

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
RESIDÊNCIA DOCENTE**

Bruna Carolina de Melo Souza

**O DIÁRIO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

**Juiz de Fora
2020**

Bruna Carolina de Melo Souza

**O DIÁRIO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Formação Docente apresentado
ao Programa de Residência Docente da
Universidade de Juiz de Fora como requisito
parcial para a obtenção do título de
Especialista em Residência Docente.

Orientadoras: Profa. Dra. Carmen Rita Guimarães Marques de Lima
Profa. Dra. Elza de Sá Nogueira

**Juiz de Fora
2020**

Souza, Bruna Carolina de Melo

O diário de leitura e a formação do leitor literário no ensino fundamental II / Bruna Carolina de Melo Souza. -- 2020.
89 f. : il.

Orientadores: Carmen Rita Guimarães Marques de Lima e Elza de Sá Nogueira

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) –
Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação,
Especialização em Residência Docente, 2020.

1. Letramento literário. 2. Diário de leitura. 3. Práticas de leitura literária. I. Lima, Carmen Rita Guimarães Marques de, orient. II. Nogueira, Elza de Sá, orient. III. Título.

Bruna Carolina de Melo Souza

**O DIÁRIO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Formação Docente apresentado ao Programa de Residência Docente da Universidade de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Residência Docente.

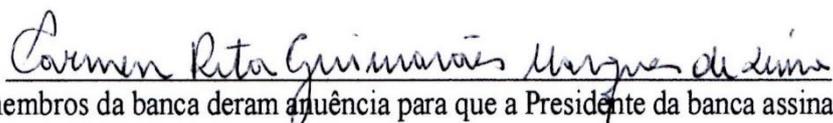
Aprovada em 04 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Rita Guimarães Marques de Lima – Orientadora
Colégio de Aplicação João XXIII
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Elza de Sá Nogueira – Orientadora
Colégio de Aplicação João XXIII
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora



O discente e os membros da banca deram afluência para que a Presidente da banca assinasse por eles.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amparar e me dar forças para superar os obstáculos durante a minha caminhada.

Aos meus exemplos maiores de vida, meus amados pais, pelo incentivo, apoio e por nunca terem medido esforços para que eu pudesse conquistar os meus objetivos. Aos meus irmãos, pelo carinho e cumplicidade. Ao meu companheiro, por ter se feito presente em todos os momentos e me apoiado em tudo que foi preciso.

Às minhas amigadas da vida, que sempre me ajudaram a enfrentar todos os momentos, com carinho e amor.

Às minhas queridas orientadoras, pela disponibilidade, ensinamento e acompanhamento, sempre atencioso, durante todo o percurso.

Aos professores do departamento de Letras do Colégio de Aplicação João XXIII, pelas valiosas contribuições durante todo o processo.

Aos professores das disciplinas do curso de especialização, por terem abraçado esse desafio e nos proporcionarem um enriquecimento profissional e pessoal imenso.

Aos meus parceiros residentes, pela troca de conhecimentos e pelo companheirismo, tornando essa jornada leve, divertida, rica e inesquecível.

Aulas em que se fale de literatura, em que se comungue no amor da literatura, têm algo de festa ritual, inunda-as a alegria de, num impulso colectivo, descobrir, clarificar, ficando cada um enriquecido, dinamizado. Ler colectivamente (em diálogo com a obra literária, em diálogo de leitor com outros leitores) é, com efeito, além de prazer estético, um modo apaixonante de conhecimento, o ensejo inestimável de participar activamente, ampliando a criação pelo comentário, pondo-se cada um à prova, jogando-se, inteiro, na aventura em que a palavra estética nos envolve e, ao mundo

(COELHO, 1976, p. 45).

RESUMO

O presente trabalho se insere no âmbito do programa de Residência Docente da Universidade de Juiz de Fora e tem por objetivo analisar contribuição da utilização do diário de leitura para a formação do leitor literário durante o percurso de um ano letivo. Para fins de análise, selecionamos dois diários de leitura de dois alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. A investigação tem por embasamento metodológico a pesquisa-ação (THIOLLENT,2011) e nos concentramos, principalmente, nos estudos de Paulino e Cosson (2007), Cosson (2009) e Colomer (2007) no que diz respeito ao ensino de literaturae nos trabalhos de Machado (1998/2005) e Buzzo (2003/2010) acerca da utilização do diário de leitura no ensino. Verificamos que a produção do diário de leitura mostrou-se significativa para a formação do leitor literário e oferece grandes possibilidades para o ensino de literatura. A potencialidade do gênero envolve a possibilidade da expressão da subjetividade do aluno, a qual constitui um caminho para uma leitura mais crítica e reflexiva dos textos literários. Os resultados apresentados corroboram as teorias que defendem práticas que estimulam, em uma perspectiva interacional e dialógica de leitura, uma postura ativa dos alunos frente ao texto.

Palavras-chave: letramento literário; diário de leitura; práticas de leitura literária

ABSTRACT

The present work is part of the Teaching Residency program of the University of Juiz de Fora and aims to analyze the contribution of the use of the reading diary to the formation of the literary reader during the course of an academic year. For analysis purposes, we selected two reading diaries of two students from the 6th year of elementary school II. The investigation is based on methodological research-action (THIOLLENT, 2011) and we mainly focus on the studies of Paulino and Cosson (2007), Cosson (2009) and Colomer (2007) with regard to teaching literature and works by Machado (1998/2005) and Buzzo (2003/2010) about the daily use of reading in teaching. We found that the production of the reading diary proved to be significant for the formation of the literary reader and offers great possibilities for teaching literature. The potential of gender involves the possibility of expressing the student's subjectivity, which constitutes a path to a more critical and reflective reading of literary texts. The results presented corroborate the theories that defend practices that stimulate, in an interactional and dialogical perspective of reading, an active posture of students towards the text.

Keywords: literacy; reading diary; literary reading practices

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Trecho de um registro de Leitura compartilhada do aluno A3	48
Figura 2 - Trecho do registro de Leitura compartilhada do aluno A4.....	49
Figura 3 - Trecho de um registro de Leitura individual do aluno A3.....	50
Figura 4 - Trecho de um registro de Leitura individual do Aluno A4.....	50
Figura 5 - Diário de leitura 1 escrito pelo aluno A1	54
Figura 6 - Diário de leitura 1 do aluno A2	57
Figura 7 - Diário de leitura 2 do aluno A1	59
Figura 8 - Diário de leitura 2 do aluno A2	60
Figura 9 - Diário de leitura 18 do aluno A1	63
Figura 10 - Diário de leitura 16 do aluno A1	65
Figura 11- Diário de leitura 16 do aluno A2	68
Figura 12 - Diário de leitura 12 do aluno A2	69
Figura 13 - Diário de leitura 15 do aluno A2	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estratégias de Leitura para antes da leitura	22
Tabela 2 - Estratégias de Leitura para durante a leitura	22
Tabela 3 - Estratégias de Leitura para depois da leitura.....	23
Tabela 4 - Propostas de Intervenção.....	78

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. O ENSINO DE LEITURA	17
2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO	23
3. O ENSINO E O DIÁRIO DE LEITURA	31
3.1 A ESCRITA DIARISTA	32
3.2 O DIÁRIO DE LEITURA	34
4. METODOLOGIA	39
4.1 A ESCOLA	40
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	41
4.3 O TRABALHO COM A LEITURA NO CAP. JOÃO XXIII	43
4.4 O DIÁRIO DE LEITURA NO 6º ANO	45
4.5 O CORPUS DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	51
5. ANÁLISE DOS DADOS	52
5.1 COMENTÁRIOS INICIAIS	53
5.2 COMENTÁRIOS FINAIS	61
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ALGUMAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	73
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	84

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, no decorrer da história da educação brasileira, assumiu distintos contornos acerca das metodologias e concepções adotadas. A partir, principalmente, dos anos 80, com o aprofundamento e refinamento dos estudos sobre a linguagem, novas propostas metodológicas, baseadas em uma nova concepção de aluno, professor, conhecimento e língua, foram adotadas. Essa alteração de paradigma trouxe mudanças significativas para o ensino de Língua Portuguesa. Contudo, a leitura é, ainda, um dos grandes desafios para o professor, tendo em vista que muitas pesquisas têm apresentado índices preocupantes no que tange o desenvolvimento de leitores com capacidade de análise crítica e reflexiva. A menção à crise da leitura, apresentada em diagnósticos de procedências diversas, como Pisa e Saeb, mesmo com ressalvas que podem ser feitas às avaliações de larga escala, trazem em seu bojo questionamentos sobre o espaço e a maneira como a leitura é abordada nas escolas.

