamente e a se reconhecerem enquanto sujeitos leitores.

6.2.2 A cópia no diário de leitura sem comentário

De acordo com Rouxel (2013b), a cópia de um trecho no diário de leitura sem a presença de comentários acontece pois o leitor “apreende, se encanta, se incorpora ao texto” (p. 174). Nesta experiência, observei que apenas uma leitora entre os trinta e um diários de leitura analisados escolheu essa forma de escrita.

²⁶ As referências dos excertos dos diários de leitura estão organizadas da seguinte maneira: sigla do aluno, gênero literário e título do texto literário.

Agora, se vocês quiserem saber a minha opinião, ela bem que podia estar com hora marcada para o amor que, se não tem a cara de borboleta, vive voando de coração em coração. (A. P., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Na ocorrência, parece-me que a aluna leitora traz o fragmento como se fosse consolidar um pensamento acerca de sua leitura, pois o traz justamente no fim de sua escrita sobre o texto literário.

6.2.3 A paráfrase, a reformulação, o resumo

Elencada também por Rouxel (2013b), a paráfrase, a reformulação ou o resumo são “três modalidades vizinhas de apropriação pelas quais o leitor tenta redizer o texto com suas próprias palavras” (p. 175). Encontrei alguns exemplos nos seguintes trechos:

O menino que respirava borboleta, de Jorge Miguel Marinho, fala de um menino que de vez em quando, sem querer, escapava de seu corpo borboletas de todos os tamanhos, faz tempo que ele sofre por causa disso, vive se escondendo, usa sempre cachecol, porque já saiu borboleta dourada, fala o mínimo que pode, não vai mais ao banheiro da escola, pois já chegou a urinar borboletas, o pai e a mãe do menino fingem que não existe borboleta e o garoto fica ofendido, isso foi antes dele conhecer a Ana Cláudia, que disse que adorava as borboletas do garoto. (Tn., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Resumo: Existia um garoto que se chamava Léo. Saía borboleta do corpo dele. Ele se escondia dos colegas dele porque tinha vergonha de si mesmo, as borboletas saíam dele através dos sentimentos. (G., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Era uma vez um menino chamado Léo de corpo magricelo que dele escapavam borboletas de tamanhos diferentes mas eram todas coloridas e apavoradas. O menino tinha vergonha delas e não conversava com os outros meninos porque achava que eles iriam rir dele. Léo ficava em dúvida se contava para as pessoas ou não dessas coisas que acontecem no corpo dele. Mas um dia ele conheceu uma menina linda e negra que se chamava Ana Cláudia. Ela conseguiu tirar atrás da orelha do Léo uma borboleta azul. A menina entendia o Léo, tornou-se sua amiga, com mãos dada com ele e disse adoro suas borboletas Léo. Olhou para o menino e achou que da sua cabeça saía um bico de um beija-flor. (Va., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Essa forma de apropriação foi bastante utilizada pelos alunos, principalmente na primeira escrita do diário relativa ao conto “O menino que respirava borboleta”, de Jorge Miguel Marinho. É possível perceber que alunos que se limitavam na escrita apenas ao resumo, através da mediação tanto com o uso de bilhetes quanto com as discussões em grande grupo, passaram a utilizar outras formas de apropriação, nas quais pude perceber maior envolvimento pessoal.

6.2.4 As tomadas de posição

De acordo com Rouxel (2013b), frequentemente são realizadas as “tomadas de posição”, ou seja, as afirmações sobre os assuntos mais diversos, as quais resultam “da experiência de alteridade que oferece a literatura e que exige do leitor um movimento de empatia, de identificação ou de desdobramento” (p. 178). Além disso, a autora afirma que “ao entrar em um personagem ou narrador, esposando seu pensamento e seus sentimentos, o leitor alarga seu horizonte afetivo e intelectual” (p. 179).

Não devemos esconder nossas diferenças, porque se Léo não tivesse escondido suas borboletas, talvez a menina teria ido bem mais rápido até ele. Às vezes queremos tanto reprimir as nossas diferenças que vamos nos privando de viver e nossas “borboletas” acabam ficando chorosas. (K., conto, “O menino que respirava borboleta”)

E eu percebi no texto que o menino se sentia sozinho mesmo ele contando pros pais o que ele sentia os pais não acreditavam nas histórias das borboletas. (M. C., conto, “O menino que respirava borboleta”)

E se eu fosse a menina eu pediria para o rei que eu queria ter um amigo porque eu me sentiria sozinho em um reino e sem ninguém para brincar e apenas conversar. (Ar., conto, “A primeira só”)

Eu acho que ela era muito mimada e se enjoava de uma amiga ela a quebrava e criava outra coisa. Na minha opinião isso não se faz porque se você cansa de um amigo você não deve quebrar ele e sim, conversar com ele ou andar com outras pessoas. (L., conto, “A primeira só”)

Através das escritas dos alunos acima elencadas, percebo o quanto a tomada de posição e o fato de refletirem sobre a atitude de um personagem fazem com que os leitores se coloquem na narrativa, no lugar do outro, e reflitam sobre si mesmos. Léo, personagem principal do conto “O menino que respirava borboleta”, gerou muita identificação por parte dos alunos que procuraram compreender os sentimentos do personagem e buscaram soluções como se vivessem os conflitos do menino. Algo similar aconteceu através da personagem do conto “A primeira só”, cujas atitudes fizeram com que os alunos refletissem, julgassem ou até mesmo buscassem se colocar no lugar.

6.2.5 A relação da obra lida com a existência

Ao relacionar as obras literárias com a experiência de mundo, conforme ideias de Rouxel (2013b), o leitor utiliza suas leituras para refletir sobre sua vida, suas condições, suas

questões, apropriando-se pessoalmente do texto. Então, segundo a autora, convém reabilitar e levar em conta o vínculo estabelecido com o que está “fora da literatura”, pois permite ao leitor estabelecer um sentido à leitura. Nesta experiência, encontrei, por meio dos diários de leitura dos alunos, alguns exemplos de relações estabelecidas entre leitura literária e experiência de vida dos leitores, tais como:

Certas vezes, parece que perdemos o ritmo, não a felicidade, estamos sozinhas no mundo sem saber aonde ir, precisamos daquele carinho, tu sabes disso, né? Naquelas horas nos incorporam trazendo mágoas que nos entristecem. (Al., poema, “Nas horas essas”)

A infância é muito importante na vida na formação de lembranças. Tenho certeza que todo mundo deve aproveitar a infância. (Me., poema, “Nas horas essas”)

Eu achei legal mas um pouco triste porque imagina ter tudo o que você quer na vida e não ter amigos. (Ts., conto, “A primeira só”)

Ele representa muito a vida de algumas pessoas e até teve uma parte que eu me identifiquei bastante: “Tem horas que a gente se esvazia, assim como um balão” (Ez., poema, “Nas horas essas”)

Todo mundo que leu esse texto se identificou bastante porque muitas pessoas já passaram por isso. Eu me identifiquei porque eu tenho poucos amigos, sempre quero mais, mas eu não consigo. (J. V., conto, “A primeira só”)

A moral que eu achei nessa história foi: Se aceite mesmo com seus defeitos! (Vi. M., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Gostei pelo fato de contar sobre um fato de falsidade, pois um personagem engana o outro fingindo ser bondoso, mas no final ele vira um lobo e tenta matar o homem, coisa que acontece na vida real, a pessoa te engana fingindo ver sua parceira e no final acaba “mostrando suas garras” (Mi., conto, “Na floresta de Villefore”)

Os sentimentos postos no poema são realmente “reais”. Meus parabéns para Sérgio Capparelli. (Mz., poema, “Nas horas essas”)

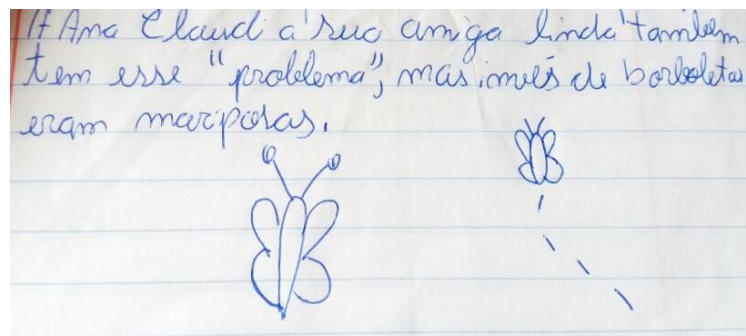
Às vezes não dá para explicar, o pensamento vem e traz um monte de coisa que aconteceu. Algumas delas nos deixa triste, outras nos traz alegrias. (Va., poema, “Nas horas essas”)

A partir dos fragmentos acima elencados, é possível notar que os alunos, ao relacionarem a leitura realizada com a existência, conseguiram ancorar sua compreensão no conhecimento de mundo que possuem. Assim, conseguem compreender o que foi lido e manifestar por meio de opiniões sobre sentimentos humanos compartilhados também por eles, como a tristeza, a dor da perda, a importância da amizade e da aceitação de si mesmo. O aluno leitor ao realizar esse tipo de relação passa a perceber-se no texto literário, a criar um vínculo com a leitura, tão pessoal e, às vezes, inconsciente.

6.2.6 A escrita com intenção artística

Outra manifestação elencada por Rouxel (2013b) seria a intenção artística presente por meio de textos com espacialidade poética, de desenhos, de caligrafia. Segundo a autora, essas representações celebram o pertencimento da literatura à arte.

Figura 6 – Ilustração da aluna B. para o conto “O menino que respirava borboleta”



Fonte: Autora (2018)

Figura 7 – Ilustração da aluna Mz. para o conto “O menino que respirava borboleta”



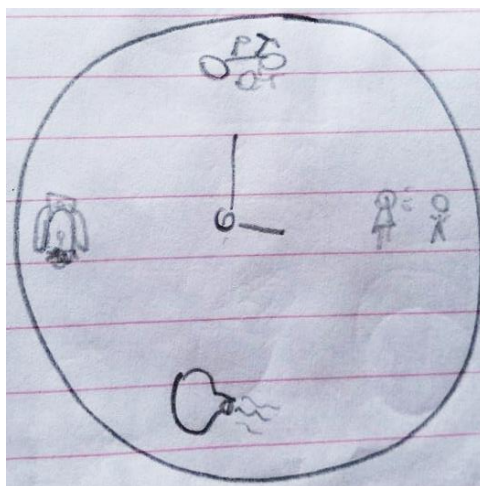
Fonte: Autora (2018)

Figura 8 – Ilustração da aluna Mz. para o conto “A primeira só”



Fonte: Autora (2018)

Figura 9 – Ilustração da aluna Mz. para o poema “Nas horas essas”



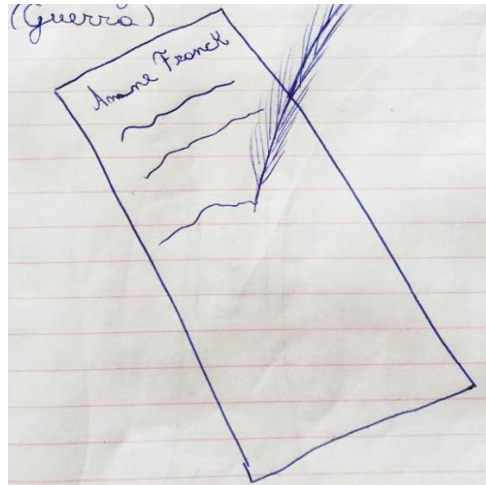
Fonte: Autora (2018)

Figura 10 – Ilustração da aluna Mz. para o conto “Na floresta de Villefore”



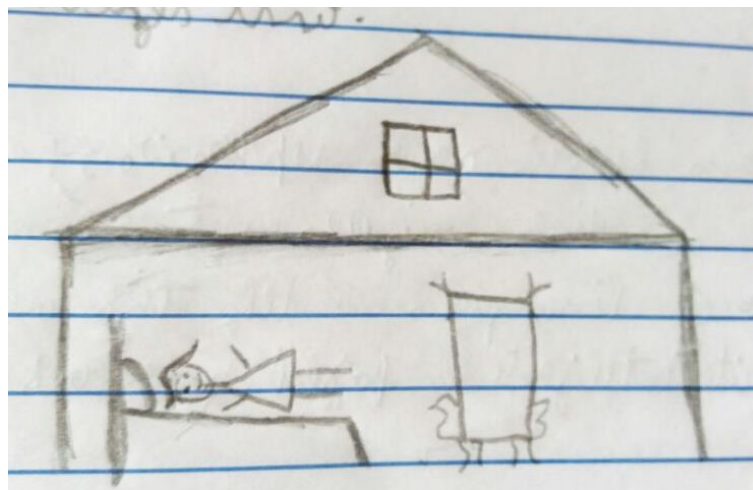
Fonte: Autora (2018)

Figura 11 – Ilustração da aluna Mz. para fragmentos de O diário de Anne Frank



Fonte: Autora (2018)

Figura 12 – Ilustração do aluno P. D. para o conto “A primeira só”



Fonte: Autora (2018)

A primeira só

Era filha única
 Era princesa
 Mas vivia sempre sozinha
 Acompanhada apenas pela tristeza.
 Em silêncio, um espelho lhe foi dado
 E um sorriso em seu rosto estava grudado.
 Fez várias de si
 Uma, duas, três, quatro
 Até que não cabia mais no seu quarto
 Muitas amigas
 Mas pequenas, pareciam até formigas!
 Tantas, que viraram pó
 E de novo ela estava só
 Para cansar a tristeza, brincou
 E outra amiga no lago achou
 Queria mais amizades
 Queria todas as amigas de verdade
 E assim, mergulhou

Com todas as amigas que sempre sonhou.
(K., conto, “A primeira só”)

Verifiquei que alguns alunos optaram por fazer desenhos em seus diários de leitura, acompanhando suas impressões sobre os textos literários. A aluna Mz. fez esse tipo de registro no diário em todas as leituras que realizamos e, por mais que tenha escrito sobre certa dificuldade em compreender os textos, acredito que, através de seus desenhos, conseguiu construir um sentido muito particular para si, pois, conforme relatou, a leitura lhe deu inspiração para seus desenhos. Por outro lado, a aluna K. sempre conseguiu refletir e escrever no seu diário de forma muito profunda e, na escrita sobre o conto “A primeira só”, de Marina Colasanti, quis cristalizar sua leitura através de um poema que ilustra de forma singular sua compreensão.

6.2.7 As dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos

Citado por Cosson (2014b), o leitor pode registrar as dificuldades de compreensão que possui acerca de palavras e trechos. Encontrei alguns registros sobre essas dificuldades, tais como:

E tinha várias palavras que eu não sabia que existe, por exemplo: florete, semidesembainhado, turvando. (Js. V., conto, “Na floresta de Villefore”)

Eu não entendi muito umas palavras, eu conheci bastante palavras novas. (M. C., conto, “Na floresta de Villefore”)

Eu não entendi muito bem o texto, mas na minha opinião acredito que o texto fale sobre sentimentos ruins que muitas pessoas passam e que, nas horas essas, não sabem o que fazer e não sabem explicar o que acontece. (G. B., poema, “Nas horas essas”)

Quando li o conto achei bem legal mas eu não entendi umas partes e quando isso acontece eu releio em voz alta e funciona para mim. (F., conto, “A primeira só”)

E o mais legal é que quem leu para mim foi a minha vó e a minha irmã dormiu no meio da história pois eu não entendi, aí a minha vó leu aí eu entendi. (Mz., conto, “A primeira só”)

Eu tive um pouco de dificuldade para ler, precisei que minha mãe lesse para eu entender. Mas quando entendi achei muito legal. (Mi., conto, “Na floresta de Villefore”)

Percebe que os alunos, ao relatarem suas dificuldades de compreensão, seja de palavras, trechos ou partes dos textos literários, conseguiram identificar a importância dos

mesmos para sua compreensão e reconheceram no texto a possibilidade do conhecimento de novo vocabulário. Ao mesmo tempo, noto que, no processo de compreensão dos termos e trechos, os alunos exploraram as ferramentas que possuíam, seja através da escrita, da leitura em voz alta ou do pedido de ajuda a alguma pessoa, envolvendo-a no processo.