De acordo com os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas, no ensino, o tratamento dado às práticas de leitura devem favorecer o desenvolvimento de habilidades e capacidades de leitura de forma contextualizada, funcional e dialógica, sempre por meio do efetivo contato com os textos, literários ou não, que circulam nos diversos campos de atividade humana. Isto é, os estudos de natureza teórica e metodológica não devem ser tomados como um fim em si mesmos, devem, por outro lado, envolver práticas de reflexão que permitam aos alunos ampliarem suas capacidades de uso da língua em práticas situadas de linguagem.

Contudo, o que presenciamos na realidade, em muitas escolas, são práticas de leitura que priorizam exercícios descontextualizados e restritos, que não estimulam uma postura ativa e reflexiva frente aos textos e tampouco aceitam interpretações distintas daquelas autorizadas pelo livro didático ou pelo professor. No mesmo sentido, os textos literários, quando trabalhados, são abordados, em muitas atividades, como mero pretexto para o ensino de normas gramaticais ou para o ensino exclusivo da história da literatura e das escolas literárias.

Para Zilberman (2007), esse cenário advém de problemas de ordem variada que, no Brasil, envolvem desde o âmbito da administração e gestão da educação e a política de remuneração e qualificação dos professores, estendendo-se à conservação física dos

prédios, incluindo-se salas de aula, bibliotecas e equipamentos de ensino adequados, até o aparecimento e expansão de outros meios de vinculação da informação. Com efeito, esses fatores perpetuam práticas de leitura ultrapassadas que não satisfazem os alunos e acabam por desmotivá-los para a construção do hábito de ler.

Ao tratarmos especificamente da leitura literária, a esse cenário somam-se novas barreiras. Rildo Cosson (2014) indica alguns índices que comprovam que o espaço do ensino de literatura nas escolas está sofrendo um estreitamento. Um primeiro indício apontado pelo autor é a forma como os próprios livros didáticos tendem a desvalorizar o texto literário. Para ele, os textos literários, apresentados antes de forma fragmentada e descontextualizada, hoje se perdem entre “receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, pôsteres publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos, que são a esmagadora maioria.” (COSSON, 2014, p.13).

Outro indício é a dificuldade da leitura por parte dos alunos das obras clássicas, ou do cânone, tendo em vista a complexidade relacionada aos temas e padrões narrativos, que podem estar distantes dos conhecimentos e interesses imediatos dos estudantes. Nesse impasse, o professor, sem recursos metodológicos adequados, assume, usualmente, duas posições: “deixa de trabalhar as obras canônicas em favor de obras mais atraentes para os alunos, como os *best-sellers*, ou insiste cegamente na leitura dos textos clássicos, forçando uma leitura mecânica e descontextualizada.” (COSSON, 2014, p.13). O autor alerta que

No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura. Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como locus de conhecimento. (COSSON, 2014, p.15)

É importante destacar a relação entre a formação inicial dos docentes e a perpetuação dessa práticas equivocadas. Isto é, um dos fatores que agravam essa problemática está justamente situado na formação, a qual ainda tende a privilegiar o conhecimento no campo disciplinar (língua e literatura) e não no campo pedagógico simultaneamente ao conhecimento disciplinar (ensino de língua e ensino de literatura). Além disso, os estágios e as vivências dos graduandos ao longo da formação, muitas vezes, enfoca o trabalho só com a língua em detrimento do estudo da literatura na escola.

Como reflexo desse cenário, no que tange o ensino de leitura e leitura literária, destaca-se o descarte da dimensão subjetiva da leitura como um fator primordial que impõe dificuldades significativas para a formação de um leitor ativo e capaz de dialogar com os textos lidos de forma crítica e reflexiva. Para Barbosa (2012, p.7) trabalhar para a formação de leitores de literatura “significa construir práticas centradas na produção de leituras protagonizadas pelos alunos”. Isto é, a leitura, enquanto construção subjetiva, pressupõe um trabalho interpretativo intenso do leitor, o que, conseqüentemente, implica práticas de leitura centradas, prioritariamente, em motivar os alunos a produzirem suas próprias leituras.

Contrariamente, como destaca a autora, muitas práticas escolares hoje, moldadas pelo livro didático e por programas externos, como os vestibulares, ao substituírem a leitura de literatura por estudos sobre a literatura e priorizarem uma leitura “autorizada” em detrimento daquelas oferecidas por nossos alunos a partir de seus conhecimentos e experiências prévias, acabam por inibir a experiência fundamental de agir subjetivamente sobre a leitura. Paulino e Cosson (2009, p.71) destacam que a tradição escolar nega espaço para o “estranho e inusitado”. Valoriza-se a repetição, aquilo que é “autorizado” somente pelo livro didático ou pelo professor prioriza-se o “letramento no singular”, um ensino funcional e básico em que os sujeitos “são afastados de quaisquer produções críticas, subversivas e excepcionais”:

Quando surgem textos e práticas que permitiriam uma interação questionadora, poética, diferente, aberta, a tendência dos educadores é pautar-se pela reação da maioria e negar as produções de sentido imprevistas no contexto da comunidade escolar de leitores e produtores de texto, caracterizada pela homogeneização. A identidade do sujeito da linguagem é negada em nome dos consensos.

Os autores alertam que, assim, nem mesmo a construção de repertório literário é efetivamente viabilizada. Conseqüentemente, os indivíduos saem da escola sem formação para exercer escolhas acerca de suas próprias leituras, visto que essa autonomia exige conscientização de suas “preferências por certos gêneros, certos autores, certas tendências” (PAULINO E COSSON, 2009, p.72).

Dessa forma coloca-se diante de nós, professores, o seguinte desafio: como ultrapassar o ensino de leitura e, em especial, de literatura calcado em uma perspectiva passiva, que apenas faz com que nossos alunos sejam repetidores das leituras dos livros didáticos, ou dos próprios docentes, decodificando os textos, sem que estes sejam realmente interpretados e significados?

Tal incômodo percorreu a minha trajetória acadêmica e me instigou a refletir sobre a prática docente, a fim de repensar o trabalho com o texto literário em sala de aula para encontrar caminhos mais promissores, que possam, de fato, contribuir para a formação de leitores literários.

Uma alternativa pedagógica, que auxilia no desenvolvimento de uma postura ativa, dialógica e reflexiva do aluno-leitor é a prática da produção do Diário de Leitura, adotada pelos professores de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação João XXIII, com a qual me deparei no âmbito do programa de Residência Docente¹. O Diário de Leitura é um instrumento utilizado pelos docentes de Língua Portuguesa do Colégio desde o primeiro segmento até o Ensino Médio, como um recurso de avaliação processual e contínuo, que possibilita aos alunos estabelecerem um diálogo com os textos lidos, o que pode favorecer a expressão da subjetividade e a adoção de um posicionamento crítico. Alguns estudos já demonstraram a eficiência da utilização desse instrumento no ensino de leitura, como Gomes (2015), Galhardo (2009), Machado (1998). Trataremos aqui, especificamente, dos benefícios da utilização do diário de leitura para o ensino de literatura, tendo em vista que no Colégio de Aplicação João XXIII o diário de leitura é utilizado, preponderantemente, nas leituras literárias.

Recorremos aos trabalhos de Koch e Elias (2002), Bakhtin (2000) e Solé (1998), no que concerne às concepções de leitura; aos estudos de Paulino e Cosson (2007), Cosson (2009), Colomer (2007) e Barbosa (2012), no que tange ao letramento literário; Jouve (2013), Rouxel e Langlade (2013) e Rouxel (2013), relativamente à dimensão subjetiva da leitura e seu interesse para o ensino de literatura; Machado (1998/2005), Buzzo (2003/2010), no que diz respeito aos estudos sobre o Diário de Leitura.

O recorte deste estudo foi pensado para que outros docentes possam aproveitar os resultados e pressupostos aqui apresentados, a fim de refletirem sobre sua própria prática pedagógica e fomentar a discussão em torno do ensino de leitura e literatura.