6.2.8 A apreciação dos recursos textuais

Rildo Cosson (2014b) cita como possível escrita no diário de leitura a apreciação dos recursos textuais. Encontramos algumas ocorrências dessa manifestação, que são:

Achei lindo o final, alguma coisa meio poética. (Me., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Achei bem legal porque tem uns pequenos poemas no meio e gosto de poemas. (G., conto, “A primeira só”)

Bom, pra começar, quando eu li o primeiro parágrafo, eu já percebi que este texto iria ter uma pegada mais ‘poética’. (J. A., conto, “A primeira só”)

E eu deduzi que esta história foi feita no presente, porque ela já começa com: “Como vou contar essa história para vocês?” Numa história antiga iria dizer tipo: “Era uma vez” ou dizer uma coisa já direta”. (J. A., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Nessa história a primeira coisa que me chama a atenção é o título “O menino que respirava borboletas”. No começo achei confuso e ainda não entendi o título assim e por quê? Já imaginou um menino que respira borboletas e por que borboleta? Voltando ao título me chama atenção e por que a parte respirava borboletas...como assim? Mas já vou compreender, eu espero. (Al., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Fiquei pensando um pouco, quem estava falando no poema? (Js. V., poema, “Nas horas essas”)

O narrador está em primeira pessoa do singular, pois ele demonstra seus sentimentos, o que acontece com ele. (Al., conto, “Na floresta de Villefore”)

O narrador ele conta a história e depois apresenta as falas no final da história, eu acho que algo poderia mudar nesse conto, eu contaria mais a história do menino e não daria tantas opiniões como o narrador falou, eu contaria alguns momentos e ações do dia a dia, mas a história é boa de ler. (V. G., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Achei bem legal também que pelo seu jeito de escrever ela parece ser muito quieta. (Tn., diário íntimo, O diário de Anne Frank)

Ao perceber os recursos textuais, os alunos refletem sobre sua importância da construção do texto literário, sobre os elementos narrativos (narrador, tempo), poéticos (eu-

lírico), bem como a linguagem utilizada. Todas essas reflexões geram uma postura crítica e exercitam uma leitura mais atenta, o que auxilia na formação enquanto leitores.

6.2.9 A avaliação da ação das personagens

Cosson (2014b) também coloca como possível manifestação nos diários de leitura a avaliação das personagens, no qual o leitor comenta sobre atitudes e acontecimentos que as envolvem. Identifiquei alguns exemplos nos diários analisados:

Não gostei do lobisomem e não queria que isso acontecesse comigo. (Ab., conto, “Na floresta de Villefore”)

Adorei esse texto, achei muito interessante e divertido. Adorei o pai dela, achei ele uma pessoa legal com um bom coração querendo sempre deixar sua filha feliz. (Tn., conto, “A primeira só”)

Pobre princesa, tão solitária que ficou louca por uma amiga. (Ab., conto, “A primeira só”)

Acho que o Rei deveria arrumar uma criança de verdade para ela não ficar tão triste, tão magoada, talvez o Rei tenha causado esse fim triste. (Vi. G., conto, “A primeira só”)

Constatarei que os alunos se identificaram, avaliaram, julgaram os personagens. Todas essas operações possibilitam aos alunos leitores o envolvimento com as narrativas e a reflexão sobre as próprias atitudes que adotariam, expressando toda sua visão, seus pensamentos, seus sentimentos.

6.2.10 A identificação de referências históricas

Também relacionado por Cosson (2014b), o leitor também pode relatar em seu diário a identificação de referências históricas. É o que percebo nos seguintes trechos:

Nessa história a parte que me chama atenção é a parte dos judeus, bem eu sei que naquela época era difícil. (Al., diário íntimo, O diário de Anne Frank)

Eu achei o texto muito bom e me lembrava muito os conflitos do século 18. (L., conto, “Na floresta de Villefore”)

Quando o texto iniciou, quando falou “Filha do rei” eu imaginava que iria ser uma história meio “medieval”, e eu acertei! (J. A., conto, “A primeira só”)

Observo, acima, a escrita dos alunos no diário de leitura quando analisam o período da narrativa, seja através de contextos reais (Segunda Guerra Mundial e Nazismo), bem como fictícios. Em especial, nos últimos dois exemplos citados, houve forte engajamento dos alunos na leitura através do momento histórico representado na narrativa (armas, reinado, vestimentas), movimento este que auxiliará o aluno em futuras leituras, fazendo com que preencha essas informações históricas com seu conhecimento de mundo.

6.2.11 Os pedidos de esclarecimentos

Conforme Machado (2007), o aluno, ao realizar a escrita no diário de leitura, pode pedir esclarecimentos ou fazer perguntas, quando não compreender alguma palavra, trecho ou conteúdo global do que lê.

Achei legal o conceito da história, só não entendi por que o pai da princesa não convidou alguém para brincar com ela. Deve ser bem difícil não ter um amigo ou encontrar um. (Js. V., conto, “A primeira só”)

Como ela queria ter muitas amigas, não conseguia uma certa e queria mais e mais, isto é ganância, e não entendi por que não ele trazia uma prima ou algum camponês. (P. P., conto, “A primeira só”)

O que eu não entendo é como nenhum dos pais deles tinha alguma coisa diferente, mas eles devem ter seus defeitos, eles podem ser altos, magros, baixos, gordos. (B., conto, “O menino que respirava borboletas”)

O que eu não entendi é por que se chama “O menino que cheirava borboletas”. Se ele não cheira, as borboletas saem do corpo dele. (J. V., conto, “O menino que respirava borboletas”)

Pude observar nos trechos acima que os alunos realizam uma espécie de pedido de esclarecimento quando refletem sobre algum personagem, sobre o título do conto ou sobre alguma informação não dita no texto literário. Acredito que, a partir desse tipo de reflexão, os alunos se envolvem afetivamente, emocionalmente e racionalmente. É possível reconhecer certa indignação e necessidade de esclarecimento seja sobre a atitude do pai da princesa, sobre a falta de informações acerca dos pais de Léo ou até mesmo sobre o título de um conto que lhe soa inapropriado.

6.2.12 Os pedidos de justificativas para posição qualquer

Machado (2007) cita como ato de linguagem presente na escrita do diário o pedido ao interlocutor por justificativas ou exemplos de afirmação do texto. Encontrei possível ocorrência para essa manifestação:

Mas estava pensando como esse homem perdido aceita a ajuda de um desconhecido, mas até entendo sua situação, pois iria ficar sem rumo, mas também antes de ir a essa jornada não teria que se lembrar de um: mapa, GPS e celular, não tá muito atualizado, né? (Al., conto, “Na floresta de Villefore”)

Noto nesse trecho que a aluna Al. busca uma explicação para o despreparo do personagem principal e narrador ao caminhar através da floresta sem ter se lembrado de carregar algo como um mapa, GPS ou celular. Percebo que a aluna não compreendeu o fato de se tratar de um tempo narrativo mais remoto, apegando-se aos seus conhecimentos pessoais sobre tecnologia, o que faz com que a leve a julgar o personagem como “desatualizado”.

6.2.13 A expressão de reações e emoções sobre o texto

Elencado também por Machado (2007), há o item em que o leitor pode ainda expressar emoções, sentimentos e determinadas reações a partir da leitura.

Achei bem legal ele achar alguém parecido com ele e fiquei triste por ter vergonha de si mesmo, eu acho que algumas coisas não se deve dar bola. (Js. V., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Que nem o personagem principal, eu também estava desconfiado do Carolus Le Loup (Js. V., conto, “Na floresta de Villefore”)

Nossa! A coisa tá feia, que ‘Terror!’ (Me., conto, “Na floresta de Villefore”)

Nossa! Quando eu terminei de ler me bateu um medo, hein. (J. A., conto, “Na floresta de Villefore”)

Fiquei super super super super super super triste quando a avó dela morreu. (Js. V., diário íntimo, O diário de Anne Frank)

Compreendo essa manifestação como ato bastante pessoal e subjetivo, pois envolve a exposição de sentimentos gerados por meio dos textos literários. Felicidade, tristeza, desconfiança, medo, todos sentimentos que revelam a sensibilidade e o envolvimento subjetivo de um leitor.

6.2.14 A relação com livros lidos, com músicas, com peças de teatro e filmes, etc.

Segundo Machado (2007), o leitor pode ainda relacionar sua leitura ao que ouve ou lê em outros lugares, a músicas, a peças de teatro, a filmes, à pesquisa ou ao trabalho que por acaso estiver desenvolvendo.

Eu quando comecei a ler achei bem de suspense e depois quando foi para a parte do lobo eu adorei porque eu sou fã de filme de terror. Eu já vi Annabelle, Goosebumps, Envocação do mal, O grito, O chamado, etc. (F., conto, “Na floresta de Villefore”)

Esse texto é muito de suspense, horror e ação. Parece até que esse lobisomem saiu de “Crepúsculo”, sei lá! (J. A., conto, “Na floresta de Villefore”)

Eu até recentemente comprei e li um livro que era de um menino judeu que fugia dos nazistas. (J. A., diário íntimo, O diário de Anne Frank)

Nesse texto lembrei de alguns filmes como Crepúsculo, Branca de Neve e o novo filme que saiu. (C., conto, “Na floresta de Villefore”)

Me lembrou muito os jogos de RPG e enquanto lia não parei de pensar no jogo que estou desenvolvendo que por enquanto se chama God’s. (L., conto, “Na floresta de Villefore”)

Verifico nos diários dos alunos um vínculo estabelecido entre o texto literário e outras experiências de filmes, de livros e até mesmo de jogos. A partir dessas manifestações, percebo que os alunos conseguem se reconhecer através da leitura realizada e reconhecer sua caminhada através da literatura, do cinema e dos games, o que gera uma valorização da história desse sujeito em seu processo de formação como leitor.

6.2.15 A relação do que é dito à experiência pessoal ou a de outra pessoa conhecida

Elencada igualmente por Machado (2007), o leitor pode relacionar sua leitura com alguma experiência pessoal ou com a de algum conhecido. Constatamos algumas manifestações que vão ao encontro desta, tais como:

Achei lindo o poema, me fez sentir paz me lembrar quando soltava as pandorgas no céu com a minha vó, isso me faz pensar em crianças brincando num pátio só delas. (Me., poema, “Nas horas essas”)

Nesse poema lembrei de quando eu era pequena e estava aprendendo a andar de bicicleta sem rodinha com meu pai. Ano passado fiz um poema “A natureza” e venci em primeiro lugar. (C., poema, “Nas horas essas”)

Estou passando por isso, meu vó faleceu, estou muito triste. (Tn., poema, “Nas horas essas”)

Lendo esse texto me lembrei de quando eu era pequeno, dos filmes, desenhos ou histórias que eu ouvia. (Ez., conto, “Na floresta de Villefore”)

No começo, não sei por que eu comecei a pensar em mim porque quando eu vou para campanha eu ando pelos lugares e começo a sentir um medo que apareça uma cobra ou esses bichos perigosos, teve um dia que comecei a ouvir uns barulhos e voltei correndo pra casa. (V. M., conto, “Na floresta de Villefore”)

É possível observar o envolvimento pessoal através das lembranças que os alunos tiveram a partir dos textos literários. Muitas vezes, essas recordações estão tão profundas que vêm à tona a partir de experiências significativas, como a leitura literária, o que abre porta para um reconhecimento da história pessoal do leitor e de toda experiência de vida.

6.2.16 Os depoimentos ou confissões pessoais

Citado por Machado (2007), os depoimentos e confissões pessoais possuem similaridade com os comentários sobre experiências pessoais e são bastante recorrentes no diário íntimo, podendo ser utilizado também no diário de leitura, dado seu potencial subjetivo. Encontrei exemplos, como:

A minha mãe, o meu pai e as minhas tias são meu ‘Diário’, sinceramente sou bem tagarela. (Me., diário íntimo, O diário de Anne Frank)

Eu me identifico com a filha do rei, porque eu sou meio difícil de ter novos amigos, mas hoje em dia eu tenho vários e tem alguns que falam de mim pelas costas, mas nunca é coisa ruim (às vezes). (A. P., conto, “A primeira só”)

Eu mesma tenho um diário mas só uso quando eu estou triste. (A. P., diário íntimo, O diário de Anne Frank)

Por meio desses fragmentos, reconheço uma relação muito pessoal com a leitura quando os alunos revelam pensamentos que são como segredos em sua vida, apresentando características como “sou bem tagarela”, “sou meio difícil de ter novos amigos”, “só uso quando eu estou triste”. Os alunos encontram espaço por meio da abertura desencadeada pela leitura literária e propiciada pelo diário de leitura como registro.

6.2.17 A procura por outras obras literárias

A procura por outras obras literárias apareceu nos registros e elenco como outro tipo de manifestação, a qual demonstra dados sobre o processo de formação de leitores, possibilitando o delineamento de perfil de leitura.

Mas! Aí eu pensei numa coisa: E se eu comprar o livro desse conto?...Não ia dar porque eu não tenho “money”. (J. A., conto, “Na floresta de Villefore”)

Eu gostei muito do tipo de leitura e gostei de ler também porque esse livro me interessou. Gostaria que a senhora me falasse onde compro o livro pois quero ler, achei muito interessante. (P. P., diário íntimo, O diário de Anne Frank)

Por meio dessas manifestações, percebo o quão importante é o diálogo e a possibilidade de contato com obras literárias, para que os leitores em formação manuseiem e se interessem por novos livros, ampliando seu conhecimento e criando seus gostos tão pessoais.

6.2.18 A pesquisa

Identifiquei outra possibilidade de manifestação escrita nos diários de leitura como a pesquisa gerada através do texto literário, o qual estimulou a curiosidade no leitor.

Achei muito legal a história de Anne Frank. Vou tentar ler mais sobre ela porque é uma história interessante porque Anne conta para o seu diário que ela era do tempo da guerra, eu achei isso muito legal. (Tn., diário íntimo, O diário de Anne Frank)

Eu amei o conto, eu queria muito esse livro, eu gostei tanto que pesquisei e é uma história muito triste, eu penso que ela merecia mais do que uma vida assim. (V. G., diário íntimo, O diário de Anne Frank)

Neste momento estou pesquisando coisas sobre o autor desse poema “Sérgio Capparelli”, ele é um escritor de leituras infanto-juvenis, jornalista e professor universitário brasileiro. Viveu e trabalhou em Uberlândia, Goiânia, Curitiba, Porto Alegre, Munique, Paris, Londres e Montreal. (V. L., poema, “Nas horas essas”)

Notei que as leituras realizadas em aula geraram pesquisas sobre assuntos, dados históricos, dados bibliográficos e biográficos, registradas nos diários, como a pesquisa sobre Sérgio Caparelli. Essa busca por maiores informações revela um envolvimento pessoal do leitor que se desafia a encontrar respostas que o auxiliam na compreensão da leitura realizada e ampliação do repertório de conhecimentos acerca dela.

6.2.19 A adoção de expressões autorais

Como a experiência com os diários de leitura foi desde o início estimulada a ser bastante pessoal, livre e criativa, observei que alguns alunos fizeram seus registros de modo

peculiar e autoral. Exemplos são os alunos J.A., Gi., Mz. e G.. O aluno J.A., durante todas as atividades de escrita, escreveu, após comentários gerais, avaliação final dos textos contendo a escrita em letras maiúsculas “MINHA OPINIÃO É”, seguido de sua avaliação acerca da leitura: “N GOSTEI!”, para o conto “O menino que respirava borboleta”, “GOSTEI!”, para o conto “A primeira só”, “+ OU –”, para o poema “Nas horas essas”, “+ OU –”, para o conto “Na floresta de Villefore”, “MAIS OU MENOS”, para “O diário de Anne Frank”.

A leitora Gi. escolheu nomear seu diário de leitura a partir do texto “A primeira só” (“Vou te dar um nome: JOB”). Em uma aula, anterior à leitura desse conto, a aluna me questionou se poderia dar um nome ao diário e eu disse que sim. Ao realizar a leitura dos fragmentos da obra de Anne Frank e saber que a personagem havia nomeado seu diário íntimo, a aluna ficou muito entusiasmada e manifestou esse sentimento comigo. Seu diário de leitura passou então a ser um diálogo com a amiga Job acerca das leituras que realizava.

A aluna Mz. (anteriormente comentada na apropriação da leitura com intenção artística, citada por Rouxel) criou seu estilo de escrita que foi manifestado durante todas as entradas no diário de leitura. Iniciava com o título do texto literário, após vinham suas considerações e sua marca artística, os desenhos, criando como se fosse um “modelo” para si, símbolo de sua autoria.

O aluno G. colocou em todas suas escritas no diário, após comentar sobre os textos, como se fossem dados de identificação, utilizando as palavras “Leitor”, “Professora” e “Turma”. Dessa forma, pensamos que G. passou a se reconhecer enquanto leitor, que consegue ter voz e tem capacidade de lançar ideias, opiniões, sentimentos e relações com a leitura literária que realizou.

6.2.20 Os comentários que apontam dados sobre o perfil de leitores em formação

Algumas escritas nos diários de leitura possibilitaram-me acessar as características dos alunos no processo de formação enquanto leitores.

Eu gostei bastante desse texto, apesar de preferir textos poéticos. Eu gosto de lobisomens e seres míticos, acho que foi isso que me chamou bastante a atenção para esse texto. (K., conto, “Na floresta de Villefore”)

Gostei do texto porque ele traz uma lição, assim, esse tipo de texto não é bem minha praia, prefiro os de aventura mesmo. Que tem mais ação. Mesmo eu não gostando tanto é legal. (G. H., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Eu achei muito legal porque eu nunca tinha lido um conto desse tipo, eu fiquei imaginando na hora que eu ia lendo. No começo do conto eu achei um pouco

estranho borboletas saírem do corpo, mas depois eu fui gostando. (F., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Eu estava no meu quarto lendo sozinha e meu pai me viu lendo e adorou a história, sendo que meu pai não lê muito, mas ele gostou dessa história. (V. L., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Em uma turma é impossível encontrar leitores que estejam em um mesmo nível de compreensão e de envolvimento com a leitura, até mesmo porque isso implica toda a vivência cultural e emocional do sujeito. Tendo isso em vista, o professor, através da prática com os diários de leitura, possui dados sobre as leituras de seus alunos, sendo essa metodologia um verdadeiro mecanismo para o reconhecimento e acompanhamento para o processo de formação de leitores, pois sabe onde pode investir, desafiar e ampliar repertório de leitura dos alunos. Além disso, esses leitores em formação passam a se reconhecer como leitores e até mesmo como exemplos para outros. Conforme o último fragmento, o pai da aluna, que não possui esse hábito acaba se interessando pela leitura ao ver a filha lendo²⁷.

6.2.21 O reconhecimento de dificuldades de leitura para o processo de formação de leitores

Essa manifestação aparece muito similar à anterior pois também oferece dados para o processo de formação de leitores. Observei como recorrente nos diários que o leitor reconhece suas dificuldades com a leitura e cria ferramentas para o processo de compreensão dos textos literários. Seguem alguns fragmentos exemplificando essa forma de escrita:

Quando eu li o texto eu não entendi muito porque é meio confuso só o começo, mas quando eu me aprofundi no texto entendi. (M. C., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Gostei do poema, mas teve partes que não entendi, mas li de novo e consegui compreender. (C., poema, “Nas horas essas”)

Não entendi direito mas tipo tentei, entendi mas não deu e eu não sou muito chegada a poemas. (G., poema, “Nas horas essas”)

Gostei do texto, mas no final não entendi muito bem. (C., conto, “Na floresta de Villefore”)

Queria saber mais sobre a Kitty. (Js. V., diário íntimo, O diário de Anne Frank)

²⁷ Não era nosso objetivo neste trabalho reconhecer o perfil de leitura das famílias envolvidas. Porém, sabemos que a realidade de muitas famílias brasileiras se limita a leituras de textos mais objetivos (jornais, revistas), quando existe. No caso da família dessa aluna, percebemos através de seu diário que seu pai não possui o hábito de ler.

O texto que eu li chama “O menino que respirava borboleta”, nesse texto fala de um guri que se chama Léo. Eu não vou conseguir descrever ele muito bem porque eu não entendi, eu posso ter lido, lido, lido, mas não consegui entender muito bem. (V. M., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Não entendi o texto, mas fala sobre o pai da menina, os amigos, a relação com os professores, etc. (G. B., diário íntimo, O diário de Anne Frank)

Eu não entendi muito bem, não me identifiquei com nenhuma personagem e quase não entendi, nem soube ler. Mas eu gostei sim, bem poético, único e simples, mas que deixa algumas dúvidas no ar, sem falar que é um conto bem profundo e meio macabro a coisa poética é bem legal de ler, mas eu gostei muito do conto. (V. G., poema, “Nas horas essas”)

Eu gostei muito do conto só que quando eu li o título eu não tinha entendido mais depois conforme eu ia lendo eu começava a entender cada vez mais. (F., poema, “Nas horas essas”)

A subjetividade e a compreensão de determinado texto literário andam muito unidas, de forma que se o leitor não compreende determinada obra ou trecho, essa leitura não tocará sua subjetividade e, sem esse vínculo subjetivo, afetivo e pessoal com a leitura, sua compreensão será menos profunda do que o texto literário poderia propiciar. Em um dos exemplos temos o aluno Js. V., que, durante a leitura dos fragmentos da obra O diário de Anne Frank, perde a informação de que a menina passa a chamar seu diário íntimo pelo nome “Kitty”, o que faz com que compreenda equivocadamente que se trata de uma pessoa, deixando de talvez usar outros tipos de manifestações mais subjetivas acerca do assunto.

Ademais, através dos trechos acima transcritos, podemos reconhecer as dificuldades dos alunos durante a leitura, os quais por vezes insistem fazê-la quantas vezes for necessário para que possam compreendê-la ou que, infelizmente, até desistem. Por outro lado, também verificamos que à medida em que escreveram, alguns alunos foram compreendendo o texto literário, fato que foi comentado em sala de aula e incentivado à não desistência das leituras literárias.

6.2.22 O diálogo com a professora

Outra manifestação percebida por mim nesta experiência foram as marcas de diálogo dos alunos com a professora-pesquisadora. Por mais que eu tenha falado aos alunos que o diário seria um espaço de diálogo entre leitor e texto, percebo que fui escolhida como possível interlocutora. Seguem alguns exemplos:

Tia você é muito legal (Js. V., conto, “Na floresta de Villefore”)

Achei demais, finalmente você nos deu um conto do meu estilo, com lutas, ação, etc. (Ez., conto “Na floresta de Villefore”)

Profª, gostei muito do texto, parece que entrei nele e consegui me abrir mais! (V. M., poema, “Nas horas essas”)

No próximo conto, eu espero que seja assim como este, que eu me identifiquei bastante como este, espero que eu tenha melhorado mais que antes. (F., conto, “A primeira só”)

Gostei muito dela, pode dar mais vezes contos assim. (V. M., conto, “A primeira só”)

Bom como eu disse na outra história eu me inspirei bastante. Se eu pudesse ler um monte dessas histórias eu leria, porque amei. (V. L., conto, “O menino que respirava borboleta”)

Tia, por favor, traz mais histórias assim! (Ar., conto, “Na floresta de Villefore”)

Eu não sei se posso dar sugestões mas vou dar, só para testar você poderia apresentar um conto bem aterrorizante e pode se basear em alguma lenda. BJS para você! (V. G., conto, “Na floresta de Villefore”)

Reconheço, através dos excertos acima, um envolvimento afetivo com a docente, manifestado através de elogios, de uma espécie de agradecimento à professora, de expectativas com as próximas escolhas, de dicas, pedidos e sugestões. Através dessas manifestações, percebo a formação de um vínculo propiciado especialmente através da literatura entre mim, professora mediadora, e os alunos.

6.3 Resultados obtidos através da prática com diários de leitura

A partir do levantamento das manifestações dos diários de leitura realizado anteriormente, refletirei sobre esta experiência tendo como base o referencial teórico que sustenta esta pesquisa, buscando reconhecer a função dos diários de leitura no desenvolvimento da leitura subjetiva, bem como suas implicações quanto à formação de leitores e à atuação do docente como mediador da leitura literária com o uso dos diários de leitura.

6.3.1 A leitura subjetiva revelada nos diários de leitura

Retomando conceitos de Langlade (2013), Jouve (2013) e Rouxel (2013a), apresentados anteriormente, constatei que minha turma de sexto ano conseguiu desenvolver leitura subjetiva dos textos literários que indiquei. Percebo isso, a partir do papel ativo exercido pelos meus alunos na construção dos significados dos textos trabalhados no projeto,

feita a partir de suas subjetividades, que foram retomadas no momento da escrita nos diários. A partir desta experiência com os diários de leitura, reconheço que o progressivo envolvimento pessoal, mobilizado pela leitura regular de textos literários e pela escrita no diário, resultou no desenvolvimento da leitura subjetiva.

Nesta pesquisa, noto que, por mais que a subjetividade do leitor fosse percebida pelo professor mediador como um fio condutor da leitura, o processo de reconhecimento de sua importância e de sua valorização por parte dos alunos precisou ser incentivado ao longo de todo o projeto. Quando realizávamos ainda os “Registros de leitura”²⁸, apenas seis dos trinta e três alunos conseguiam escrever sobre si e suas impressões pessoais nas folhas, ao passo que, conforme o trabalho com os diários de leitura ia sendo implementado, todos os alunos conseguiram, em alguma medida, desenvolver a leitura subjetiva e apresentar marcas desse processo na escrita. Essa capacidade foi incentivada e valorizada a cada momento durante a escrita dos diários e nas discussões em aula.

Desse modo, foi possível observar uma singularidade tão genuína na escrita dos alunos envolvidos na pesquisa, pois conseguiram se colocar na leitura, reconhecer muito do seu mundo, das suas experiências, das suas lembranças, do seu modo de compreender a si e o outro, mobilizados pelo texto literário. Alguns alunos, por exemplo, compartilharam de suas lembranças de infância e experiências através da leitura e da escrita no diário sobre o poema “Nas horas essas”, como os exemplos dos alunos Me., C. e Tn. (ver p. 76).

Os alunos deram forma às impressões e às reações, gravando-as no diário de leitura, as quais os auxiliavam no exercício de uma leitura mais atenta, mais crítica, capaz de reconhecer mais facilmente aspectos do texto literário, a partir do momento em que iam desenvolvendo seu ponto de vista, como a aluna Al. (ver p. 72), que reconhece a importância dos aspectos formais do conto (título) “O menino que respirava borboleta” e os retoma para dar suas opiniões.

Os sujeitos envolvidos manifestaram suas individualidades, as quais por vezes se diferenciavam ou se aproximavam, o que não impediu que a turma compartilhasse sentidos construídos durante as leituras. Sentidos esses que foram centrais durante toda experiência, desde o momento em que eram incentivados, de forma oral ou através dos bilhetes, até a discussão em sala de aula, pois eu partia justamente do que haviam apontado nos diários e confrontava essas reações subjetivas com o texto literário, a fim de que os alunos aprofundassem o saber sobre o mundo e o saber sobre si, conforme nos diz Jouve (2013).

²⁸ A atividade dos “Registros de leitura” antecedeu a aplicação dos diários de leitura e que está comentada na página 51.

Além disso, as ideias de Rouxel (2013a) foram vivenciadas na prática com os diários de leitura, quando percebemos que a dimensão formal e objetiva da obra não deixou de ser estudada. Esses aspectos foram sendo explorados à medida em que as impressões dos alunos eram manifestadas e estes eram desafiados a reconhecerem nos textos literários o que afinal poderia ter gerado tais impressões.

Ainda, por meio de nossas conversas e discussões, procurei fazer com que o aluno sentisse que os textos literários se dirigiam a eles e aguardavam sua impressão na leitura e na escrita dos diários. Dessa forma, alguns alunos que optavam por escrever mais objetivamente, escolhendo resumir o texto literário, passaram a se expressar de forma mais subjetiva nas demais escritas dos próximos textos entregues. É o caso da aluna Tn. (ver p. 65), que na primeira escrita do diário de leitura sobre conto “O menino que respirava borboleta” optou apenas por resumi-lo, já no segundo texto entregue, escreveu sobre opiniões mais pessoais além de ressaltar aspectos formais (ver p. 72).

Consegui, através do incentivo à leitura subjetiva e da adoção da metodologia dos diários de leitura, dar vez e voz aos alunos dentro daquilo que o texto literário os fez expressar. A partir do diário de leitura, garanti o acesso à maneira com que cada aluno, até os mais tímidos, que não se sentem à vontade para expressar opinião, elaborou sua compreensão sobre o texto literário. É o caso da aluna V. G., que em aula não costuma se manifestar e expor suas opiniões, mas que por meio de sua escrita no diário foi capaz de expressar os sentidos que havia percebido nos textos e também fazer pedidos por mais textos para mim (ver p. 80 e 81).

Os sentimentos, as experiências de vida, as lembranças, os gostos e as habilidades com a linguagem e com arte, que muitas vezes não possuem espaço dentro da sala de aula, foram manifestados pelos alunos por meio dos diários. Os jovens alunos e leitores tiveram espaço para se manifestar e demonstrar posicionamentos por vezes tão maduros, como é o caso da aluna K. (ver p. 64, 66 e 70). Tudo isso fica potencializado, reconhecido e valorizado por meio da arte literária, da leitura subjetiva e da escrita nos diários de leitura, que serve como um elemento que favorece a expressão da subjetividade do leitor quando realiza a leitura literária.

6.3.2 A formação de leitores durante o projeto

Os alunos da turma apresentaram um progressivo envolvimento pessoal com leitura literária, bem como um comprometimento e entusiasmo com os textos literários, conseguindo

estabelecer cada vez mais relações entre si e o lido nas escritas no diário de leitura, posicionar-se, ampliando sentidos e delineando gostos. Retomando Cosson (2014a), quando postula o termo letramento literário, acredito que o aprendizado crítico da leitura literária não se faz sem o encontro pessoal com o texto, sendo este último a origem da experiência estética. Esse encontro subjetivo do leitor com o texto esteve sempre permeando a leitura, porém me parece que, somente quando foi incentivado em sala de aula, o aluno leitor compreendeu que pode sim perceber essa relação e reconhecê-la como fator indispensável para criação de sentidos.

Dessa forma, posso dizer que a leitura subjetiva e a experiência com os diários de leitura também contribuíram para a formação dos alunos enquanto leitores literários, pois percebi através de suas escritas que eles foram capazes de realizar todas as características postuladas por Graça Paulino e Marta Pinheiro (2004). Os alunos souberam usar estratégias de leitura, relendo, lendo em voz alta, compartilhando a leitura com outras pessoas, como nos exemplos dos alunos M.C, C. (transcritos na p. 80) e V.L. (ver p. 79), e, ainda, solicitando auxílio a outras pessoas, como a aluna Mi. (ver p. 71). Além disso, aceitaram o pacto ficcional, colocando-se no lugar dos personagens (ver p. 77, aluna A.P.; p. 71, alunos J.V. e Ts.; p. 72, aluno Ab.; p. 73, aluno Js. V.), relacionando com sua experiência de vida (ver escrita dos alunos p. 66). Ademais, os alunos reconheceram marcas linguísticas, significações verbais com cunho artístico, quando os alunos apreciaram a construção de trechos, copiando-os e comentando sobre eles ou reconhecendo um registro mais poético (ver transcrições na p. 71), identificaram dados históricos (ver p. 73), relacionaram com obras e leituras anteriores (ver p. 75). Enfim, são operações que servem como indícios de um processo de formação de leitores, que deve continuar sendo incentivado e propiciado por meio de atividades válidas como a leitura de textos literários e a escrita no diário.

Por meio dos diários de leitura, então, foi possível que eu, professora regente da turma, acompanhasse o processo de leitura e formação dos alunos como leitores, conseguindo mapear aqueles casos em que a mediação deveria ser mais atenta, como com aqueles que demonstraram dificuldade de compreensão em partes dos textos literários (ver aluna V.M., p. 80) ou até mesmo aqueles que não conseguiam realizar a leitura subjetiva, não gerando sentidos possíveis, nem tampouco fazendo relações com a leitura, como nos trechos dos alunos G. e V.G. (p. 80). Dentro do âmbito da formação de leitores, também foi possível notar que há um equívoco no reconhecimento do gênero literário, quando um aluno se dirigiu ao gênero poema como conto, como a aluna F. (ver p. 80), o que aponta para a necessidade desse

esclarecimento junto aos alunos, pois esse reconhecimento faz parte do processo de letramento literário.

Em contrapartida, aqueles alunos que, desde o início do projeto, demonstraram ter facilidade de leitura e que eram considerados leitores conseguiram explorar o texto literário com mais facilidade na sua escrita diarista, utilizando diferentes atos de linguagem, como os alunos J.A, K., Me. Esse fato revela a necessidade de auxiliar os alunos com dificuldade para que alcancem um nível de compreensão mais elevado, por meio da continuidade de atividades de leitura subjetiva e escrita no diário de leitura, utilizando textos literários cada mais desafiadores do ponto de vista da linguagem, da construção narrativa, da diversidade de gêneros literários, etc.

Além disso, posso afirmar que a trajetória de leitura dos alunos escrita no diário de leitura pode servir de espaço para o reconhecimento do próprio aluno como leitor em construção, que pode acessar seu repertório de leitura e ampliá-lo, buscando novas leituras, como os três alunos que escreveram sobre obras que realizavam fora o projeto. A busca por obras, os empréstimos de livros entre os alunos, o fato de levar os livros trabalhados para manusearem e alguns alunos terem me pedido emprestado evidenciam que estou incentivando e dando suporte para a formação leitora.

Os alunos foram criando em sala de aula um comprometimento muito grande com o diário de leitura e, quando alguns esqueciam do dia da entrega, os demais ficavam chateados, pois aquilo atrasaria a discussão do texto, ou seja, eles esperavam ansiosos pelo momento. Do mesmo modo, as conversas e trocas passaram a ser mais ricas e o respeito às manifestações dos colegas foi progressivamente maior com o passar dos textos literários, pois acredito que os alunos passaram a reconhecer a importância da singularidade e da subjetividade que cada um mobiliza quando realiza as leituras.

Então, através os diários de leitura, os alunos se sentiram à vontade para expressarem-se pela escrita, sem medo de julgamentos, pois aquele foi o lugar onde puderam dar vazão ao que o texto literário os fizeram lembrar, refletir, sentir, discordar, apreciar, comparar, (re)conhecer, criticar, aprender sobre si mesmos e sobre o outro. Mecanismos esses que fazem parte do processo de formação de leitores e que encontram espaço nos diários de leitura para serem manifestados e fomentados em sala de aula.

6.2.3 O papel do professor no projeto

Percebo através desta pesquisa que o professor possui papéis bastante importantes no que diz respeito a atividades que envolvem leitura subjetiva e os diários de leitura. Primeiramente, assim como nos afirma Cosson (2013), se o professor não for um leitor literário, não souber reconhecer o papel da literatura na vida do sujeito e a possibilidade de humanização, como nos esclarece Candido (1995), ele não saberá por que ensinar e quais possíveis metodologias seguir, então, sua prática não reservará à leitura literária o espaço devido ou fará isso de forma inadequada, como nos expõe Magda Soares (1999).