Nosso objetivo é analisar qual foi, portanto, a contribuição da utilização do Diário de Leitura para a formação do leitor literário, em especial no que concerne ao engajamento subjetivo, durante o percurso de um ano letivo em duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, escolhemos dois diários de leitura de dois alunos que demonstravam perfis distintos de leitura, com maior ou menor engajamento subjetivo, maior ou menor detalhamento de suas próprias reflexões nos registros. Delimitamos como

¹No capítulo de metodologia abordaremos de forma mais detalhada o contexto desta pesquisa.

objetivos específicos verificar o desenvolvimento de dois alunos de perfis distintos durante o processo de escrita de seus diários de leitura; e verificar o papel do diário como instrumento desse desenvolvimento. Para alcançar esses objetivos, três perguntas orientaram nossa análise: a) Como é feita a inserção subjetiva do aluno nos registros de leitura, em termos de condições de produção diferentes (leitura coletiva e individual)?; b) Quais são as diferenças na inserção subjetiva do aluno, na comparação entre os registros feitos ao longo dos períodos letivos (registros iniciais e registros finais)?; c) De que modo se evidencia a apropriação de repertório literário ao longo dos períodos letivos, quanto ao uso adequado de metalinguagem?

Este estudo estrutura-se em 6 capítulos. Neste primeiro, apresentamos a problemática no que se refere ao ensino de leitura e especificamente ao ensino de literatura no Brasil, bem como justificamos a escolha pelo recorte apresentado nesta pesquisa e por nosso objeto de estudo.

No segundo e terceiro capítulos, discutimos as concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa. Para tanto, são evidenciadas as perspectivas que norteiam o ensino de leitura, ressaltando a concepção dialógica de ensino e o conceito de compreensão responsiva ativa de Bakhtin. Apresentamos a concepção de letramento literário, salientando a dimensão subjetiva do ato de ler e seu interesse no ensino de literatura bem como a formação de uma comunidade de leitores e os benefícios do compartilhamento da leitura para a formação do leitor literário. Expomos, em seguida, um percurso da escrita diarista em direção à esfera educacional e à aplicabilidade e aos benefícios da utilização do Diário de Leitura para o processo de ensino-aprendizagem.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, a escola em que ela se realizou, o contexto e os sujeitos participantes. Também nessa seção são elencados os critérios de seleção e de organização do corpus da pesquisa.

No quinto e sexto capítulos, analisamos os dados e os resultados obtidos com a pesquisa realizada e, em reflexão às respostas que obtivemos, pensamos em ações que podem contribuir para a progressão do diário de leitura ao longo dos anos escolares do Ensino Fundamental II.

Por fim, apresentamos as considerações finais sobre o que esta pesquisa nos revela, reiterando a importância de estudos que abarquem práticas pedagógicas eficientes para o ensino de literatura.

2. O ENSINO DE LEITURA

As concepções que norteiam as práticas de ensino de leitura são inúmeras e, ao longo dos avanços nos estudos para o âmbito educacional, vêm se modificando e assumindo distintos contornos conforme as noções de texto, leitor, autor e língua adotadas. As lacunas referentes ao processo de alfabetização e de formação de jovens leitores proficientes justificam os estudos nessa área e, ainda, ressaltam a importância de novas contribuições, que relatem práticas pedagógicas eficientes e significativas, visto que a leitura, tem sido, de fato, um eixo significativo da discussão no que se refere ao fracasso escolar.

Os dados das últimas provas institucionais revelam essa crescente fragilidade, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Dentre elas, podemos destacar os dados referentes ao Pisa² do ano de 2018. O exame institucional avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todos os ciclos ou edições, sendo que a cada edição um domínio principal é avaliado de forma mais focalizada. Isto é, os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem desse domínio que, no caso da última edição, foi relacionado ao domínio da leitura. Os indicadores são preocupantes e apontam que 50,1% dos estudantes participantes da pesquisa não apresentaram o mínimo de proficiência em leitura esperado que todos os jovens adquirissem até o final do ensino médio. Somente 2% dos brasileiros atingiram um nível considerado satisfatório de proficiência em leitura.

Diante desse cenário, para além dos obstáculos do processo de ensino-aprendizagem, há que se resgatar a importância do valor da leitura na sociedade e de se esclarecer que a leitura não pode ser confundida com a simples decodificação dos signos linguísticos.

É inegável que a leitura representa um grande passo para a aquisição de conhecimento. Por meio dela, o indivíduo entra em contato com outros valores e culturas e constrói uma visão singular do mundo e da sua própria inserção na sociedade. Afinal, a

²O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. O Brasil participa do Pisa desde o início da avaliação. Dados disponíveis em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>>

leitura contribui efetivamente para o desenvolvimento e funcionamento do pensamento reflexivo e crítico.

A leitura é um valor em si. Permite ao sujeito construir-se autonomamente, elaborar sua visão de mundo a partir de múltiplos pontos de vista, permite-o dar sentido à vida, conhecer seu mundo simbolicamente através de estórias e histórias. O sujeito passa a ter opinião, a pensar por si e não através da boca dos outros, a compreender o mundo que o cerca e atuar para modificá-lo, caso julgue necessário. A relação entre livro, leitura, conhecimento é inextricável. (GRUMAN, 2013)

Yunes (1995) salienta que a leitura assume papel fundamental na formação social do indivíduo. Segundo a autora, deve-se ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias, para reinventar o mundo, para compreendê-lo e ampliá-lo, ultrapassando um sentido mais mecânico e automatizado que, via de regra, atribuiu-se à prática leitora cotidiana. E é nesse sentido que a autora sugere que precisamos, **dentro e fora** da escola, “reaprender a ler”, “reinventar a leitura”, começando por compreender que não lemos palavras, e sim “sequências onde as palavras se comunicam, se negam, se contradizem e nos surpreendem: espreitar suas relações, observar suas ambiguidades, pode nos proporcionar um espaço mais rico de conhecimento”. (YUNES, 1995, p. 187)

De fato, no âmbito educacional, a prática do ensino de leitura deve ser repensada. Muitos teóricos e estudiosos do tema têm contribuído com a discussão e apresentado alternativas para se englobar, no ensino, o caráter formativo e social da leitura.

Sabe-se que o ensino de leitura restringiu-se, por muito tempo, à prática da decodificação. Segundo essa prática, cabia ao leitor somente o desenvolvimento da capacidade de decodificar a palavra escrita até a capacidade de compreender textos escritos, “mas como uma decifração do sentido pronto do texto, considerando uma combinação de palavras com significados únicos, literais e monofônicos” (JURADO & ROJO, 2006, p. 42).

Segundo Jurado & Rojo (2006), tal concepção de ensino de leitura estava atrelada à necessidade de se dominar as práticas escriturais, que passaram a exercer forte influência na reorganização das atividades sociais entre os séculos XVI e XIX. As normas gramaticais que regulam a escrita passaram a ser, então, o foco do ensino e da aprendizagem de língua, que, nesse parâmetro, era concebida como código.

De acordo com a nossa experiência, o que podemos perceber é que essa concepção de ensino ainda influencia significativamente a prática pedagógica de muitos docentes de Língua Portuguesa. Um ensino descontextualizado, despregado das práticas sociais,

pautado no exercício da memorização de conceitos e normas gramaticais é a realidade de muitos estudantes. O ensino de leitura, por conseguinte, mostra-se calcado nas mesmas ideologias e práticas do passado, centradas apenas no texto.

De acordo com Koch e Elias (2006), nessa perspectiva, com foco no texto e de língua como código e estrutura, o leitor é caracterizado por realizar uma mera atividade de reprodução, de reconhecimento.

Nessa concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Consequentemente, a leitura é uma atividade com foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito. (KOCH & ELIAS, 2006, p.10)

Essa prática em nada contribui para a formação de um leitor crítico, reflexivo e autônomo, tendo em vista que se perde a função principal do ensino de leitura. Essa perspectiva de ensino nega ao aluno a possibilidade de que ele “converse” com o texto e assumam posições diante das leituras. Para Buzzo (2003), essa prática da leitura escolar não atinge o objetivo de formar um leitor crítico, pois a leitura realizada não contempla as experiências de vida dos leitores e se torna uma prática rotineira e enfadonha, servindo a propósitos outros que não a produção de sentidos para os textos.

Contrapondo-se a essa visão, Koch e Elias (2006) destacam a perspectiva com foco na interação autor-texto-leitor, na qual se assume uma visão interacional (dialógica) da língua. “Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores.” (KOCH & ELIAS, 2006). Portanto, os sentidos do texto não são dados *a priori* da leitura, mas sim construídos a partir dessa relação dialógica. De acordo com as autoras, a leitura deve ser entendida como

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2006, p.11).