Além disso, outro equívoco é abordar obras literárias junto aos alunos tendo somente como alvo a sua dimensão formal e objetiva, a qual prejudicaria a possibilidade de reconhecimento do sujeito na literatura. Por isso, é importante que o professor tenha clareza da necessidade de valorizar o envolvimento subjetivo dos alunos com as leituras realizadas em aula, para que possam reconhecer seu papel ativo na leitura, a qual não existe sem as relações que faz entre si, suas experiências de vida, seus sentimentos, suas reações com a literatura. Nesse sentido, os diários de leitura foram uma metodologia essencial para que os alunos, leitores em formação, pudessem ter seu espaço, sua voz e suas ideias respeitadas e ouvidas, e ainda, para que eles mesmos pudessem reconhecer a necessidade da sua relação pessoal com a leitura para poder compreendê-la, pois, como diz Rouxel (2013a), se os professores não auxiliam nesse reconhecimento, ele poderá não acontecer.

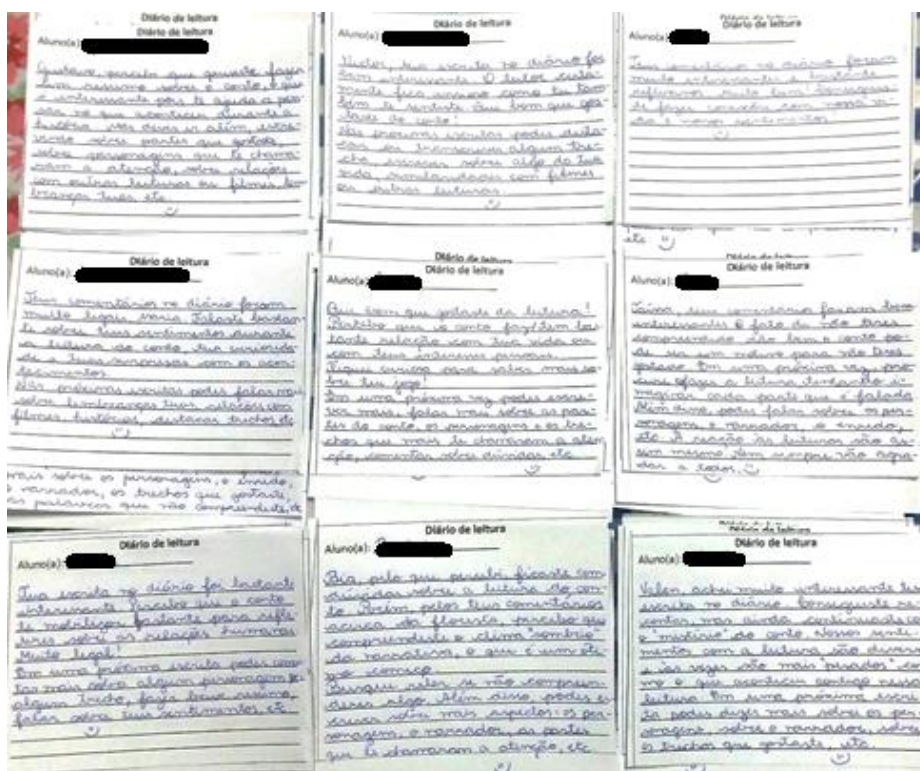
Reconheço em minha caminhada durante este trabalho que ganhamos novos papéis em sala de aula, tanto para mim, docente, quanto para os alunos nas aulas de Língua Portuguesa do sexto ano dessa escola. Entre esses alunos, encontrei alguns leitores de literatura, como também alunos que possuíam dificuldade em compreender o que liam e que acabavam por achá-la chata e não criavam vínculo nenhum com as obras literárias. Com esse panorama, foi necessário que eu buscasse realizar mais leituras literárias e teóricas e pesquisasse sobre novas metodologias de abordagem da literatura, sempre no intuito de proporcionar atividades para a formação dos alunos como leitores, momentos de leitura literária em que conseguissem se envolver pessoalmente com o que tivessem lido. Encontrei, então, através dos diários de leitura, uma estratégia bastante válida para modificar a realidade vigente e promover a leitura subjetiva.

Enquanto professora, percebi que meu envolvimento foi grande em todo o processo, tanto profissional quanto pessoal. Esse envolvimento iniciou através da tentativa de apreensão dessa metodologia e criação da minha maneira de adequá-la a nossa realidade, por isso passei a pesquisar textos literários e delinear a experiência aqui relatada. Para aplicação do projeto, precisei motivar os alunos a se envolverem pessoalmente com a leitura, pois até então tinham

recorrido apenas para o resumo em suas escritas nos “Registros de leitura”. Percebi que, desde a criação dos diários de leitura, os alunos conseguiram sentir que teriam um papel mais central durante o projeto, pois estavam mais animados com as etapas que viriam, fazendo-me perguntas sobre próximas atividades.

Todos os textos literários foram pensados por mim para que os alunos pudessem se relacionar com a leitura, perceber um pouco de si, das suas experiências, a fim de compreendê-los de acordo com suas individualidades. Penso que o momento da leitura dos diários e da escrita nos bilhetes a cada texto literário entregue me exigiu bastante envolvimento, pois o fazia nos momentos fora da escola. Os bilhetes tiveram um papel importante, pois serviam de comunicação entre mim e os alunos, o que jamais conseguiria fazer em um momento de leitura e discussão em sala de aula, de forma individual. Ademais, escolhi adotar os bilhetes para que não precisasse escrever nos diários de leitura dos alunos, já que era um espaço muito pessoal e queria preservá-lo ao invés de criar um sentido avaliativo.

Figura 13 – Bilhetes utilizados para os comentários da professora sobre os diários de leitura



Fonte: Autora (2018)

Porém, percebo que, sem a minha intervenção, lendo cada diário, anotando as principais informações sobre cada aluno e dando uma resposta para elogiar e motivar a leitura subjetiva, os alunos não teriam sentido de forma tão significativa a atividade de leitura literária e escrita nos diários. Em todos os bilhetes que escrevia como resposta à escrita dos alunos, procurei valorizar o que haviam escrito, tecendo comentários, além disso, busquei relembrar as demais manifestações que poderiam retomar quando escrevessem (as opiniões, as lembranças, os trechos que haviam gostado, comentários sobre personagens, relações com suas experiências, etc.). Eles passaram a incorporar na escrita diarista essas outras formas, a se entusiasmar com os próximos textos, a ficar curiosos com os momentos de leitura em aula e discussão e criavam expectativas com os bilhetes, espaço de meu diálogo com eles.

Sinto que, quando eu entregava os diários de leitura e os bilhetes, os alunos ficavam felizes em receber uma resposta, um comentário e incentivos para que continuassem tentando se envolver pessoalmente com a leitura e desenvolver sua escrita a partir dela. Por outro lado, nos momentos em que íamos fazer a leitura e a discussão do texto, em que eu começava pedindo para que os alunos manifestassem opiniões, senti que eles estavam ainda muito tímidos em compartilhar suas impressões tão pessoais. Dessa maneira, procurei dialogar com a turma para que aqueles momentos fossem agradáveis e cada um sentisse liberdade em se expressar, sem pensar com que os outros iam achar, pois a leitura e escrita de cada um eram únicas e talvez pudessem auxiliar os colegas a perceber de forma diferente o texto literário.

Fomos criando um clima de respeito, de liberdade e de escuta ao outro e passei a guiar as conversas de forma que todos os alunos se sentissem à vontade para se expressar. Percebi que minhas anotações sobre os diários de cada aluno foram úteis para ir incentivando a conversa inicial, bem como a discussão posterior à leitura realizada em voz alta por mim. Durante essas discussões, notei que os alunos passaram a compreender que as diferentes impressões dos colegas poderiam se aproximar ou se distanciar das suas e até mesmo das minhas. Além disso, passaram a reconhecer a importância da socialização das diferentes interpretações, dificuldades, lembranças, opiniões sobre uma mesma leitura, quando foram refletidas por todos, inclusive por mim, que expunha a minha opinião sempre no sentido de agregar e não de colocá-la como a melhor em relação às outras.

É importante salientar também que, quando eu realizava a leitura dos textos em sala de aula, os alunos foram se educando para se concentrarem e conseguirem ir acompanhando-a. Nessas ocasiões, aproveitávamos as percepções pessoais para buscar os sentidos nos textos, para analisá-los formalmente, observando a estrutura narrativa, os personagens, o enredo, o narrador, a linguagem utilizada, o papel do eu-lírico, das imagens criadas através do poema,

etc., enfim, características mais formais dos textos literários, as quais também aos poucos foram sendo apropriadas pelos alunos até mesmo na escrita dos diários, como na escrita da aluna Al. (ver p. 72).

Acredito que essas atividades sistemáticas com a leitura literária em sala de aula, levando em conta a importância da literatura subjetiva aliada à leitura mais objetiva e utilizando os diários de leitura como estratégia possível, movem-me enquanto professora-pesquisadora à reflexão acerca do papel que possuo na vida desses sujeitos na aproximação com a arte literária e na formação deles como leitores em potencial. Ademais, colocam-me em uma posição de busca constante por mais obras literárias, até mesmo porque os próprios alunos passaram a perceber em mim uma ponte que os leva até novas leituras de literatura, como os alunos V.G e Ez. (ver p. 81). Dessa forma, acredito que o relacionamento entre a turma melhorou, como também o meu relacionamento com os alunos apresentou um sentido maior de confiança e de segurança, por demonstrarem maior interesse em aula, mais expectativa pelos próximos textos, mais respeito e atitude de diálogo comigo e com os colegas.

O envolvimento que tive com o projeto extrapolou os limites da sala de aula, pois precisei realizar mais pesquisas, tanto sobre os textos literários, quanto sobre o que os alunos apontavam no diário, como também investi tempo fora da sala de aula para realizar a leitura dos diários e a escrita dos bilhetes. Porém, percebo que o trabalho obteve êxito no sentido de dar espaço para a expressão subjetiva dos alunos, bem como auxiliá-los no reconhecimento de si enquanto leitores que tem muito a dizer sobre o que leem.

Em relação à escola, percebi um espaço adequado para aplicar o projeto, pois, desde o início, quando dialoguei com a direção e supervisão, o trabalho foi bem recebido. Além disso, realizei pedidos de obras para a biblioteca, que adquiriu exemplares da obra de Marina Colasanti, bem como outras obras que os alunos foram sugerindo, como a coleção completa de Harry Potter. Isso sinaliza que a escola está querendo investir na questão da formação de leitores e que é possível realizar, quando há empenho de toda equipe, projetos sobre a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental.

7 PRODUTO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, descreverei o produto pedagógico (Apêndice 1), o qual é resultado desta pesquisa-ação realizada junto ao Mestrado Profissional em Ensino de Línguas.

O produto possui como público principal profissionais da área da Educação, especialmente professores de Língua Portuguesa ou de Literatura da Educação Básica. Porém, esse trabalho pode contribuir com professores de demais níveis de ensino, pois trata sobre o incentivo à leitura subjetiva de obras literárias, o que favorece a expressão da subjetividade do leitor e sua valorização de seu papel ativo na leitura literária. Além disso, a escrita nos diários de leitura serve como material para o acompanhamento da formação do aluno como leitor, pois, por meio desse registro, o professor possui dados sobre a maneira como cada sujeito se expressa a partir de sua leitura, demonstrando suas opiniões, suas dificuldades e suas impressões na caminhada com a leitura literária.

O objetivo do material é apresentar teorias sobre leitura subjetiva e diários de leitura, como também, apresentar um roteiro para implantação dos diários de leitura como ferramenta para incentivar a leitura subjetiva. Este produto pedagógico possui apenas uma diferença entre a prática aplicada em minha turma no ano de 2017 e analisada nesta dissertação, nas etapas previstas no produto não consta a atividade dos “Registros de leitura”. Tal alteração na versão final do produto se explica porque, após a realização de todo processo e o conhecimento construído, concluí que o professor bem instruído teoricamente pode partir diretamente para a construção dos diários.

Para dar visibilidade ao material e facilitar o acesso dos professores, o produto pedagógico terá versões impressas em forma de livro e será disponibilizado de forma *online* através do site *Issuu*, no qual podem ser divulgados materiais em formato de Portable Document Format - Formato Portátil de Documento (PDF), pelo link <https://issuu.com/diariosdeleiturampel/docs/produto_pedag_gico_-_ok>.

O material possui uma parte referente aos conhecimentos teóricos, nos capítulos “A literatura na escola brasileira”, “O que é a leitura subjetiva?”, “O que são os diários de leitura?”. Após, temos a parte destinada à descrição de todas as etapas metodológicas de implantação do projeto com os diários de leitura, nos capítulos “A estrutura do projeto com os diários de leitura”, “Reconhecendo meu público leitor”, “A escolha dos textos literários”, “A criação dos diários de leitura”, “A leitura individual”, “A leitura dos diários pelo(a) docente e a escrita dos bilhetes” e “A leitura compartilhada em sala de aula”.

Finalmente, em “Palavras finais”, discutirei as principais conclusões acerca do trabalho sobre o incentivo à leitura subjetiva por meio dos diários de leitura e, após, em “Referências”, elencaremos os materiais que embasaram teoricamente nosso trabalho. Assim, acredito que posso contribuir de alguma forma com a experiência de demais profissionais que queiram aproximar os alunos da leitura, valorizar seu papel como leitores através da leitura subjetiva e da prática com os diários de leitura.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta dissertação, lancei questionamentos que inquietavam minha trajetória profissional e que, através de diálogos com demais profissionais e com colegas do MPEL, percebo que não são só minhas. Para responder a esses questionamentos, percebi a importância do estudo e do aprofundamento teórico sobre os temas recorrentes em minhas reflexões. Fez-se, então, fundamental a discussão sobre teorias e metodologias que valorizem o papel do leitor frente ao texto literário, para que se percebam enquanto sujeitos que têm muito a dizer sobre sua leitura e que compreendam que as obras literárias se dirigem a eles.

Por isso, ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/RS, em 2016, e desenvolvi este trabalho, que se caracteriza como pesquisa-ação. Através de pesquisas, aprimorei estudos relativos ao papel da literatura na escola para a formação de sujeitos mais humanizados e sensíveis às questões humanas; à leitura subjetiva, muitas vezes desprezada e não aproveitada em sala de aula; e aos diários de leitura, caminho que privilegiei para incentivar a leitura subjetiva no espaço escolar.

A partir do estudo teórico construí uma proposta metodológica que foi colocada em prática em uma turma de escola particular da cidade de Bagé/RS e, com base nessa experiência, foi possível alcançar os objetivos previstos para esta pesquisa. A metodologia dos diários de leitura foi implementada como estratégia para o incentivo à leitura subjetiva em turma de sexto ano de escola privada de Bagé, durante os meses de junho a agosto de 2017, como detalhado no capítulo cinco deste trabalho. Minha turma realizou momentos sistemáticos de leitura de textos literários e escrita no diário, seguidos de leitura compartilhada e discussão em aula.

Ao analisar trinta e um diários de leitura, identifiquei vinte e dois tipos de manifestações da subjetividade do leitor, dezesseis elencadas por Rouxel (2013b), Cosson (2014b), Machado (2009) e outras seis definidas por mim, professora-pesquisadora, material que está descrito neste trabalho no capítulo seis. As análises comprovaram, como previsto pelos teóricos que sustentam esta pesquisa, que a escrita no diário de leitura abre espaço para a manifestação da subjetividade do aluno e para sua formação enquanto leitor literário. A leitura dos textos literários motivou o registro mais pessoal nos diários de leitura, que, por sua vez, por serem um gênero privado, incentivaram maior envolvimento subjetivo dos alunos, conforme o que abordei em “6.3.1”. Também, pelo material dos alunos, constatei que a leitura subjetiva pôde auxiliar na formação do leitor literário, pois a escrita sistemática nos diários permitiu que os alunos manifestassem sentimentos, lembranças, impressões subjetivas e, ao

longo do processo, esse modo de registro foi definindo a forma pessoal de ler o texto e auxiliando na capacidade de criação de sentidos, tal explicações em “6.3.2”.

Ainda, julgo que esta pesquisa permite refletir sobre o papel do professor como mediador de leitura subjetiva através dos diários de leitura e atesta o papel fundamental do professor para incentivar seus alunos a expressarem suas subjetividades, através da seleção de textos adequados, da leitura dos diários, da criação dos bilhetes em resposta à escrita dos alunos e da mediação da leitura compartilhada em sala de aula. Certamente, é uma tarefa que requer grande envolvimento pessoal e profissional, que pode ser confirmada em “6.3.3”, mas cujos resultados dão ao profissional a satisfação de ter cumprido seu papel.

Avaliando os resultados desta pesquisa desenvolvida durante dois anos, fica confirmada a importância que atribuo à promoção da leitura subjetiva com alunos da educação básica e à função dos diários de leitura como recurso para “recolocar o sujeito no centro da leitura” (p. 196), como diz Annie Rouxel (2013a). Ainda, esta experiência com a leitura subjetiva aponta para a necessidade do reconhecimento do papel do leitor, muitas vezes negado e não aproveitado em sala de aula, papel esse essencial no ato da leitura.

São experiências como esta que podem promover a aproximação dos alunos com a literatura por meio da leitura subjetiva e a formação dos alunos como leitores literários, que, se não forem resgatados na escola, dificilmente, conseguirão reconhecer a importância das suas impressões para a leitura e não reconhecerão nos livros um espaço de si e para si, correndo o risco de nunca serem incentivados a ler e, conseqüentemente, não adquirirão esse hábito quando adultos.

Essa formação leitora só se concretiza quando os professores da área da linguagem dedicam-se a promover a leitura literária de textos adequados para seu público, a assegurar um espaço para que os leitores possam expressar as mais diversas impressões acerca dela. Os diários de leitura dão ao professor a oportunidade de acompanhar tal processo de formação de leitores, contribuindo de forma efetiva na progressão das capacidades de leitura, através de textos cada vez mais complexos e desafiadores.

Ademais, os diários auxiliam no fomento da leitura subjetiva, pois garantem ao aluno um espaço para expressar suas impressões acerca da leitura literária, que são tão únicas, singulares e pessoais. Impressões subjetivas que demonstram o quanto a literatura representa enquanto espaço de reconhecimento de si e do outro.

O sucesso desse processo depende também da escola, que deve engajar-se e auxiliar os docentes, de acordo com suas possibilidades e limitações, garantindo espaços adequados, como uma biblioteca com acervo variado e espaços para discussão. Ainda, é preciso que a

formação de leitores e o incentivo à leitura subjetiva sejam preocupações de todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, é desejável que os processos de formação inicial e continuada de professores enfatizassem o que é leitura subjetiva e que metodologias a colocam em prática, em especial, os diários de leitura, que se configuram como um espaço de expressão do leitor, de suas emoções, suas lembranças, suas opiniões, enfim, sua expressão pessoal, subjetiva.

Os bons resultados com a experiência com os diários para incentivar a leitura subjetiva levaram-me a apresentar como produto pedagógico um roteiro com explicações teóricas e metodológicas e sugestões de unidades de leitura literária. Esse produto é uma forma de compartilhar com outros professores a experiência aqui relatada e analisada. Disponibilizei esse material por meio de um link, que é apresentado no capítulo sete, de forma a garantir seu acesso mais amplo.

Penso que as questões que tanto me inquietavam, desde a escolha pela profissão até minha experiência enquanto docente, fizeram com que eu buscasse alternativas, através de pesquisas e da continuação de minha formação, para que eu pudesse aprimorar cada vez mais minhas escolhas em sala de aula. Acredito que minha caminhada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) me proporcionou excelentes reflexões acerca do ensino da literatura, as quais também foram, de certa forma, consolidadas quando realizei minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso sobre a presença da Literatura Infantil nos Cursos Normais. Todas essas experiências de estudos e práticas, deram-me subsídios para refletir sobre minhas decisões enquanto professora formada, sensível às questões que envolvem a leitura literária, o papel do professor e do leitor.

Chegar ao mestrado e desenvolver uma pesquisa-ação são vitórias pessoais e profissionais, pois não foi fácil refletir sobre a prática docente e as formas de pensamento adotadas, tampouco é simples modificar a realidade vigente. Todas essas mudanças devem envolver estudo, determinação, amor e a didática da implicação, mencionada por Rouxel.

Através desta pesquisa, reconheço que consegui inserir meus alunos em uma cultura literária, que envolve leitura e escrita. Como permaneço sendo docente na turma que apliquei a prática em 2017 e, agora no sétimo ano, noto que eles estão envolvidos com seus diários de leitura e conseguem realizar a leitura subjetiva de forma mais independente, já que utilizam as diversas manifestações sem necessitar tanto de minhas orientações. Percebo, também, que alguns alunos estão procurando espontaneamente obras para ler e me relatam com entusiasmo suas leituras. Além disso, já me questionam se os diários de leitura terão continuidade quando chegarem no oitavo ano, pois gostariam que esse trabalho permanecesse, visto que conseguem

expressar de forma mais livre e aberta sobre o que leram, sem medo de serem julgados. Outro indício do forte envolvimento da turma com o projeto é a ilustração feita pela aluna K. para a capa do produto pedagógico, na qual procurou retratar, por meio de seus desenhos, o que viria a ser a leitura subjetiva e os diários de leitura, simbolizando a singularidade, através das flores, e a liberdade, através dos pássaros.

Perceber que, mais do que promover momentos sistemáticos de leitura de textos e escrita no diário, minha turma conseguiu se inserir nessa cultura literária com a ajuda da minha mediação revela uma grande vitória pessoal e profissional.

Finalmente, como resultado do desenvolvimento da pesquisa e da escrita desta dissertação fica a constatação de que, para mim, o fundamental no exercício da docência é tentar aproximar os alunos da leitura literária e auxiliá-los na percepção de suas potencialidades e de seu papel único frente ao texto, para que assim possam reconhecer na literatura um espaço de troca, de reconhecimento de si e do mundo em que vivem.

REREFÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores/** Vera Teixeira de Aguiar [et al.]. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALVES, Maria da Penha Casado. **O DIÁRIO DE LEITURA: RESPONSABILIDADE E AUTORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.** In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (5.: 2009 ago. 11-14: Caxias do Sul, RS) Caderno de resumos do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais / Organizadores Marcos Antonio Rocha Baltar ... [et al.]. Caxias do Sul. RS: Educus, 2009.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura.** 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas).** 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BUZZO, Marina Gonçalves. **O DIÁRIO DE LEITURAS: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA).** 2003. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. [Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Anna Rachel Machado.] Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/eja.pdf . Acesso em: 4 de mar. 2017.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPARELLI, Sérgio. **Restos de arco-íris.** Ed.: 10^a. Porto Alegre: L&PM, 2011.

COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1979.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura - uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (Orgs). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2013.

_____. **Letramento literário – teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

FRANK, Anne, 1929-1945. **O diário de Anne Frank**. Trad.: Ivanir Alvez Calado. Ed.: 29ª – Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

GALHARDO, Carla Mascarenhas de Oliveira. **O gênero diário de leitura e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2009. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. [Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado.] Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14070/1/Carla%20Mascarenhas%20de%20Oliveira%20Galhardo.pdf> . Acesso em: 2 de mar. 2017.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HOWARD, Robert E. **Rosto de caveira, Os filhos da noite e outros contos**. Trad.: Bárbara Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2013.

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

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século. Brasil, jul. 2000.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LISBOA, Márcia Ferreira. **O Diário de Leituras no Ensino Fundamental: um incentivo ao Letramento Literário**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MACHADO, A.R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007

MARINHO, Jorge Miguel. **O amor está com pressa – contos.** Ed.: 2ª. São Paulo – SP: Editora Melhoramentos, 2002.

MILLER, J. Hillis. **Narrative.** In: *Critical Terms for Literary Study.* Ed. Frank Lentricchia and Thomas McLaughlin. Chicago: The University of Chicago Press, 1990. Págs. 66-79.

NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2015.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas.* São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça; PINHEIRO, M. **Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento.** Revista Estudos, v. 2, n. 2. Belo Horizonte: Uni-BH, 2004.

PERISSÉ, Gabriel . **Estética & Educação.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

ROUXEL, Annie. **PRÁTICAS DE LEITURA: QUAIS RUMOS PARA FAVORECER A EXPRESSÃO DO SUJEITO LEITOR?.** Trad.: Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. In: *CADERNOS DE PESQUISA* v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012.

_____. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013a.

_____. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013b.

SILVA, Meire Celedônio da; SOUZA, Ana Paula de. **DIÁRIO DE LEITURA: INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR.** In: Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013

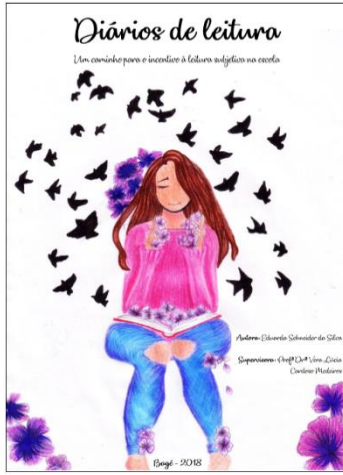
SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **O diário de leitura no ensino fundamental: considerações iniciais.** Faculdade de Letras Colégio Pedro II, campus Realengo II, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/181-209/pdf>. Acesso em: 3 de mar. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

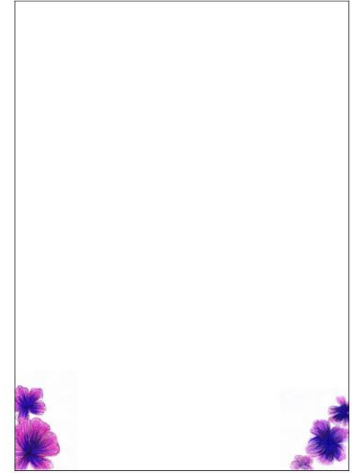
TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

APÊNDICE A - PRODUTO PEDAGÓGICO



Sunário

Palavras iniciais.....	4
A literatura na escola brasileira.....	6
O que é a leitura subjetiva?.....	13
O que são os diários de leitura?.....	17
A estrutura do projeto com os diários de leitura.....	19
Reconhecendo meus públicos leitor.....	20
A escolha dos textos literários.....	21
A criação dos diários de leitura.....	23
A leitura individual dos textos literários.....	25
A leitura dos diários pelo professor.....	26
Possíveis manifestações encontradas nos diários.....	27
A escrita dos bilhetes.....	35
A leitura compartilhada em sala de aula.....	36
Palavras finais.....	37
Referências/bibliografia recomendada.....	38



Palavras iniciais...

Qual a importância da literatura na vida das pessoas? Qual a importância do saber literário na educação formal? Como abordar a literatura na sala de aula? Como auxiliar meu aluno a ler melhor? Como escolher as obras literárias a serem lidas? Quais as melhores metodologias a serem escolhidas? Como conseguir acompanhar o processo de formação do meu aluno como leitor e auxiliar a criação de sentidos de textos literários? Como favorecer a expressão singular da letra na sala de aula?

Questionamentos como esses estão presentes na vida de profissionais da Educação, especialmente na de professores de Língua Portuguesa e de Língua da Educação Básica, bem como, se considero a professora do ensino superior no que diz respeito à formação de professores. Em minha experiência, essas indagações estiveram presentes em meus estudos ao longo da graduação em Letras e, ao atuar na rede privada da cidade de Itaipava como professora de Língua Portuguesa, deparei-me com a necessidade de encontrar metodologias que auxiliassem no acompanhamento da formação literária dos alunos, bem como de garantir um espaço de expressão do sujeito enquanto leitor literário em formação. Tudo isso me motivava a dar continuidade aos meus estudos no mestrado, a fim de buscar cada vez mais qualificar e garantir um trabalho adequado com a literatura em minha atuação enquanto docente.

Então, a partir do contato com leituras teóricas e metodológicas acerca da temática, no período de março de 2016 a março de 2018, através do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, realizado na Universidade Federal do Paraná (UNIFAMPAR) – Itaipava/RS, iniciei estudos acerca da utilização dos diários de leitura, o qual configura como espaço para a manifestação livre do leitor a partir da leitura literária. Ao longo disso, os sentimentos, as opiniões, as impressões, o registro de trechos ou de resumos, as relações com a vida e com outras leituras, enfim, são muitas as possibilidades originadas no processo da leitura literária e que podem ser registradas no diário de leitura.

O presente material é o produto final e parte integrante de minha pesquisa de dissertação, intitulada Diários de leitura – possíveis caminhos para o incentivo à leitura subjetiva com temas de ensino fundamental da rede privada de Itaipava/RS. Tem por objetivo apresentar à I.ª professora de Língua Portuguesa e de Língua da Educação Básica, explicações teóricas e metodológicas sobre o incentivo da leitura subjetiva através da prática com os diários de leitura.

Desse forma, abordaremos as principais teorias que nos embasaram acerca da presença da literatura na escola, da leitura subjetiva e dos diários de leitura. Assim, elencaremos as etapas de nossa experiência, para que possam refletir, avaliar a realidade da sua sala de aula e de seus alunos e elaborar possíveis estratégias sobre a leitura subjetiva através dos seus diários.

É importante salientar que, por este trabalho ser uma construção coletiva, minha e da turma, sob a orientação do Prof. Dra. Vera Lúcia Cardoso Medeiros, considero como dois autores do projeto para que fiquem mais próximos. Então, a aluna K. procurou registrar, por meio de seus desenhos, o que viveu a ser a leitura subjetiva e os diários de leitura para o sujeito, simbolizando a singularidade, através dos fluxos, e a liberdade, através dos pontos.

Esperamos que a leitura deste trabalho incentive tanto o leitor que reflete em si a necessidade de buscar garantir o contato dos alunos com a leitura literária e a validação de suas impressões, através dos diários de leitura. Assim, os alunos poderão manifestar suas impressões tão pessoais e únicas, ao longo de seu percurso de reconhecer a importância de seu papel enquanto leitor, dando sentido à leitura literária.

Boa leitura!

Unifac/Universidade Federal do Paraná

A literatura na escola brasileira

Sabemos que esse é o ponto da literatura e da formação de leitores literários que tem sido bastante discutido no âmbito da educação, bem como configuramos aspectos importantes para a formação de leitores. Por isso, professor, após abordar algumas reflexões que nos levam de minha formação delimitamos algumas escolhas docentes acerca da presença da arte literária na escola brasileira.

A literatura, sendo uma das manifestações artísticas, assume lugar importante na formação do indivíduo ao passo que proporciona o contato do homem com diferentes experiências e o reconhecimento de si através do outro construído por meio da arte literária. A arte possui papel fundamental na formação do indivíduo, pois, sendo manifestação de e sobre o sujeito, emerge em si o universo sobre o mundo, impregnando, permeando, constituindo e experimentando humanas que as pessoas precisam aprender a reconhecer para poder enfrentar em sua vida.

No artigo "O ensino de literatura" (1997), Antonio Candido afirma que o sujeito tem direito a ler com o que a arte literária, assim como possui direito a ser reconhecido historicamente (sobrevivência (alfabetização, moralidade, vocacional, etc.), e defende a ideia de que a literatura deve ser ensinada ao caráter humanizador que a mesma propicia ao leitor. Segundo ele, a humanização através da literatura ocorre:

[...] ao processo que confere ao homem aquilo que o separa do mundo animal e o constitui em espírito. A aquisição de cultura, a sua disposição para a arte e a ciência, a elaboração do espírito, a elaboração do espírito em profissão de vida, o amor da beleza, a percepção da complexidade do mundo e das coisas, o culto do homem, a literatura é o elemento central e a expressão da humanidade no mundo em que vive. Sua função é a de proporcionar ao homem aquilo que o separa do mundo animal e o constitui em espírito. (CANDIDO, 1997, p. 289).

É através do contato com a arte literária que o indivíduo tem a oportunidade de reconhecer a existência humana do outro, e refletir sobre suas questões, diferenças e semelhanças das suas experiências por meio das obras. Então, "a literatura confirma e cria, propõe e discute, aponta e contesta, favorecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (CANDIDO, 1997, p. 241).

As ideias defendidas por Antonio Candido (1997) que percebemos a literatura enquanto instrumento de humanização são reiteradas e retomadas pelo conceito de educação literária:

elaborada pelo filósofo e linguista búlgaro, radicado na França, Tzvetan Todorov, o qual, em seu ensaio "A literatura em perigo" (2012), diz-nos que

A literatura amplia o nosso universo, incutindo a imaginação, ensinando o modo de pensar e de agir, e oferecendo um modelo de comportamento. Ela nos oferece um mundo de possibilidades de interpretação com os outros e, por isso, nos oferece um modelo de comportamento. Ela nos proporciona situações simbólicas que favorecem a leitura e a interpretação de textos literários e de outras obras literárias. Logo, de ser um modelo construtivo, uma situação que favorece a leitura, o texto que, cada um responde sobre a sua vivência de ser humano. (TODOROV, 2012, p. 25-26).

Talvez uma das grandes consequências da presença da literatura na educação formal seja a falta de humanidade que percebemos em nossa sociedade atual, não somente no cenário brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em sua especificidade da Língua Portuguesa, apontam para a necessidade de se observar o texto literário como um discurso específico, singular. De acordo esse documento, o texto literário deve estar presente no cotidiano da sala de aula em seu envolvimento e reconhecimento de suas especificidades, de forma que os alunos possam reconhecer possíveis sentidos e particularidades do texto literário. Assim, a presença da literatura na sala de aula possui relação direta com as concepções de leitura literária e de arte literária que órgãos educacionais, escola, gestores, e, por último, mestres, são, professores, possuem.

Essa vida determina a presença da literatura no ensino concreto, nos currículos e em sala de aula: um modelo utilitário, objetivista, baseado em sentidos de uma apropriação de informações, sem abertura para a voz do leitor, ou, por outro lado, para ampliação das potencialidades do texto, para um espaço para vivência, para a expressão de experiências do outro e de si mesmo. Porém, em muitas instituições escolares brasileiras, o modelo que prevalece hoje é justamente aquele que impede a potencialidade que o texto literário possui, que nega o espaço de reflexão do leitor, de pensamentos líricos, de sentimentos e de lembranças que o auxiliam na criação de sentidos através do livro, ou seja, a dimensão subjetiva da leitura literária.