Para Kleiman (2002), a leitura é também uma atividade interativa, na qual se utilizam distintos tipos de conhecimento do leitor para realizá-la. Nas palavras da autora,

"é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto"(KLEIMAN, 2002, p. 13).

O conhecimento linguístico é aquele que se refere às palavras e estruturas frasais, aos mecanismos de emprego da língua e ao significado dos termos. O conhecimento textual diz respeito aos tipos e estruturas textuais, bem como à coerência e aos objetivos dos textos. Por fim, o conhecimento de mundo relaciona-se aos conhecimentos gerais sobre o mundo, permitindo ao leitor construir sentidos a partir das suas vivências pessoais.

Freire (1981) já mencionava a importância do contexto histórico e social do sujeito para a atribuição de sentidos no ato de ler. O autor defende que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. (...) O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 1981)

A compreensão de um texto é constituída, portanto, a partir do conhecimento prévio do leitor, que utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento que ele apreendeu ao longo da vida. O processo de leitura, construído na interação entre texto-leitor-autor, demanda do leitor, então, uma postura ativa para a efetiva atribuição de sentidos aos textos.

A leitura, assumida através de uma perspectiva interacionista, permite que o leitor possa, de fato, expressar os seus conhecimentos, suas dúvidas e reflexões diante de um texto. Isto é, abre-se espaço para as diferentes interpretações que podem emergir, para as diferentes histórias de leitura de cada aluno.

Tanto o texto quanto o leitor são indissociáveis para o processo da leitura, tendo em vista que, para a construção do significado, se integram tanto as informações contidas no texto. Dessa forma, a leitura é resultado de um processo de interação, derivando-se da leitura distinta de cada indivíduo.

Nesse ponto de vista, considerando a postura ativa que o leitor deve assumir, um conceito importante para abordamos é o de “responsividade ativa”, segundo os estudos de Bakhtin (2003).

Para o autor, entendendo a linguagem como essencialmente dialógica, o sujeito-leitor assume uma posição, uma postura, uma responsabilidade pelo que lê e produz. Isto é, o indivíduo apresenta uma re(ação) ante ao que lhe foi exposto e essas ações são

definidas como “atitudes responsivas ativas” (BAKHTIN, 2003). Nesse contexto, o leitor não é somente um sujeito receptivo e mero decodificador e reproduzidor de ideias, mas um sujeito passível de assumir posturas distintas daquelas esperadas por seus interlocutores. Ou seja, conforme esclarece Araújo (2011),

no contexto do ler, responder e agir, o leitor não está só, não é aquele sujeito que tem a função apenas de receber e descobrir a mensagem do texto, ele está cercado e marcado pelas inúmeras situações nas quais sua leitura se encontra, pelas intenções do autor presentes na materialidade linguística do texto, pelas outras leituras que preexistem a sua e, ainda, por todo o seu conhecimento anterior a respeito do que está lendo. Dessa forma, compreendemos que a todo momento, o leitor está agindo, até porque sua resposta aponta para outros sentidos, outros textos e outros discursos, ou seja, ela não é única, primeira e conclusiva, sempre haverá outros leitores e outras respostas ao que foi lido e produzido. (ARAÚJO, 2011, p.32-33)

Nesse sentido, as práticas de leitura devem favorecer o desenvolvimento de atitudes responsivas por parte dos leitores diante dos textos, pois “é no terreno da resposta que a compreensão se realiza, consolida-se de forma dinâmica e real, é na/pela compreensão que a resposta ao dito/lido amadurece, ganha sentido, contextualiza-se.” (ARAÚJO, 2011, p.35). Portanto, a resposta, a ação, enfim, a atitude responsiva, só é favorecida se houver compreensão, que sempre se dá de forma ativa.

Partindo dessa concepção de *compreensão ativa*, Machado (2005) verifica que as práticas de leitura no contexto de ensino brasileiro favorecem mais uma *compreensão passiva*, isto é, não dispõem de espaço para que o leitor construa uma efetiva compreensão crítica daquilo que lê, não há espaço para que o leitor assuma sua posição no processo dialógico de leitura.

É papel da escola, portanto, pensar em alternativas para o processo de ensino-aprendizagem que possibilitem levar alunos e professores a outras formas de conduta durante a atividade de leitura e conduzi-los a uma compreensão mais dialógica e ativa.

De acordo com Buzzo (2003), para que se consiga levar ao aluno esse tipo de interação com o texto, a leitura escolar exige o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação do leitor: a tomada de consciência dos objetivos de leitura, o controle das capacidades e das ações realizadas bem como de estratégias de leitura. Para tanto, Solé (2008) destaca o trabalho com a leitura em três etapas, que envolvem as seguintes estratégias de compreensão leitora:

Tabela 1 - Estratégias de Leitura para antes da leitura

Antes da Leitura
Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros.
Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;
Expectativas em função do suporte;
Expectativas em função da formatação do gênero;
Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

Fonte: adaptado de Solé (2008)

Tabela 2 - Estratégias de Leitura para durante a leitura

Durante a Leitura
Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura;
Localização ou construção do tema ou da ideia principal;
Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores;
Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo;
Identificação de palavras-chave;
Busca de informações complementares;
Construção do sentido global do texto;
Identificação das pistas que mostram a posição do autor;
Relação de novas informações ao conhecimento prévio;
Identificação de referências a outros textos.

Fonte: adaptado de Solé (2008)

Tabela 3 - Estratégias de Leitura para depois da leitura

Depois da Leitura
Construção da síntese semântica do texto;
Utilização do registro escrito para melhor compreensão;
Troca de impressões a respeito do texto lido;
Relação de informações para tirar conclusões;
Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto;
Avaliação crítica do texto.

Fonte: adaptado de Solé (2008)

A formação de um leitor competente implica a utilização de estratégias de leitura que são fundamentais para a compreensão dos textos, sejam eles de qualquer natureza. Contudo há que se ressaltar que essas estratégias e as habilidades de leitura devem ser aplicadas diferencialmente de acordo com os diferentes gêneros textuais (cartas, rótulos, livros didáticos); suportes (jornal, revista, outdoor); domínios discursivos (técnico, jornalístico, literário).

2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO

O conceito de letramento é complexo, na medida em que se relaciona à compreensão da leitura e escrita, fenômenos constituídos por uma série de habilidades, comportamentos e conhecimentos que formam um longo e complexo *continuum*, como prática social (SOARES, 2001). É necessário que o indivíduo saiba usar a leitura e a escrita em seu contexto de forma a atender às exigências da própria sociedade. Dessa forma, os letramentos dependem “das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2001, p. 48-49), isto é, uma pessoa pode ser capaz de ler uma notícia e não ser capaz de ler um romance, por exemplo. Entre os vários letramentos, iremos nos deter especificamente ao letramento literário e suas especificidades.

Segundo Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p.67), o letramento literário pode ser definido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Tomar o letramento literário como processo significa dizer que se trata de um fenômeno dinâmico, que não se restringe e nem se encerra em uma prática ou saber delimitado a um momento específico. Dessa forma, o letramento literário não começa e nem termina na escola, a aprendizagem é contínua e se renova a cada leitura de uma obra significativa feita ao longo da nossa vida.

Em segundo lugar, os autores destacam que o letramento literário envolve o processo de apropriação, isto é, “o ato de tornar próprio e transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura” (PAULINO E COSSON, 2009, p. 67). O significado construído dependerá, portanto, não só do que está dito, como também do próprio processo e condições de apropriação por parte do leitor.

Segundo os autores, essa singularidade – que torna o letramento literário diferente dos outros tipos de letramento – efetiva-se a partir de um processo constituído por dois grandes procedimentos. O primeiro diz respeito ao lugar único que a literatura ocupa em relação à linguagem. Isto é, cabe à literatura transformar a materialidade do mundo em palavras e formas intensamente humanas, tornando-o compreensível. Assim, a apropriação da literatura demanda uma integração mais profunda com o universo da linguagem, que envolve tanto a leitura quanto a escrita, tendo em vista que ambas são parte do mesmo processo de construção de sentidos da literatura.