Magda Soares (1999) prevê como sendo a escolarização adequada da literatura e defende no texto "Educação da literatura infantil e juvenil", a escolarização da literatura de forma positiva que quando lhe é atribuído o papel pedagógico, o qual utiliza a literatura para a aprendizagem de certo comportamento ou reação disciplinar, mas, sim, quando é respaldado o caráter estético e o espaço de diálogo do aluno com o texto literário.

Acertamos, então, que algumas noções precisam estar claras para nós, professores, para que possamos garantir a presença adequada da literatura na escola, como a ideia de letramento literário. Segundo Paulino e Cosson (2008), esse termo diz respeito ao "processo de apropriação da literatura enquanto construção de leitura de sentidos" (p. 67) e, por sua vez, enquanto processo, é "um estado permanente de transformação, uma ação continuada". De acordo com esses teóricos, o letramento literário se dá por meio de práticas sociais de leitura e de escrita envolvendo a leitura literária de diversos gêneros textuais, e é através desse contato com o texto literário que o leitor tem a possibilidade de reconhecer o outro e desconstruir de sua identidade.

Nesse caso, a presença da literatura só será possível se o professor tiver o cuidado de garantir em seu planejamento a leitura de textos e a realização de metodologias para abordagem do texto literário. Isso não quer dizer que ele deve separar aulas sobre a análise de textos literários. O que acontece é que, naturalmente, a literatura parece perder seu espaço à medida em que conteúdos gramaticais vão sendo cada vez mais amplificados conforme os anos de ensino, como no caso dos anos finais do ensino fundamental.

Nesse caso, a presença da literatura só será possível se o professor tiver o cuidado de garantir em seu planejamento a leitura de textos e a realização de metodologias para abordagem do texto literário. Isso não quer dizer que ele deve separar aulas sobre a análise de textos literários. O que acontece é que, naturalmente, a literatura parece perder seu espaço à medida em que conteúdos gramaticais vão sendo cada vez mais amplificados conforme os anos de ensino, como no caso dos anos finais do ensino fundamental.

Essas concepções precisam ser consideradas na disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental, pois os alunos precisam ter contato com práticas que garantam o letramento literário, pois a literatura faz parte de sua educação formal. Assim, a escola precisa considerar todas essas questões em suas atividades, em seu espaço físico e em suas propostas. É o que nos apontam Bordoni e Aguiar (1988), quando dizem que

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz de leitura de obras literárias, deve conter, entre outras condições, que o ensino de literatura seja específico, ou seja, de literatura, com ênfase na leitura que proporcione ao aluno, professor, leitor e ao leitor a possibilidade de estabelecer uma relação com o texto literário, a possibilidade de estabelecer uma relação com o texto literário e a possibilidade de estabelecer uma relação com o texto literário. (BORDONI, AGUIAR, 1988, p. 17)

* PAULINO, COSSON, 2008, loc. cit.

É importante, então, de acordo com as palavras das autoras, que a biblioteca possui livros de literatura e profissionais bem preparados, além de professores com formação sólida no que diz respeito à teoria e à prática com a literatura literária. Ademais, segundo elas, é necessário que sejam reconhecidas a importância e a diversidade de contribuir para o letramento literário de seus alunos, para que, além disso, tenham suas práticas e conquistas avaliadas em sala de aula em ambiente em que a literatura esteja presente de forma adequada, respeitando seu valor estético.

Porém, para que o professor possa auxiliar nessa formação literária de seus alunos e empregue metodologias facilitadoras do letramento literário, o próprio professor precisa encetar a literatura como esse espaço de reflexão e discussão, ser um leitor literário também. Referenciando e ampliando essa questão, Rildo Cosson (2011) afirma em seu texto "A formação do professor de literatura – uma reflexão contextualizada" que

O livro de literatura, devendo ser do professor de literatura de qualquer formação que seja um educador. Nesse caso, portanto, prepara-se uma educação não apenas aquela que ensina um método pedagógico para ensinar a sala de aula, mas que se ocupa profundamente dos questões estéticas, da história, da cultura, da linguagem, da estética da literatura, da crítica, da teoria da literatura, da história da literatura e da crítica da literatura. (COSCON, 2011, p. 242)

As palavras acima reafirmam a necessidade de se pesquisar sobre novas metodologias e se fomentar essas reflexões juntamente com o professor, para que esteja atuando em sala de aula, sendo um leitor, um modelo para seus alunos, que, certamente, serão os profissionais de forma diferenciada e mais engajada e permeada com esse conhecimento em a leitura, além disso, o professor que possui essa relação positiva com a literatura poderá contribuir com mais facilidade os caminhos para a formação literária de seus alunos, os textos literários que possam ser adequados à idade e às questões pessoais de seus alunos, as possíveis dificuldades que eles possam enfrentar durante a leitura e, ainda, a metodologia mais variada que que a literatura seja capaz de oferecer em sala de aula.

A especificidade do público com que trabalha, suas características cognitivas, emocionais e afetivas devem ser o norte para a seleção de obras e para a escolha das metodologias a serem utilizadas em sala de aula. Nesse sentido, há estudos, como os de Richard Hartberger (1991), que apontam para a importância da motivação para a leitura de livros e não diz que "se o professor responder a sua motivação com material de leitura fácil, entusiasmante,

Que é a leitura subjetiva?

De acordo com a definição do Dicionário Houaiss (2009), o termo *subjetivo* significa "1. Que pertence ao sujeito pensante e a seu íntimo; 2. Pertencente à ou característico de um indivíduo; individual, pessoal, particular" (p. 1779). Sendo assim, cada indivíduo pode interpretar algo de acordo com a sua opinião, as suas experiências e o seu sentimento sobre determinado assunto, como, por exemplo, quando tem contato com diferentes experiências humanas a partir da leitura literária.

Logo, são poucas algumas questões como: qual seria a relação entre a subjetividade e a leitura literária? Como se dá a relação entre leitor, subjetividade e texto literário? Qual a importância da valorização da expressão da subjetividade para a leitura? Além disso, qual a importância da leitura subjetiva no contexto escolar?

Assim deuses temáticas, o livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), traduzido da obra francesa *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*, possui artigos selecionados por Annie Roncel e Gérard Langlade, em que diferentes autores abordam questões sobre o ensino de literatura. Nessas obras, são discutidas questões sobre o papel da escola, as tensões entre os discursos do texto e os do leitor, sobre o lugar e o estatuto de experiências de leituras subjetivas, juntamente com o saber literário.

Um dos autores que traz suas contribuições sobre ensino de literatura e sobre a leitura subjetiva é Gérard Langlade, que, no artigo "O sujeito leitor, autor da singularidade da obra" (2013), diz que "a exclusão, ou ao menos a marginalização, da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de facto na leitura literária escolar ou universitária" (LANGLADE, 2013, p. 25). Segundo o autor, as experiências, os discursos, as ideias, que estão presentes na história pessoal, nas lembranças de vida, na personalidade profunda do leitor, "são considerados parciais que falissem, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura" (LANGLADE (2013) relata sobre essa visão, questionando se não seriam eles indicativos de apropriação do texto, um dos lugares onde as obras seguissem sendo elaboradas individualmente conforme cada leitor, o que nos leva à reflexão acerca da leitura literária definida e praticada no ensino básico.

O autor defende que as reações que aparecem na consciência dos leitores durante a leitura são os verdadeiros manuseios da subjetividade (LANGLADE, 2013, p. 20) e que, "ao

¹ Roussier, H.R., 2004.
² LANGLADE, 2013, loc. cit.

13

invés de excluir as obras para "fora da literatura", seriam na verdade catalisadores de leituras que alimentam um o objeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva" (Gérard Langlade (2013) argumenta que "o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor" (p. 31).

De acordo com Langlade (2013), se pensarmos que as obras literárias são caracterizadas pelo seu inacabamento, ela só pode existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal (elementos de contexto, paisagens, tempos físicos e de caráter dos personagens etc), produzindo assim "arbitrariedades de complemento" ao imaginar em antes, um depois e um durante no desenvolvimento da intriga. (p. 25)

Segundo Gérard Langlade (2013),

essa leitura participativa, longe de ser "ingenua" e de diluir a obra em uma referência ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento pessoal e estético inscrevem a obra como uma experiência singular. (LANGLADE, 2013, p. 27)

Nesse sentido, o leitor possui papel importante na leitura de obras literárias: é através dele, de suas reações, de suas lembranças, de suas relações da leitura com sua experiência de vida que dá sentido ao que lê. Assim como as reações de qualquer leitor, as reações dos alunos acerca das obras são significativas e, segundo Langlade (2013), "bastam óbvias" (p. 30). O autor questiona "já não seria a hora de acolher, de incansavelmente, as leituras reais dos alunos, isto é, leituras marcadas por 'reações pessoais, reações e parciais, marcadas de crivo e confundidas pelo jogo múltiplo das conexões?" (p. 38).

Não menos obra, Vincent Fouret, no artigo "Leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas", reflete acerca do processo de leitura e explica quais componentes do ato são dependentes da subjetividade. Ele diz que

Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não se esgota somente no ato de ler, mas também no retorno a si. A leitura é um texto que se lê e se vive, e o leitor não se limita a interpretar, ele também se interpreta. O leitor, portanto, se é um espectador, certamente não é a leitura só; não, ele é também o espectador. A leitura é um jogo de espelhos, onde o leitor se vê refletido na obra, e a obra se vê refletida no leitor. Não se trata, portanto, de uma experiência contemplativa que a leitura seja feita, como se fosse uma "obra-pronta", mas de uma experiência participativa que o leitor se vê refletido na obra, e a obra se vê refletida no leitor. (FOURET, Vincent, 2013, p. 53)

¹ LANGLADE, 2013, p. 30-31.

14

Segundo as palavras do autor, a leitura de um texto é a leitura do próprio sujeito de si mesmo, então, ela não só seria importante para a reflexão sobre o outro, mas também sobre a identidade que se constitui, por isso, de acordo com Fouret (2013), essa dimensão poderia estar no centro das aulas de literatura. Assim, o autor diz que com a leitura subjetiva teríamos muito benefícios, os quais são, primeiramente, no plano pedagógico, ela propicia que o aluno se interesse por um objeto que não é próprio e, no plano educativo, complexar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si.

O autor propõe como metodologia três etapas, primeiramente, partir da relação pessoal do aluno com o texto; a segunda etapa seria confrontar as reações subjetivas com os dados textuais, moldando o que vem do texto com o que o leitor acrescenta e observando o que seria ou não compatível; a última etapa seria interrogar as reações subjetivas dos alunos, especialmente quando não são equibalizadas pelo texto ou quando se contradizem, aprofundando o saber sobre o mundo e o saber sobre si. Essas contribuições no texto de Vincent Fouret (2013) dão suporte para observarmos de que forma a subjetividade está amarrada no ato da leitura e por quais caminhos ela pode ser abordada, reconhecida e aprovada durante os momentos de leitura literária em sala de aula.

Annie Roncel é outra autora que analisa em seus textos, também presentes na obra *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), fatores importantes acerca da leitura subjetiva, da recepção de obras e do ensino de leitura literária. No capítulo "O ensino dos leitores reais", a autora afirma que é necessário "recolocar o sujeito no centro da leitura" (p. 196), pois a apropriação do texto pelo leitor dá vida ao texto, concordando-lhe seus traços singulares. Além disso, segundo a teoria a verificação de certa fidelidade do ensino da leitura de literatura teve por consequência a inserção de *leituras curvas* nos programas do ensino médio francês, em 2001, para que houvesse uma modificação da relação com o texto durante o ato da leitura.

Segundo Annie Roncel (2013a), a "leitura curva" diferenciase da leitura analítica por seu ritmo rápido e por sua função em perceber o todo e não o detalhe do texto; é a leitura autônoma e pessoal, que autoriza a identificação, uma apropriação única das obras e permite a contextualização de leituras reais, livre de coerção analítica. Confrontar a autora,

A leitura consiste em duas formas de leitura: leitura analítica, fundamentada em um conhecimento prévio da obra, e leitura curvada, caracterizada por um conhecimento pessoal do objeto lido na leitura curvada e, portanto, por uma interpretação pessoal e subjetiva da obra. A leitura curvada é uma leitura rápida, ou, em outras palavras, de um conhecimento de prática de leitura baseado no conhecimento prévio da obra. (RONCEL, 2013a, p. 199)


15

16

Conforme as ideias de Rouxel (2013a), a leitura analítica não pode significar o apagamento da subjetividade; é preciso, por outro lado, instaurar a subjetividade do leitor na consciência de seus limites. A partir daí, então, poderíamos compreender a leitura literária de modo plural, na qual subjetividade e objetividade iluminariam uma a outra. Nesse sentido, a autora argumenta que, para estarem em consonância com essa visão múltipla da leitura literária, é necessário que a escola, gestores e professores incentive abordagens científicas das obras e estejam atentos para a recepção ou para a manifestação da experiência estética dos alunos alunos, a qual nem sempre possa ser comunicada.

Logo, através de todas as ideias aqui discutidas, percebemos que a realidade do ensino da literatura no contexto escolar brasileiro tem caminhado para mudanças e que elas passam necessariamente pela efetiva reflexão acerca da importância do papel do leitor e das possíveis formas que se tem em valorizado, com ênfase realmente um sujeito de sua leitura. Conforme as visões já expostas, é preciso que o estudo formal das obras e a dimensão subjetiva estejam em harmonia, ou seja, que esta última não seja aniquilada do ensino, mas esteja presente no processo de leitura literária, para que o sujeito leitor se envolva subjetivamente na leitura para dar sentido a ela.

É a partir da reflexão teórica e metodológica acerca desses aspectos que podemos apontar para novas perspectivas e novos olhares dos alunos sobre a leitura literária. Uma das possibilidades de atividade que é consorte à ideia da leitura subjetiva e que propicia a expressão do sujeito leitor é o “diário de bordo de leitura cívica”, neste trabalho, tratado como “diário de leitura”, o qual será abordado no próximo capítulo.



17

Que são os diários de leitura?

Os diários de leitura configuram como o espaço em que o leitor pode explorar suas percepções de formas diversas, seja escrevendo textos que miste linguagem e atenção, exposto ou não uma opinião, concordando ou não, e até mesmo, retornando as partes do texto que parecem falar pelo próprio leitor. Em outras palavras, o diário de leitura é um instrumento possível para a prática da leitura subjetiva em sala de aula.

A pesquisadora Anna Rachel Machado (2009), foi uma das teóricas que auxilhou a dar mais visibilidade aos diários de leitura, afirmando que são eficazes e ainda pouco conhecidos no Brasil e no mundo. No capítulo “Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula”, da obra *Linguagem e Educação: O Ensino e a Aprendizagem de Ciências Textuais* (2009), afirma que, por mais que haja críticas sobre os resultados negativos em avaliações institucionalizadas no que diz respeito à competência leitora, dificilmente encontramos sugestões de formas alternativas para o ensino, de forma a substituir ou complementar o tradicional uso de questionários de compreensão e interpretação ou da produção de resumos de textos.

A autora diz, então, que foi esse o motivo que a levou a maiores pesquisas acerca dos diários de leitura, chegando a conclusões que essa produção e sua posterior discussão na sala de aula representam ferramentas disponibilizadas pelo professor para seus alunos, os quais podem, quando apropriadas pelo aluno, “constituírem-se em verdadeiros instrumentos tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura quanto para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura” (p. 62).

Outra pesquisadora importante acerca dos diários de leitura é a francesa Annie Rouxel. No texto “Apropriação singular das obras e cultura literária” (2013b), ela afirma que o diário de leitura se trata de “textos realizados em resposta a uma chamada escolar voluntariamente impressa a fim de preservar a liberdade dos alunos diante das obras lidas” (ROUXEL, 2013b, p. 166). Os diários de leitura podem ser apreciados, de acordo a autora, sob diversas formas, desde um caderno de anotações preenchido cuidadosamente até a folha dobrada. Em outro texto, Annie Rouxel (2012) afirma que “os diários de leitura manuseados pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária” (p. 276).

Outro estudioso sobre a presença da literatura na escola e das possíveis metodologias a serem escolhidas é Rildo Cosson (2014b). Na obra *Cadernos de leitura e letramento literário*, ele afirma que o diário de leitura entra como estratégia bastante válida para o acompanhamento

18

do processo de formação de leitores para o professor, pois esse instrumento lhe oferece subsídios e dados para registrar e acompanhar a maneira com que cada aluno realiza suas leituras, bem como criar estratégias para auxiliar o aluno a perceber possíveis sentidos que não podem ficar encobertos.

De acordo com Cosson (2014b), o professor que adota a estratégia dos diários de leitura deve estar atento ao retorno que dá ao aluno a cada atividade realizada de forma a entrar na rotina da sala de aula. Pensamos que, através dos diários de leitura, o aluno consegue encontrar o espaço para refletir sobre a leitura e realmente assumir o papel de leitor literário, o qual compreende que está diante de um texto diferenciado que precisa de sua atenção, de suas capacidades, de suas experiências, de suas opiniões, de suas memórias, para ser preenchido de significados que suscita.

Logo, cabe ao professor auxiliar no resgate das impressões do sujeito leitor, incentivando a expressão, valorizar sua voz, suas ideias a partir da leitura e as questões que o texto literário o mobilizou. O diário de leitura configura um possível lugar no qual a expressão singular da subjetividade do leitor possa ser instilada, ser exercitada e tenha seu espaço garantido na esfera escolar. Para isso, seria preciso incentivar a expressão do leitor através das mais diversas maneiras que ela possa se apresentar, seja através da seleção de textos, das cópias, das opiniões, das reformulações, das relações com outras leituras e com visões de mundo, e até mesmo do uso de formas artísticas.

As diferentes formas de apropriação da leitura literária elaboradas nos diários de leitura devem ser acolhidas e encorajadas e podem servir como meio de reconhecimento da capacidade leitora dos alunos e de indícios da leitura subjetiva que realizam. A partir desses dados, pode-se perceber caminhos possíveis para a exploração posterior em sala de aula do texto literário, promovendo um estado sem renunciar a sua dimensão formal, objetiva, mas acolhendo as diversas expressões da leitura subjetiva.



19

A estrutura do projeto com os diários de leitura

Professor, agora que já refletimos um pouco sobre o que são os diários de leitura, quero mostrar-lhe a estrutura das atividades de nosso projeto, para que possa adequá-lo e até mesmo mudá-lo de acordo com a sua realidade escolar.

As atividades pré-estabelecidas em nosso projeto foram:

- O reconhecimento do público leitor;
 - A entrega dos diários de leitura;
 - A entrega do texto literário aos alunos;
 - A leitura e escrita nos diários de leitura em casa pelos alunos;
 - O reconhecimento dos diários em sala;
 - A leitura dos diários e escrita dos bilhetes pela professora;
 - A leitura e discussão do texto em sala de aula.
- É importante salientar aqui, professor(a), que atividades acima elencadas foram sendo diferenciadas de acordo com os textos literários e com a maneira com que eles foram sendo discutidos, como também, com seus desenvolvimentos em atividades criativas.



20

Recomendando meu próximo leitor

Descrição da atividade: 1h30

Conhecer a história de leituras dos alunos é um passo importante para qualquer trabalho com a leitura literária na escola. Como uma atividade desafiadora, é possível reconhecer o repertório das leituras já realizadas por eles e assim, traçar o perfil de cada um para poder valorizar e ampliar essas leituras.

Professor, deixamos como sugestão a realização de uma entrevista ou de uma conversa com os alunos com perguntas que os incentive a refletir e registrar as leituras que já realizaram, bem como as leituras literárias que conhecem e que gostariam de ler.

Sigilo que antecede perguntas como estas:

- Quais livros já leste e gostaste? Por que?
- Quais livros já leste e não gostaste? Por que?
- Quais tipos de histórias tu gostas?
- Quais livros gostarias de ler?

Em um primeiro momento, os alunos poderão ficar em dúvida sobre o que têm a responder. Observe tudo o que comentarem ou perguntarem, pois esses questionamentos carregam significados sobre a literatura construídos ao longo de suas vidas e que podem ser aproveitadas para reflexões. Além disso, é possível perceber sobre o envolvimento das famílias de seus alunos sendo exemplos ou não de leitores, pois podem encontrar justificativas para essas leituras como sendo influenciadas por alguém próximo, como seus familiares.

A partir dessas entrevistas, poderá traçar um perfil de leitura literária de determinada turma, observando e anotando as obras que se repetiram a cada resposta. As duas últimas perguntas que aqui sigilo podem se servir como caminhos tentados para a escolha de obras a serem lidas durante o projeto com os diários de leitura.



21

A escolha dos textos literários

A partir das entrevistas já realizadas, terá subsídios para te guiar na escolha de obras a serem lidas e exploradas durante o projeto com os diários de leitura. Essa escolha irá variar conforme a faixa etária dos alunos, as leituras já realizadas, as temáticas que preferem, os gêneros literários a serem abordados e outros fatores como a extensão do texto.

Deixo aqui sugestões de obras que trabalhamos em nosso projeto com os diários de leitura em uma de sexta ano do ensino fundamental, com jovens entre onze e doze anos. São eles:

- O primeiro texto foi um conto fantástico, de título "O menino que respirava borboletas", de autoria de Jorge Miguel Marinho, presente no livro *Quanto está com Bessie*, e outros contos. O conto narra a história de Leo, um menino que sólia borboletas de diferentes cores pelo corpo e tenta compreender o que está vivendo.
- O segundo texto foi um conto fantástico com a presença de características de contos de fada e de mitologia, intitulado "A primeira só", presente no livro *Lina Melaíá Jódá Azul!*, de Mariana Colasanti. Com um final surpreendente, o conto narra a história de uma menina muito solitária, filha única de um rei, que, por sua vez, decide colocar um espelho no quarto de sua filha para que não se sinta tão sozinha.
- O terceiro texto escolhido foi o poema "As boas sessas", de Sérgio Capurri, que faz parte da obra *Bessies de arcaçóis*. É importante salientar a ti que o gênero poema foi escolhido devido a percepções positivas dos alunos com a linguagem mais poética do conto de Mariana Colasanti, ou seja, a escolha dos textos pode ser representada a incluída em que os alunos vão se relacionando com as leituras.
- O quarto texto literário, entretanto, acabou ao pedido dos alunos por textos com maior suspense, por isso escolhemos o conto "Na floresta de Vilhefor", de Robert Ervin Howard, presente na obra *Bessie de arcaçóis, as filhas da noite e outros contos*. O conto narra a história de um homem que precisa chegar na localidade de Vilhefor e encontra um homem muito suspeito pelo caminho da floresta.
- Como quinta leitura, selecionamos trechos da obra *Quilômetro*, de Anne Frank, o primeiro das páginas 18 até 21 e outro das páginas 22 até 25. O primeiro fragmento foi escolhido por causa da escrita de Anne Frank falando sobre a necessidade de escrever em seu diário que se torna sua amiga, além de contar sobre sua família. O segundo, porque Anne contava sobre sua escola e a rotina que possuía. Os dois trechos então, combinam temáticas que é de interesse dos

alunos quando fala sobre a família, amigos, escola, professores e questões de uma jovem da idade dos alunos da turma.

É importante que, de alguma forma, os textos literários a serem escolhidos procurem motivar os alunos e desafiá-los a se interessarem emocionalmente ou a se identificarem com a obra. A cada texto literário escolhido a partir dos interesses manifestados pelos alunos, é importante que tu, professor(a), prepare um material adequado para a leitura, citando aspectos como: a fonte da digitação com bom tamanho e clareza (sugerido: Times New Roman ou Arial, tamanho 12); a fidelidade com a organização do texto original (parágrafos, diálogos, sem a retirada de fragmentos); e a apresentação da referência (obra literária).

Sempre que possível, leve as obras para que os alunos manuseiem ou até mesmo empreste para que levem para casa para realizarem a leitura de forma integral. Além disso, se a biblioteca de tua escola possuir obras semelhantes às abordadas em teu projeto, é interessante que mostre aos alunos, a fim de motivá-los também a frequentarem esse espaço importante para a formação de leitores.



22

A origem dos diários de leitura

Duração da atividade: 1 hora

O momento da criação dos diários de leitura é bastante importante, pois parte daí o envolvimento e a motivação dos alunos com o projeto. Por isso é importante que eles sejam preparados alguns dias antes por ti, professor(a), a fim de os poucos conhecendo o funcionamento do diário, bem como para que criem uma postura de responsabilidade com ele. Essa responsabilidade se torna importante, pois os alunos devem realizar a entrega do diário no dia marcado para que possam ler e devolver conforme teu planejamento.

Em nossa experiência, não arribamos nada pelo diário de leitura, pois não queremos vincular a atividade a uma avaliação, mas, sim, gostaríamos que os alunos compreendessem a importância da participação para suas próprias caminhada enquanto leitores. Porém, a forma de avaliação pode ser feita como abaixo mais apropriado para tua realidade, desde que seja acordada com os alunos e que eles não percam de vista o principal objetivo das atividades.

Todas as orientações sobre o que é o diário de leitura e sobre o processo de criação dos mesmos podem ser dadas oralmente por ti. Nesse momento é importante dialogar com os alunos e ouvi-los, procurando sanar dúvidas e observando o que estão compreendendo de tuas orientações. Podes dar orientações, tais como: "a capa do diário de leitura deve refletir a 'cara' de vocês"; "o diário de leitura é um espaço em que vocês colocam tudo o que relataram durante a leitura dos textos literários, como opiniões, lembranças, sentimentos, trechos que chamaram a atenção por algum motivo"; "o diário de leitura é muito mais do que um simples resumo, é um envolvimento pessoal com a leitura, é se relacionar pessoalmente com o texto literário, é pensar no que o texto se assemelha ou se distancia de vocês".

Marque um dia para a criação e decoração do diário de leitura, solicitando que os alunos tragam para sala um caderno pequeno (pode ser usado, mas que possua bom número de folhas disponíveis), além de materiais para a criação dos diários de leitura, como tesoura, cola, imagens e figuras com que se identifiquem e reflitam um pouco de seus gostos, suas percepções de mundo, sua identidade. Procure circular pela sala de aula, auxiliando, elogiando o envolvimento dos alunos e estimulando troca de materiais entre eles.

23



Alunos em processo de criação dos diários de leitura



Capas dos diários de leitura



Alunos com seus diários de leitura prontos



24

A leitura individual dos textos literários

O momento da leitura individual dos textos literários é um momento bastante importante para os alunos, pois configura como uma oportunidade para inserirem em sua rotina esse tempo de diálogo entre si e o texto, o qual, talvez, ainda não o realizem. Por isso, nesse trabalho enquanto professores e mediadores é importante em todos os momentos do projeto e, nessa etapa de leitura, configure-se como um motivador da expectativa de cada aluno.

Professor, oriente os alunos a realizarem a leitura em casa, de preferência em um ambiente silencioso e tranquilo, e a sempre ter em mente que devem compreender os textos e perceber de que forma podem estabelecer uma relação mais pessoal com a leitura. Ainda, é importante que sensibilize os alunos a se sentir à vontade para escrever de forma bastante livre e aberta sobre o que a leitura literária vem a gerar nels enquanto leitores, como impressões, comentários, opiniões, dificuldades, relações com sua vida ou com suas experiências, entre inúmeras possibilidades.

É importante que estabeleçam um tempo para a leitura dos alunos em casa e deixe claro qual dia os alunos devem entregar os diários de leitura para ti. Esse tempo varia, conforme as necessidades da turma, podendo ser entre dois a três dias. Em nosso caso, nas semanas em que os alunos tiveram atividades referentes à Língua Portuguesa ou a demais disciplinas, esse prazo se estendeu um pouco mais. O importante é manter uma rotina: a leitura literária, a escrita no diário de leitura e entrega para o professor, a leitura e discussão em aula e a leitura de um novo texto. Assim, a leitura vai ganhando espaço na vida desses jovens e os alunos vão compreendendo a possibilidade de valorizar esse tempo em suas rotinas.



A leitura dos diários pelo professor

Professor, ao dia marcado para a entrega dos diários de leitura pelos alunos, é importante que antes que os alunos vão comparecerem com o combinado e por qual motivo não comparecerem, insistentemente sempre compareçam com o dia marcado pois faz parte de um planejamento maior do projeto. Isso, se esquecerem, isso significa que a discussão do texto deve ser adiada também, o que não é justo com os alunos que compareceram e prazo estipulado. Esse diálogo, talvez, também, os alunos na entrega de sua postura de responsabilidade com o diário, na valorização dessa atividade para si e para a importância da criação do hábito da leitura, que pode mudar muito da motivação pessoal do que externar, neste caso, de não, professor.

Quando ler os diários de leitura, é importante ter um material onde antes as principais manifestações de cada aluno sobre os textos. Assim feito, é significativo que registre quais são as principais dificuldades na leitura, antes de comentar que dizem de algum aspecto do texto literário (quanto à narrativa, ao vocabulário, ao gênero, etc.), ou seja, dificuldades que podem ajudar para auxiliar os alunos a realizarem sua leitura mais atenta. Ademais, é bastante relevante perceber quais alunos estão tendo dificuldade para se relacionarem subjetivamente com a leitura ou seja, aqui, além de ainda ocorrerem apenas sobre os aspectos formais do texto, sem fazerem relação pessoal com etc.



Possíveis manifestações encontradas nos diários

Então, a seguir, as principais manifestações encontradas em muitas páginas, bem como exemplos de muitas experiências docentes: Identifiquei um xau de vire e duas manifestações, das quais destaquei sendo previstas por Rosset (2013b), Casson (2014b) e Machado (2007) e outras são as quais criei seu fecho em razão de frequência ou importância com que foram utilizados por meus alunos.

Tabela 1 – Manifestações encontradas nos diários de leitura

Manifestação	Fonte
1. A leitura de excertos me fez rir com comentários	Rosset (2013b)
2. A culpa ou culpa literária ou na cultura de leitura sem comentários	
3. A palavra, a referência, o nome	
4. As tentativas de paráfrase	
5. A relação da obra lida com a realidade	
6. A identificação de aspectos que os alunos perceberam que os autores queriam nos mostrar	Casson (2014b)
7. As dificuldades de compreensão de determinados	
8. A apresentação de excertos textuais	
9. A identificação de personagens literários	
10. A identificação de referências literárias	Machado (2007)
11. Os pontos de reconhecimento	
12. A identificação de aspectos que os alunos perceberam que os autores queriam nos mostrar	
13. A identificação de aspectos que os alunos perceberam que os autores queriam nos mostrar	
14. A relação com livros lidos, com músicas, com peças de teatro e filmes, etc.	
15. A relação do que é dito e a experiência pessoal ou a de outros	
16. A identificação de aspectos que os alunos perceberam que os autores queriam nos mostrar	
17. A identificação de aspectos que os alunos perceberam que os autores queriam nos mostrar	
18. A identificação de aspectos que os alunos perceberam que os autores queriam nos mostrar	
19. A identificação de aspectos que os alunos perceberam que os autores queriam nos mostrar	
20. A identificação de aspectos que os alunos perceberam que os autores queriam nos mostrar	
21. O reconhecimento de dificuldades de leitura para o	
22. O reconhecimento de dificuldades de leitura para o	
23. O reconhecimento de dificuldades de leitura para o	
24. O reconhecimento de dificuldades de leitura para o	
25. O reconhecimento de dificuldades de leitura para o	
Fonte: Arquivo pessoal	

Professora pesquisadora

28

A fim de auxiliá-lo no reconhecimento das manifestações de leitura subjetiva, apresento breve explicação e alguns exemplos encontrados em minhas experiências com os diários de leitura.

1. A seleção de excertos ou de citações com comentários

Segundo Anne Rouzel (2013b), “a citação conservada cristaliza uma emoção, um pensamento, ao qual nos reconhecemos”. A seleção de trechos com a presença de comentários foi utilizada pelos alunos para explicar sentimentos surgidos durante a leitura, buscar a compreensão de determinado trecho, destacar um trecho cuja linguagem tenha chamado a atenção do leitor e ainda fazer impedições acerca do que foi dito no texto lido.

Quando ele disse:
 - Esse capítulo é muito bom, gostei, acho que
 - Não sei mesmo se houve um sentimento de medo, aí eu li: “EU NÃO
 SOLTAVA A MÃO DO PAI”
 Esse medo não passou rápido, mas passou” (V. M., com., “Na história de Valdivia”)

2. A cópia no diário de leitura sem comentários

De acordo com Rouzel (2013b), a cópia de um trecho no diário de leitura sem a presença de comentários acontece pois o leitor “aprende, se encanta, se inspira ao ler” (p. 174). Nesta experiência, observei que apenas uma leitura entre os livros e um diário de leitura analisados escolhiam essa forma de escrita.

**Após, se você quiser saber a minha opinião, já tem que poder contar com uma
 amizade forte e amor que se faz com e para de verdade, vive fazendo de coisas em
 exemplos. (L. F., com., “O menino que reaparece bobó”)**

3. A paráfrase, a reformulação, o resumo

Elencada também por Rouzel (2013b), a paráfrase, a reformulação ou o resumo são “fés modulares vívidas de apropriação pelas quais o leitor tenta realizar o texto com suas próprias palavras” (p. 175).

**O menino que reaparece bobó, de Jorge Miguel Vargas, fala de um menino que
 de vez em quando, sem querer, escapa de seu corpo bobó. De todos os
 capítulos, há sempre que de certo por causa disso, vive se escondendo, mas sempre
 aparece. É como se fosse um brinquedo que se esconde quando não é usado. É
 bobó de novo. É bobó que se esconde e reaparece. É bobó que se esconde e reaparece
 que não é um bobó e o menino fica feliz, mas foi antes de conhecer a Ana**

* As manifestações dos excertos dos diários de leitura estão organizadas da seguinte maneira: cita de alguns, grãos
 literários e título do livro lido.