O segundo procedimento, “que se efetiva dentro do primeiro e dele não pode ser dissociado, é o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela literatura” (PAULINO E COSSON, 2009, p.69). Os autores destacam que essa possibilidade que o indivíduo tem de poder incorporar a experiência do outro pela palavra, a partir de “transformações interpretativas, negociações, adesões e outros processos de interação cultural”, torna a literatura um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade.

Na verdade todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos texto. (PAULINO E COSSON, 2009, p.69)

A experiência literária amplia e fortalece esse processo na medida em que oferece inúmeras possibilidades de experienciar a vivência do outro, proporcionando mecanismos de (re)ordenamento do mundo. Os autores salientam que essa experiência se passa tanto na dimensão individual quanto na social, visto que

o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo contribuem para compor, convalidar, negociar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidades à medida que nos levam a viver as muitas possibilidades de experiência que só a liberdade de um mundo feito de palavras pode oferecer (PAULINO E COSSON, 2009, p.70).

Tendo em vista essas particularidades, a escola configura-se como um campo fértil de promoção ao letramento literário. Nesse sentido, Paulino e Cosson (2009) apontam algumas práticas que contribuem para a efetivação desse letramento nas escolas. O estabelecimento de uma comunidade de leitores em sala de aula é a primeira prática que, de acordo com os autores, ajuda a concretizar o letramento literário na escola, tendo em vista que “assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, sua condição de sujeito.” (PAULINO E COSSON, 2009, p.74).

Os autores apontam outras práticas que contribuem para concretizar o letramento literário: consolidar e ampliar a relação do aluno com a literatura, valorizando e apresentando outras formas, para além do texto escrito reconhecido como literário, que constituem o sistema literário; ampliar o horizonte de manifestação literária para além do objeto livro, abordando o impacto que outros veículos, como a Internet, causam na apropriação tradicional do texto literário; interferir criticamente, como papel essencial do professor, auxiliando na construção do repertório do aluno, “que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural que deve ser reconhecido, conhecido e trabalhado como ponto de partida para a formação de um repertório literário personalizado.” (PAULINO E COSSON, 2009, p.75).

Relativamente à construção do repertório do aluno, os autores salientam que a seleção dos textos que compõem a tradição de uma comunidade, a circulação dos textos em termos históricos e o conhecimento da estrutura desses textos e seu funcionamento interno são importantes, desde que esses elementos estejam a serviço do fortalecimento da experiência literária:

não vale a pena a posse de todos esses dados sem a leitura efetiva dos textos literários, assim como também a simples fruição do texto não

assegura o desenvolvimento do repertório literário do aluno. Na escola, a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos (COSSON E PAULINO, 2009, p.76).

Uma outra prática é o lugar da escrita na interação com a literatura, oferecendo aos alunos a possibilidade de apropriar-se de mecanismos de expressão e de estratégias de construção de sentidos.

Nesse sentido, é necessário que o professor faça escolhas metodológicas que considerem as particularidades da leitura literária, atentando, ainda, para que a atividade particularmente subjetiva do contato com a literatura seja preservada.

Ao defender a dimensão subjetiva da leitura e as realizações efetivas dos sujeitos leitores no livro *Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura*, Rouxel e Langlade destacam que “a implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra” (ROUXEL E LANGLADE, 2013, p.23). Desse modo, o ensino de literatura assumir a dimensão subjetiva da leitura significa construir práticas centradas na produção de leituras protagonizadas pelos alunos.

Jouve (2013) também reconhece a dimensão subjetiva da leitura, defendendo que a implicação pessoal do leitor no texto não deve ser vista como negativa. O autor defende que há aspectos positivos na reapropriação parcial do texto pelo leitor, na medida em que, “com efeito, cada um projeta um pouco de si na leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2013, p. 53).

O plano afetivo e o plano intelectual, constitutivos do ato da leitura, são ambos afetados pela subjetividade. Contudo, o autor ressalta a distinção entre a subjetividade necessária, convocada pelo texto, e a subjetividade acidental, que, ao contrário da anterior, não foi prevista.

Para o autor, a subjetividade necessária pressupõe certas operações de leitura que exigem, de fato, o investimento pessoal do leitor para o bom andamento da leitura. Isto é, “a implicação do leitor é necessária quando estruturalmente requerida pelo texto” (JOUVE, 2013, p. 53). Como exemplo, o autor cita o processo de representação, no qual o empreendimento subjetivo é demandado pela incompletude estrutural da obra, uma vez que o narrador não pode descrever tudo, nem descrever completamente. As imagens mentais do cenário e personagens construídas pelo leitor, a partir de indicações vagas do

texto, são fundadas em nossa memória pessoal e remetem cada um a suas próprias lembranças, adquirindo necessariamente uma dimensão afetiva.

Por outro lado, entendendo que a participação do leitor na leitura não é irrestrita, o autor ressalta que certas implicações são acidentais, ou seja, acontece de o leitor, conduzido pelo texto, se envolver pessoalmente na ficção, colocar a subjetividade, em certos momentos, em que ela não estava prevista.

A nossa seleção subjetiva de informação, por exemplo, pode ser a fonte de muitos erros de leitura, isto é, aquilo que retemos de um texto depende prioritariamente de nossos centros de interesse, uma vez que, devido à nossa capacidade de memória, não podemos assimilar o conjunto dos dados textuais integralmente. Outro exemplo, apresentado pelo autor, que também pode gerar equívocos de leitura diz respeito aos intertextos que realizamos por conta própria, à medida que tendemos a realizar todas as conexões possíveis entre os textos, sem preocupação com a cronologia. Nesse sentido, “a intertextualidade mais determinante não é a do texto, mas a do leitor” (JOUVE, 2013, p.58).

Contudo, esses aparentes equívocos do leitor são fundamentais para a experiência estética e podem levá-lo a um direcionamento produtivo sobre o conhecimento de si. É no confronto com o texto, ao se ver obrigado a dar conta das configurações insuficientes que criou, que o leitor se distancia do texto e se percebe implicado:

É finalmente quando as configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto (quer dizer, quando a subjetividade é acidental) que a experiência de volta a si é mais impactante. O leitor é então levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá. (JOUVE, 2013, p.60).

Essa confrontação consigo mesmo, possibilitada pela implicação do leitor, é, para o autor, uma das dimensões maiores da leitura. Considerando essa potencialidade, Jouve (2013) apresenta uma proposta metodológica em três etapas: A primeira consistiria em, por meio de perguntas, partir da relação pessoal do aluno com o texto e deixar que as subjetividades aflorem; a segunda seria destinada a confrontar as reações dos alunos com os dados textuais, a fim de fazer reconhecer, entre as configurações subjetivas, aquelas que são compatíveis com o que diz o texto e aquelas que não o são; a última etapa consistiria em interrogar as reações subjetivas dos alunos com a finalidade de mostrar que “a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela também permite aprofundar o saber sobre si.” (JOUVE, 2013, p.62).

No que tange o ensino de literatura, Barbosa (2012) alerta que, ao propor a leitura dos textos literários a partir da categoria “estética literária³”, acabamos por inibir esta experiência fundamental à descoberta da literatura: a de agir subjetivamente sobre o texto. A autora destaca que o papel central do professor no ensino de leitura é atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive dos textos literários. “Organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo etc. são formas de atuar positivamente nesse processo.” (BARBOSA, 2012, p.8). As práticas de ensino de literatura podem, contudo, equivocar-se também pelo tipo de mediação que exercem e entendemos que o caminho para o desenvolvimento do leitor literário é justamente incorporar práticas que possibilitem que o aluno-leitor se expresse e deixe aflorar suas subjetividades na leitura, indo na posição contrária que, segundo Barbosa (2012), infelizmente ainda está presente em muitas aulas de literatura.”

muitas “atividades de interpretação de textos” configuram um tipo de mediação prejudicial à formação do leitor de literatura. Isso acontece, principalmente, quando as perguntas de mediação pressupõem uma leitura “autorizada” e sobrepõem essa leitura àquelas que nossos alunos nos oferecem a partir de seus conhecimentos e experiências.” (BARBOSA, 2012, p.7-8)

Portanto, assumir a dimensão subjetiva da leitura é fazer com que os alunos possam confrontar suas leituras com a dos outros e assim refletir que nem tudo que foi visto no texto é coerente ou é autorizado por ele. Incentivar essa postura dialógica é essencial ao desenvolvimento do leitor-literário e, nesse sentido, práticas como o compartilhamento e discussão das leituras e o estabelecimento de uma comunidade de leitores em sala podem ser propostas eficientes e necessárias.

No que concerne à prática da leitura compartilhada, Colomer (2007, p. 148) defende que

a reflexão educativa já assinalou que o sentimento de pertencer a uma “comunidade interpretativa” é o mecanismo básico para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas. [...] trata-se de criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores. Realizar essas atividades ajuda, de imediato, a compreensão de obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras.

³ Abordagens que colocam o conhecimento sobre a literatura antes mesmo da experiência com o texto literário propriamente dito.

Segundo a autora, compartilhar as obras com outras pessoas é importante “porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros.” (COLOMER, 2007, P.143). As atividades de compartilhar relacionam-se, portanto, à permanência de hábitos de leitura e ao objetivo de “formar gosto”, à medida que os alunos podem compartilhar entusiasmos, a construção dos significados, as conexões que os livros estabelecem entre eles etc.

Entretanto, a autora salienta que não “se trata de abandonar os alunos ao desfrute subjetivo do texto apenas, a uma interpretação empobrecedora incomunicável, a uma constatação empírica se o efeito da leitura foi prazeroso ou não”. Ao contrário, “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia”. “Comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social.” (COLOMER, 2007, p.147). Portanto, essa prática permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma “comunidade de leitores” com referências e cumplicidades mútuas.

O conceito de comunidade de leitores foi cunhado por Roger Chartier em texto homônimo de *A ordem dos livros*, a partir do pressuposto de que a leitura “é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (CHARTIER 1999, p.13). Para o autor uma comunidade de leitores é um espaço de atualização, de definição e transformação das regras e convenções da leitura e se caracteriza, ainda, por competências de leitura, interesses e expectativas comuns de leitura. Uma forma de interação social por meio da qual as práticas de leitura ganham a especificidade e concreticidade dos gestos, espaços e hábitos.

Trazendo o conceito para o âmbito do letramento literário, Rildo Cosson (2014) sintetiza que uma comunidade de leitores é

definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjuntos, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite que esses indivíduos compartilhem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. (COSSON, 2014, p.138)

Nesse sentido, Cosson (2014) conclui que a leitura literária como um todo é sempre social, tendo em vista que não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura. Além disso, a relação entre autor, obra e leitor está sempre permeada pelas

instituições e pelo repertório que, ao mesmo tempo que sustentam, determinam em grande parte as práticas de leitura de uma comunidade. Segundo o autor, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação de textos e podem, por isso, se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência. Amplia-se, assim, o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento de leituras, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa.

Dessa forma, pensar em práticas de leitura que atinjam o objetivo de formar um leitor literário, que englobem o caráter formativo da leitura literária, é o nosso desafio enquanto docentes. Um instrumento relativamente novo, no que concerne à sua aplicabilidade em contexto educacional, o Diário de Leitura, pode ser um caminho para a transformação necessária de uma compreensão passiva a uma compreensão ativa. Alguns estudos realizados apresentam dados de como a introdução desse gênero, como organizador das atividades de leitura, traz benefícios ao processo de ensino-aprendizagem. Essa pesquisa, por sua vez, trata de elementos ainda pouco abordados em outros estudos: o uso do diário de leitura relativamente à leitura literária, que proponham alternar momentos individuais com discussão coletiva.

Através dessa prática, permite-se que se construa um espaço propício para: a) a expressão da dimensão subjetiva da leitura; b) o confronto com outras leituras e o reconhecimento da dimensão social da interpretação; c) a fixação e/ou ampliação da consciência sobre o repertório literário adquirido. Para tanto, abordaremos, no capítulo seguinte, os efeitos da introdução desse gênero na escola.

3.O ENSINO E O DIÁRIO DE LEITURA

Como apresentado no capítulo anterior, a problemática no que se refere aos índices de leitura em contexto escolar pode estar fortemente interligada com as práticas de leitura propostas pelos docentes, que não atingem os objetivos e demandas para a formação de um leitor crítico e literário na nossa sociedade. Tais propostas equivocadas acabam por distanciar os alunos do universo da leitura e não contribuem para a formação de um leitor ativo.

Essa realidade envolve muitos fatores, que, atrelados à falta de incentivo público à profissão docente, acabam por perpetuar na escola práticas ultrapassadas. Isso porque, devido às baixas remunerações, à jornada de trabalho exaustiva e à escassez de estímulos para a formação continuada, os professores, na maioria dos casos, tendem a seguir estritamente as propostas de livros didáticos, seguidos de exercícios de memorização ou que exploram apenas o significado restrito que o texto traz. Nesse cenário, os textos, principalmente os literários, são abordados, quase sempre, de forma fragmentada, descontextualizada e pouco analítica. (PAULINO E COSSON, 2009)

Contudo, não podemos negar que várias alternativas para essas práticas estão sendo realizadas na escola e têm, de fato, contribuído para a mudança desse paradigma. No que se refere ao trabalho com o diário de leitura, podemos destacar, entre outros, os estudos de:

I) Gomes (2015), cujo trabalho objetivou problematizar como o gênero diário de leitura pode impactar as práticas de leitura e de escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. A autora defendeu, após análise dos resultados, a relevância dos diários de leitura como gênero que possibilita a expressão da responsividade e da criticidade.

II) Buzzo (2003), que analisou os resultados da utilização do gênero diário de leitura com alunos de 6º ano da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da cidade de São Paulo e verificou que os diários podem tornar-se também um instrumento de ensino interdisciplinar, pois fornecem oportunidades para ambos, professor e alunos, para um ensino contínuo, que a maioria das tarefas de curso tradicional e fragmentado não propicia.

III) Machado (1998), que colocou em discussão os estudos sobre o gênero em âmbito educacional, através da aplicação do Diário de Leitura com uma turma do curso de jornalismo da PUC-SP.

Inicialmente, para discutirmos a aplicabilidade e os benefícios da utilização do Diário de Leitura para o ensino-aprendizagem, faz-se necessário apresentar um percurso histórico da escrita diarista bem como as suas características.

3.1 A ESCRITA DIARISTA

Segundo Buzzo (2010), não se sabe ao certo quando se originou, de fato, a escrita diarista. Sabe-se que a etimologia da palavra diário remonta ao termo “*diariu*”, de origem latina e significa “dia” ou “diário”, remetendo-se a livros religiosos que continham as horas do dia. A partir do Renascimento, a autora destaca, com base nos estudos de Gannet (1992), que o termo diário associou-se à ideia de uma recordação diária ou regular de eventos públicos e privados.

No que tange à escrita de si, a autora ressalta que o diarismo se transformou muito ao longo dos anos, apresentando propósitos e objetivos distintos, os quais atenderam as demandas de diversas esferas sociais: religiosas, cotidianas, literárias. Em seu estudo, sobre o percurso histórico dessa escrita até chegar ao âmbito educacional, a autora salienta alguns tipos de diários que tinham como objetivo a reflexão ou o desenvolvimento pessoal, dentre eles os livros de travesseiros, o Jornal de Viagem e o livro de notas⁴.

Entre os séculos XVIII e XIX, verificou-se que a produção diarista começou a constituir uma prática educativa, com o objetivo de aprendizado da escrita ou com o objetivo de exame cotidiano de consciência. A prática envolvia uma aluna e uma instrutora/mãe, cujo objetivo era acompanhar e avaliar o aprendizado da escrita. Mantinha-se a concepção de que o diário daria às jovens o hábito da escrita e da releitura. No que tange ao segundo objetivo, a Igreja Católica incentivou por um momento tal escrita, tendo em vista que possibilitaria aos fiéis um exame de consciência de seus pecados.

Contudo, o diário se apresentou de forma mais proeminente somente a partir do século XIX, devido às mudanças históricas e sociais da época. É nesse contexto que surge o chamado Diário Íntimo. Segundo Machado (1998), as contradições existentes entre a afirmação de princípios morais, como liberdade e igualdade, e as reais condições em que os indivíduos se encontravam no dia a dia desenvolveram essa forma de expressão, que se caracterizava como uma forma de dar vazão aos questionamentos e conflitos interiores.