29

4. A tomada de posição

De acordo com Rouzel (2013b), frequentemente são realizadas as “tomadas de posição” ou seja, as afirmações sobre os assuntos mais diversos, as quais resultam “da experiência de alteridade que oferece a literatura e que exige do leitor um movimento de empatia, de identificação ou de desabandamento” (p. 176). Além disso, a autora afirma que “ao entrar em um personagem ou narrador, coposando seu pensamento e seus sentimentos, o leitor alarga seu horizonte afetivo e intelectual” (p. 179).

Na história encontrar ossoz diferença, porque se não não fosse o menino
 bobó, não se poderia uma do bom não tinha de. Ao mesmo tempo um
 aprender as ossoz diferença que ossoz não primado de viver e ossoz “bobó”
 achava ficando ossoz. (L., com., “O menino que reaparece bobó”)

5. A relação da obra lida com a realidade

Ao relacionar as obras lidas com a experiência de mundo, conforme indica de Rouzel (2013b), o leitor utiliza sua leitura para refletir sobre sua vida, suas condições, suas questões, apropriando-se pessoalmente do texto. Então, segundo a autora, convivem realitar e lerar em conta o vínculo estabelecido com o que está “fora da literatura”, pois permite ao leitor estabelecer um sentido à leitura.

**Certo vez, por que perdemos o ritmo, não a felicidade, ossoz ossoz no
 mundo não saber ossoz e, precisamos depois disso, todos disso, se “bobó”
 bobó nos reaparece bobó ossoz que ossoz ossoz. (L., com., “Na história
 ossoz”)**

6. A escrita com intenção artística

Outra manifestação elencada por Rouzel (2013b) seria a intenção artística presente por meio de textos com especificidade poética, de descrição, de caligrafia. Segundo a autora, essas representações celebram o pertencimento da literatura à arte.

Figura 6 – Ilustração da aluna B. para o caso “O menino que respirava besteira”



Fonte: Arquivo pessoal

20

A primeira af

En esta única
 Era prisiona
 Mas volta sempre sonria
 Acompanhada apenas pela vizina.
 Em edifica, um espelho de se lado
 E um sorriso em seu rosto como gradido.
 Por vezes de si
 Uma, duas, três, quatro
 Mas que não chega mais ao seu quarto
 Mas quem quer
 Mas quem quer
 Tanta, que viraram pó
 E de novo do estufa af
 Para cantar a vitória, brinco
 E outra antiga no lago achou
 Querem mais amizade
 Querem mais se amigos de verdade
 E assim, sorridão
 Com toda as amigas que sempre sonha.
 (R., conta, “A primeira af”)

7. As dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos

Citado por Cossion (2014b), o leitor pode registrar as dificuldades de compreensão que possui acerca de palavras e trechos. Encontrei alguns registros sobre essas dificuldades, não citarei:

E, tinha umas palavras que eu não sabia que existis, por exemplo: suntu, senadonobrandado, varredos. (A., V., conta, “O menino de Vilhena”)

8. A apreensão das recusas textuais

Rildo Cossion (2014b) cita como possível escrita no diário de leitura a apreensão das recusas textuais.

Abel, lendo o final, alguns como não podia. (Ma., conta, “O menino que respirava besteira”)

21

Abel, bem legal porque tem um personagem no meio e gosto de poesia. (C., conta, “A primeira af”)

9. A avaliação da ação das personagens

Cossion (2014b) também coloca como possível manifestação nos diários de leitura a avaliação das personagens, no qual o leitor comenta sobre atitudes e acontecimentos que as envolvem.

Não gostei do labirinto e não gostei que logo acontecesse coisa. (A., conta, “O menino de Vilhena”)

10. A identificação de referências históricas

Também relacionado por Cossion (2014b), o leitor também pode relatar em seu diário a identificação de referências históricas. É o que percebo nos seguintes trechos:

Nossa história a parte que me chamou atenção é a parte dos judeus, bem eu sei que sempre gostei de ler. (A., conta, “O menino de Vilhena”)

11. Os pedidos de esclarecimentos

Conforme Machado (2007), o aluno, ao realizar a escrita no diário de leitura, pode pedir esclarecimentos ou fazer perguntas, quando não compreender alguma palavra, trecho ou conteúdo global do que lê.

Abel, legal e conceito da história, só não entendi por que o pai da prisiona não considerou alguém para brincar com ela. Deve ser bem difícil não ter um amigo ou encontrar um. (A., V., conta, “A primeira af”)

12. Os pedidos de justificativas para produção qualquer

Machado (2007) cita como ato de linguagem presente na escrita do diário o pedido ao interlocutor por justificativas ou exemplos de afirmação do texto.

Mas estava pensando como era bonito porque sabia a ajuda de um desconhecido, mas eu não sabia sua identidade, pelo Rildo Cossion, não também não de si a uma jornada não seria que eu tivesse de ser magra, forte e colida, não eu mesmo analisado, não. (A., V., conta, “O menino de Vilhena”)

13. A expressão de reações e emoções sobre o texto

Elencado também por Machado (2007), há o item em que o leitor pode ainda expressar emoções, sentimentos e determinadas reações a partir da leitura.

<p style="text-align: right;">22</p> <p>14. A relação com livros lidos, com músicas, com peças de teatro e filmes, etc.</p> <p>Segundo Machado (2007), o leitor pode ainda relacionar sua leitura ao que vive em outros lugares, a música, a peça de teatro, a filmes, à pesquisa ou ao trabalho que por acaso estiver desenvolvendo.</p> <p>Eu quando comecei a ler achai bem de supor e depois quando foi para a parte de livros eu acho porque eu sou lá de frente de teatro. Eu já vi Almeida, Cassiano, Encenação do sul, O grito, O chamado, etc. (F., cont., “Na floresta de Villela?”)</p> <p>15. A relação do que é dito à experiência pessoal ou a de outra pessoa conhecida</p> <p>Estrada igualmente por Machado (2007), o leitor pode relacionar sua leitura com alguma experiência pessoal ou com a de algum conhecido.</p> <p>Achui muito o poema, me fez sentir por me lembrar quando estava se preparando no céu com a cidade via, isso me fez pensar em crianças brincando num país só dela. (M., poema, “Sua terra sou?”)</p> <p>16. Os depoimentos ou confissões pessoais</p> <p>Citado por Machado (2007), os depoimentos e confissões pessoais possuem similaridade com os comentários sobre experiências pessoais e são bastante recorrentes no diário íntimo, podendo ser utilizado também no diário de leitura, dado seu potencial subjetivo.</p> <p>Eu me identifico com a filha do rei, porque eu sou muito difícil de ler textos antigos, mas hoje em dia eu tenho vários e são alguns que dizem de uma pela com, mas mais é estar com (M., cont., “A primeira?”)</p> <p>17. A procura por outras obras literárias</p> <p>A procura por outras obras literárias aparece nos registros e elenco como outro tipo de manifestação, a qual demonstra dados sobre o processo de formação de leitores, possibilitando o delineamento de perfil de leitura.</p> <p>Mai! Ai eu gostei muito com: E se eu comprar o livro desse outro... Não li ele porque eu não soube “maná” (L. A., cont., “Na floresta de Villela?”)</p>	<p style="text-align: right;">23</p> <p>18. A pesquisa</p> <p>Identifiquei outra possibilidade de manifestação escrita nos diários de leitura como a pesquisa gerada através do texto literário, o qual estimula a curiosidade no leitor.</p> <p>Eu gostei muito do tipo de leitura e gostei de ler também porque esse livro me interessou. Coisas que a minha mãe disse, está sempre e livro pois quero ler, achai muito interessante. (F., cont., diário íntimo, “Diário de Anne Frank”)</p> <p>19. A adoção de expressões autorais</p> <p>Como a experiência com os diários de leitura foi desde o início estimulada a ser bastante pessoal, livre e criativa, observei que alguns alunos fizeram seus registros de modo pessoal e autoral. O aluno J.A., durante todas atividades de escrita, escreveu após comentários gerais, avaliação final dos textos contendo a escrita em letras maiúsculas “MINHA OPINIÃO É”, seguido de sua avaliação acerca da leitura: “N GOSTEI”, para o conto “O menino que respirava borboleta”, “GOSTEI”, para o conto “A primeira?”; “+ OU -”, para o poema “Sua terra sou?”, “+ OU -”, para o conto “Na floresta de Villela?”, “MAIS OU MENOS”, para “O diário de Anne Frank”.</p> <p>20. Os comentários que apontam dados sobre o perfil de leitores em formação</p> <p>Alguns escritos nos diários de leitura possibilitaram-me acessar as características dos alunos no processo de formação enquanto leitores.</p> <p>Eu gostei bastante desse texto, apesar de preferir textos poéticos. Eu gosto de conhecer e saber mais, acho que foi isso que me chamou bastante a atenção para esse texto. (M., cont., “Na floresta de Villela?”)</p> <p>Condi do texto porque ele tem uma ideia, então, esse tipo de texto não é bem nada para, prefero os de aventura mesmo. Que tem uma ação. Mesmo eu não gostando tanto (L., cont., “E se eu comprar o livro desse outro?”)</p> <p>21. O reconhecimento de dificuldades de leitura para o processo de formação de leitores</p> <p>Essa manifestação aparece muito similar à anterior pois também oferece dados para o processo de formação de leitores. Observei como recorrente nos diários que o leitor reconhece suas dificuldades com a leitura e cria ferramental para o processo de compreensão dos textos literários.</p>
---	--

Quando eu li o texto eu não entendi muito porque é muito confuso só o contexto, mas quando eu me aprofundi no texto entendi. (M. C., conta, “O menino que aprendeu a escrever”)

Creio de graça, mas teve pontos que não entendi, mas li de novo e consegui compreender. (C., poema, “Na hora da aula”)

22. O diálogo com a professora

Dutra manifestação percebida por esta medida experimenta foram as marcas de diálogo dos alunos com a professora-pesquisadora. Por mais que eu tenha falado aos alunos que o diálogo seria um espaço de diálogo entre labor e texto, percebeo que fui recebida como possível interlocutora.

Tu vedá é muito legal! (A. V., conta, “Na hora da Viduete”)

Achoi demais, friburum! vod sou dou um nome de meu café, com leite, aqui, etc. (Fza., conta “Na hora da Viduete”)



A escrita dos bilhetes

Para que escrevas teu comentário sobre cada escrita dos alunos no diário, sugerimos que utilizes bilhetes a fim de preservar esse espaço tão pessoal. Assim, eles podem ser entregues de forma separada aos alunos e devem ser guardados por eles em uma pasta, por exemplo. Em nossa experiência, tivemos alunos que pediram para colar os bilhetes nos diários, então, deixamos essa escolha de forma livre, desde que garantissem esse material.

Nos bilhetes, é interessante que procuremos começar por um comentário positivo acerca do que os alunos escreveram, dialogando sobre sua capacidade de leitura e de escrita a partir dela. Após, podemos incentivar o(a) aluno(a) a escrever mais, tentando se relacionar mais pessoalmente com o texto literário, comentando sobre lambanças, opiniões, expectativas, relações com suas experiências, além de prestar mais atenção aos aspectos formais, como o entalho, os personagens, o narrador, o espaço, o ritmo, tudo o que a leitura literária os ensinou a escrever.

Por mais que demande seu tempo fora de sala de aula, é importante que tenhamos em mente a necessidade de teu papel, especialmente, nesse espaço. A medida em que fomos lendo os diários de leitura, obtivemos por meio deles possíveis caminhos para a melhoria do texto literário em sala de aula, pois as impressões dos alunos são muito importantes no momento da discussão, podendo ser retomadas e discutidas em no grande grupo. Ainda, teu papel se torna essencial quanto aos alunos que apresentaram dificuldades na leitura literária, pois eles devem ser encorajados e estimulados a buscar no texto o porquê de suas impressões ou, até mesmo, de perceberem a necessidade de uma leitura mais atenta da próxima vez.

Aluno(a): _____ Diário de leitura

Modelo de bilhete para a resposta ao diário de leitura



A leitura compartilhada em sala de aula

26

O momento da leitura compartilhada em sala de aula é a oportunidade que os alunos possuem de ler novo conteúdo com o texto literário, de dividir suas impressões sobre o texto, de ouvir os demais colegas e de ampliar seu olhar sobre a leitura e seu mundo. Para esse dia, tu devês trazer os álbuns de leitura para a sala e entregá-los juntamente com os bilhetes, deixando alguns minutos para que os alunos leiam o que escreveres.

Após a entrega, tu podês iniciar mostrando a obra literária física para os alunos e dar algumas informações acerca do(a) autor(a). Então, é momento em que tu, professor, realizas a leitura em voz alta para os alunos, para isso, diga para eles que se concentrem e procurem novamente criar imagens enquanto a leitura é sendo feita. É necessário que tuenes cuidado para realizar uma leitura bastante expressiva dos textos, com as entonações necessárias para cada sentido, com isso, estareis servindo como modelo de leitor para os alunos podermos se espelhar e aprimorar cada vez mais a sua leitura individual.

Depois da leitura, organize uma conversa com os alunos, de forma que todos possam dar sua opinião se assim o quiserem fazer. Nesse momento, é importante que releves aspectos importantes do texto literário, especialmente, aqueles que percebeste que ficaram despercebidos por alguns alunos. Podês ir solicitando a participação dos alunos, ir incentivando-os a escutarem e a dividirem com os colegas sobre o que escreveram. Também, podês organizar esse momento a partir de técnicas, como por exemplo uma caixa de perguntas, realização de mapas conceituais e anotações das principais ideias dos alunos, como sendo uma construção coletiva.

A cada texto literário lido e discutido em sala de aula, seus desdobramentos podem ser realizados, como uma produção de texto de outro gênero, bem como produções artísticas, como cartazes temáticos.



Palavras finais...

27

Como professor, sabemos que se a relação de cada leitor com os textos literários não for regular, a literatura e sua importância tendem a não ser reconhecidas pelo sujeito. Ainda, reconhecemos que, em muitos casos, essa relação não é incentivada na família e, se a literatura não é abordada em sala de aula adequadamente, promovendo seus aspectos tanto formais quanto subjetivos na leitura, o sujeito muito provavelmente verá na literatura um espaço de reconhecimento de si, de suas questões, e do mundo.

Além disso, nosso trabalho aponta para a necessidade de se discutir sobre a importância da leitura subjetiva, muitas vezes negada, não aproveitada em sala de aula, e de divulgar metodologias possíveis para a literatura nas escolas, como os álbuns de leitura. Então, talvez mudem inquietudes e minha experiência com esse trabalho tenham te levado a refletir e, quem sabe, possam servir como alternativa para teu trabalho.

Por isso, desejo que não te faldem tempo para seguir buscando os possíveis caminhos para mudares tua realidade e vosarar para fazer a diferença. Todo trabalho, quando se tem dedicação, demanda muito empenho, gera muitas dúvidas e muitas angústias. Porém, o mais importante é ter em mente: não objetivos, sejam eles aproximarem os alunos da literatura, acompanhar o processo da formação dos leitores, valorizar o papel da leitura individual e subjetiva do leitor e garantir um espaço que isso possa ser manifestado, como por meio dos álbuns de leitura.



Referências/Bibliografia recomendada

- 28
- ACIAR, Vera Teixeira de (Coord.). *Era uma vez... as escolas: formando educadores para formar leitores!* Vera Teixeira de Aguiar [et al.]. Belo Horizonte: Formado Educador, 2001.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vozes Escritas*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CAPARELLI, Sérgio. *Resista de zero-e-um*. Ed. 10ª. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- COLASANTU, Marina. *Uma história toda azul*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979.
- COSSON, Rildo. *A formação do professor de literatura - uma reflexão interessada*. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Biochicchi (Orgs.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ Duanda, MS: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2013.
- _____. *Letramento literário - teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014a.
- _____. *Cercado de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.
- FRANK, Anne. 1929-1945. *O diário de Anne Frank*. Trad.: Ivani Alvez Chada. Ed. 2ª - Rio de Janeiro: BestBooks, 2014.
- HOUAISS, A., VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa SPC Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- HOWARD, Robert E. *Rosto de cavete, Os olhos da mãe e outros contos*. Trad.: Barbara Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2013.
- JOUVE, Vincent. *Leitura como retorno de si: sobre o interesse psicológico das leituras subjetivas*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérald; REZENDE, Nadle Lúzia de (Org.). *Letura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- LANGLADE, Gérald. *O sujeito leitor, sobre da singularidade da obra*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérald; REZENDE, Nadle Lúzia de (Org.). *Letura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

29

- MACIELADO, A.R. *O diário de letitias: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revista bibliográfica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MARINHO, Jorge Miguel. *O amor está com pressa - contos*. Ed. 2ª. São Paulo - SP: Editora Melhoramentos, 2002.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérald; REZENDE, Nadle Lúzia de (Org.). *Letura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- ROUXEL, Annie. *PRÁTICAS DE LECTURA: QUAIS RUMOS PARA FAVORECER A EXPRESSÃO DO SUJEITO LECTOR?*. Trad.: Nadle Lúzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. In: *CADERNOS DE PESQUISA* v.42 n.145 p.272-283 jan/abr. 2012.
- _____. *O advento das leituras reais*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérald; REZENDE, Gérald; REZENDE, Nadle Lúzia de (Org.). *Letura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a.
- _____. *Apercepção singular das obras e cultura literária*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérald; REZENDE, Nadle Lúzia de (Org.). *Letura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b.