⁴Commonplace book

O diário tem seu ápice no século XX. Com a racionalidade da modernidade, o sujeito é instigado à reflexão pessoal, ao questionamento de suas ações e atitudes. Ressalta-se, ainda, que os dias atuais estão marcados por exposições constantes da vida privada em vários meios de comunicação, nas quais o sujeito passa a situar sua vida particular como uma aventura individual, que se deve perpetuar na memória dos outros. “Se no século XIX a escrita de si era uma prática tradicional essencialmente introspectiva – às vezes, secreta, solitária ou mantida em um livro –, atualmente, ela pode ser pública, por meio do weblog ou blog” (BUZZO, 2010), assumindo o Diário outras dimensões e formatos como o diário de leitura, diário de bordo, diário de campo, diário íntimo, entre outros. Contudo, como destaca Machado (1998), de acordo com as considerações de Bakhtin sobre os gêneros íntimos, o diário teria como características individualizadoras os seguintes aspectos:

- um destinatário empírico normalmente ausente e percebido como “fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais”
- um papel mais acentuado do superdestinatário, no sentido bakhtiniano do termo;
- o estabelecimento de um contrato de confiança entre o agente produtor e o superdestinatário e mesmo entre o agente produtor e o destinatário empírico, quando presente, com a implicação da expectativa de otimização da compreensão responsiva desse destinatário;
- a atribuição de franqueza, pelo locutor, ao discurso produzido;
- um estilo marcado por uma expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade;
- a construção de um mundo discursivo temporalmente conjunto ao da situação de comunicação;
- a implicação do locutor, do tempo e do espaço da situação material de comunicação;
- a ausência de preocupação com os procedimentos de textualidade, isto é, com a conexão e a coesão, o que lhe confere a característica de fragmentado;
- objetivos múltiplos;
- a criação de um espaço que permite a constituição das subjetividades (MACHADO, 1998, p. 52).⁵

O gênero, em meados do século XX, passou a ser utilizado em cursos acadêmicos e ser objeto de análise de estudos, sejam os diários dos próprios pesquisadores como instrumento de coleta, sejam os diários em que os alunos documentam suas reações em face de cursos acadêmicos, e trouxe, como destacam as pesquisas, inúmeros benefícios tanto para o professor quanto para o aluno:

⁵ O diário de leitura, tal qual o praticamos, possui algumas características próprias e que se diferem de algumas apresentadas por Machado (1998), as quais serão detalhadas nas próximas sessões. (O Diário de Leitura e O Diário de Leitura no Cap. João XXIII)

- a possibilidade de detecção das dificuldades individuais de cada aluno, que poderia ser ajudado de forma mais consciente;
 - a promoção de aprendizado autônomo, o que encorajaria os alunos a assumir responsabilidade diante de seu próprio aprendizado e a desenvolver suas próprias ideias, o que acabaria por promover uma avaliação crítica dos cursos;
 - o aumento da confiança dos alunos em sua habilidade para aprender, para trabalhar com material considerado como difícil e para ter *insights* originais;
 - a possibilidade de encorajar os estudantes a estabelecer conexões entre o conteúdo do curso e sua própria ação;
 - a possibilidade de o curso se tornar mais orientado pelo processo, uma vez que se permite o input fornecido pelo alunos interfira no desenvolvimento do curso. Com esse input, o professor conseguiria saber qual é o estado real do conhecimento do aluno, podendo reestruturar a aula e o conteúdo do curso de acordo com as reais necessidade;
 - a possibilidade de o professor ter acesso a um contexto mais amplo, dentro do qual ele poderia avaliar de forma adequada o desempenho de cada aluno;
 - a possibilidade de haver uma discussão mais produtiva na sala de aula, derivada da própria responsabilidade que cada um tomaria em relação à sua própria aprendizagem;
 - a criação de interação mais forte e mais eficiente, tanto dentro da sala de aula como fora dela, tanto entre o professor e o aluno quanto entre os alunos entre si.
- (MACHADO, 1998, p.49).

Diante das considerações e do percurso histórico apresentado no que tange à escrita diarista e suas características, enfocaremos agora o Diário de Leitura. Apresentaremos em que ele consiste atualmente e em que se difere em relação aos outros gêneros didáticos próximos, bem como discutiremos a sua importância no contexto educacional para a formação de leitores literários.

3.2 O DIÁRIO DE LEITURA

O Diário de Leitura configura-se como “um texto de cunho subjetivo ou íntimo, escrito em primeira pessoa do singular, na medida em que se lê um texto indicado ou exposto pelo professor ou pelo próprio aluno, a partir de instruções pré-estabelecidas.” (BUZZO, 2010). O diário de leitura é, portanto, um texto produzido por um leitor simultaneamente à leitura de um outro texto, que

Favorece o despertar do aluno para o dialogismo existente entre diferentes discursos verbais e não verbais que nos constituem, rompendo barreiras estanques entre diferentes domínios de conhecimento. Em síntese, ele leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura. (MACHADO, 2010, p. 65).

Para Machado (2010) o objetivo maior do diário de leitura é estabelecer uma “conversa” com o autor do texto lido, de forma reflexiva. Para tal, o leitor deve-se imaginar em um situação de interação real com o autor do texto lido, valendo-se de atos e capacidades de linguagem que utilizamos quando estamos efetivamente em uma conversa, tais como: manifestar nossa compreensão sobre o que nosso interlocutor nos diz; sintetizar ou fazer paráfrases para confirmar nossa compreensão; pedir esclarecimentos ou perguntar quando não compreendemos bem algum trecho; pedir justificativas para uma posição qualquer que nosso interlocutor toma diante de uma questão controversa; expressar diferentes tipos de reações “racionais” diante do que ele nos diz: concordamos, discordamos, avaliamos, etc.; expressar nossas emoções e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e sobre a forma como são expressos; relacionar o que é dito com nossas experiências pessoais ou com a de outras pessoas que conhecemos; dar exemplos de situações similares; relacionar o que nos é dito com livros que já lemos, com músicas que ouvimos, com peças de teatro e filmes a que assistimos, etc.

Essa produção escrita, que talvez por não “parecer” uma atividade formal de produção textual, permite que os alunos produzam textos, “deixando em segundo plano a preocupação com a quantidade de linhas e passam a focalizar o que eles gostariam de expor sobre este ou aquele tema.” (GOMES, 2015), fazendo com que a atividade se torne mais prazerosa e menos focada nos padrões de avaliação de “certo ou errado”.

Isto é, o professor não assume mais a posição autoritária que lhe é comum em atividades de leitura, não é mais aquele que detém a interpretação única aceita para o texto. O aluno acostumado a responder exercícios superficiais de compreensão, nos quais, via de regra, não há estímulo para reflexões sobre o texto, ou a produzir resumos e resenhas com a única finalidade de alinhamento à forma pré-estabelecida, agora se depara com a possibilidade de imprimir sua voz em um espaço onde o mais importante é exatamente o conteúdo, a inserção do ponto de vista, o estabelecimento do diálogo leitor-autor-texto.

Nesse sentido, vale destacar que a potencialidade de expressão dos alunos que o diário possibilita só é de fato efetivada a partir da mediação dos professores e do compartilhamento das leituras. Segundo Machado (2005, p. 70), é fundamental a “discussão dos diferentes trechos dos diários em classe, na qual a forma de conduzi-la pode levar todo processo a ser bem sucedido ou não”. Nesse papel, o professor deverá

estabelecer relações entre as diferentes interpretações, entre as diferentes estratégias de leitura que poderão ser utilizadas de acordo com os objetivos da leitura, entre os problemas encontrados por alguns e as soluções encontradas por outros, fazendo com que esses diferentes discursos sobre a mesma leitura circulem e sejam avaliados socialmente, “podendo-se gerar, assim, o desenvolvimento contínuo do processo de leitura com compreensão ativa de cada participante, incluindo do próprio professor.” (MACHADO, 2005, p.70).

Buzzo (2003) acrescenta que essa prática deve criar condição para o desenvolvimento de um espaço de igualdade entre os leitores, com o próprio texto e, em especial, com o professor/corretor, que se inicia pelo respeito aos dizeres dos alunos⁶.

Não se pode perceber o aluno como tábula rasa, cuja bagagem cultural é ignorada e a visão de mundo é completamente desrespeitada. Nega-se o direito a palavra, caso fale, ignora-se o que ele tem a dizer, e caso escutado/ lido, considera-se errado e inadequado. (BUZZO, 2003, p.29).

Segundo Machado (2005), faz-se necessário explicitar as diferenças do Diário de Leitura em relação a três outros gêneros produzidos com os quais ele se relaciona: as notas de leitura, os diários íntimos e os resumos. Tendo em vista que o diário de leitura possui “características dialógicas acentuadas”, a voz do leitor e autor devem se contrapor a todo momento. Nas notas de leitura o que se observa são fragmentos e frases soltas à margem dos livros e, portanto, o diário de leitura se distingue destas, pois exige uma complexidade textual a mais. Já com relação aos Diários Íntimos e resumos, verificamos que no primeiro não há referência direta ou indireta a nenhum texto, somente a vivências pessoais, e, no segundo, o leitor/autor sinaliza e marca que a responsabilidade enunciativa é do autor do texto lido ou então não há a inserção da voz do próprio leitor no texto.

Em sala de aula, essa distinção, bem como a apresentação dos objetivos com a produção dos diários de leitura, é de suma importância. Muitos alunos tendem a produzir textos que se assemelham mais aos resumos, e isso muito se deve à forma como a escola tratou, por muito tempo, o aluno como um ser passivo. Percebe-se, assim, a dificuldade dos alunos em relação à expressão de suas vozes e da subjetividade em textos escolarizados. No caso da produção do diário de leitura, 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

⁶ Importante destacar que no diário de leitura os parâmetros de correção não deixam de existir.

vejam diante de uma atividade pela qual serão avaliados, por meio dos critérios usuais.” (MACHADO, 2005, p.69).

O diário de leitura, ao dar voz ao aluno, faz com que o leitor possa expor e confrontar leituras distintas daquelas assumidas pelo professor ou livro didático e justificá-las, desenvolvendo sua autonomia frente ao seu próprio processo de aprendizagem. O autoconhecimento e a autorreflexão é uma das características mais proeminente no gênero discursivo diário, uma vez que permite que o autor confronte seus próprios pensamentos e sentimentos ao escrever. O diário de leitura, por sua vez, ao também permitir essa expressão da subjetividade, configura-se como lugar de reflexão e crítica, contribuindo para a compreensão ativa do leitor:

O aluno respondente, que diante do lido formula uma resposta marcada pela adesão, objeção, rejeição, conflito, prazer, é o sujeito que não apenas “consume” o texto e, no máximo, o dubla por, geralmente, se calar diante da autoridade do autor e do professor que, quase sempre, se coloca como testemunha da autoridade daquele autor do texto. Assim, o diário de leituras iria se constituir nesse espaço de memória das leituras, mas também em lugar de reflexão e crítica. (ALVES, 2009, p.19)

Para o professor, Machado (2005) destaca ainda que o diário de leitura é um instrumento que permite analisar de forma mais individualizada o estado de cada aluno em relação aos processos de leitura bem como identificar dificuldades de forma mais específica.

durante todo o transcorrer desse processo de produção e discussão, 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, 2005, p. 72)

Diante de toda potencialidade do instrumento, Machado (2005) nos chama a atenção para o fato do desconhecimento da aplicabilidade do Diário de Leitura no contexto educacional por parte dos docentes. Para a autora um dos fatores que influenciam essa falta de divulgação é a valorização dos gêneros públicos em detrimento dos gêneros privados, o que revelaria em seu bojo, até mesmo ao ensino de gêneros públicos, que não se tem dado a “ênfase necessária às dimensões e escolhas pessoais, à ação do sujeito orientada a partir de si mesmo, à apropriação do gênero por si e para si” (MACHADO, 2005, p. 63). Outra questão levantada pela autora são as concepções errôneas sobre Diário de Leitura como apenas um “repositório” de sentimentos do leitor,

o que está completamente equivocado tendo em vista as características ressaltadas anteriormente. Além disso, para ela essa não divulgação pode estar relacionada

ao caráter quase que “ameaçador” – revolucionário mesmo – da produção e discussão dos diários de leitura, na medida em que a voz do aluno é realmente despertada e na medida em que parecem ser poucos aqueles que verdadeiramente desejam ir além dos “slogans” sobre democracia e cidadania na escola e que buscam atribuir ao professor outros papéis que não os ditatoriais em sala de aula (MACHADO, 2005, P.64).

Portanto, o instrumento como prática pedagógica, mediado pelo professor de forma significativa, contribui para a formação de leitores responsivos e críticos sobre o que leem. Dar voz ao aluno nesse processo é levá-lo a compreender o aspecto dialógico da leitura e sua posição ativa para a construção de significados, que vão além do nível superficial. É levar o aluno a conceber a literatura como uma forma de refletir sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive, englobando seu aspecto social e formativo. É um incentivo ao hábito da leitura e ao gosto pela literatura.

4. METODOLOGIA

Diante dos pressupostos até aqui já discutidos, relataremos neste capítulo como se deu a constituição desta pesquisa. Seguimos a proposta metodológica da pesquisa-ação, a partir da qual objetivou-se uma mudança na realidade da sala de aula, tendo em vista a resolução de problemas evidenciados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Em minha atuação, no âmbito da Residência Docente, o contato como diário de leitura, presente nas práticas escolares das turmas que acompanhei, chamou minha atenção por ser abordado como gênero organizador das atividades literárias. Esta pesquisa surgiu, assim, do meu interesse de, como professora-residente e pesquisadora, investigar as potencialidades do diário de leitura no ensino da literatura. Vale saber que a pesquisa-ação é amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento e campos de atuação, tais como a psicologia, ciências sociais, ciências da saúde, estudos organizacionais, entre outros. Para o campo educacional, o grande diferencial dessa proposta em relação aos métodos tradicionais é unir a pesquisa à prática e possibilitar um processo contínuo de reflexão e reorganização.

Thiollent (2011) apresenta a pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.⁷ (THIOLLENT, 2011, p.20)

Dessa forma, a pesquisa-ação, como o próprio nome já diz, é uma estratégia para se aliar a reflexão sobre a própria prática pedagógica e o desenvolvimento e aperfeiçoamento teórico, em que, durante todo o processo, os indivíduos envolvidos configuram-se como protagonistas na construção de novos saberes.

Thiollent (2011, p.22) acrescenta que esse tipo de embasamento metodológico encontra um contexto propício quando “os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” e, nesse sentido, não se trata apenas de um levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Para tanto, segundo o autor, é necessário definir, de um lado, “qual é a ação, os seus agentes, objetivos e

⁷ O projeto de Residência Docente prevê o trabalho colaborativo e participativo entre professores orientadores e professores residentes em sala de aula, uma vez que a atuação se dá em regime de co-docência e co-participação

obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.” Nesse sentido, ressalta-se que a pesquisa-ação é uma metodologia que se aproxima conceitualmente do projeto de Residência Docente da UFJF.

Faz-se necessário, inicialmente, explicitar qual o contexto dessa pesquisa, os participantes e a abordagem que se dá ao nosso objeto de análise, Diário de Leitura, nas aulas de Língua Portuguesa no Cap. João XXIII-UFJF.

4.1 A ESCOLA

O Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora foi fundado em 1965 com o nome de Ginásio de Aplicação João XXIII, pelo professor e ex-Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel. Pertencente, àquela época, à Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora (FAFILE), a escola foi concebida como um espaço de “experimentação, demonstração e aplicação” para atender, principalmente, às demandas dos licenciandos em termos de pesquisa e ensino e realização de estágios supervisionados. À época, a escola contava com 23 alunos e atendia a 1º série ginásial (atual 6º ano).

Em seus 55 anos de existência, o colégio passou por algumas mudanças significativas. Foram implementados as séries iniciais do Ensino Fundamental, em 1980; o Ensino Médio, em 1992 e o Curso para Educação de Jovens e Adultos, em 1997. O Colégio tornou-se unidade acadêmica em 1998. Em 2003, ocorreu a reforma curricular do Ensino Médio; em 2006, a criação da 1ª turma de Educação Infantil e, em 2007, a abertura do Curso de Jovens e Adultos para a comunidade e a criação da Comissão de Reforma Unificada do Ensino Fundamental e Médio, com a implantação do Ensino Fundamental em nove anos. Além disso, a introdução das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio e o oferecimento da Língua Inglesa para todos os anos do Ensino Fundamental e Médio ocorreram em 2008. Destaca-se, também, a introdução da Língua Espanhola no currículo escolar, em 2010.

Atualmente, o Colégio conta com cerca de 1300 alunos, matriculados em 28 turmas de Ensino Fundamental e 09 turmas de Ensino Médio, além de 247 alunos matriculados em 10 turmas que atendem a alunos do Curso para Educação de Jovens e Adultos.

O colégio é formado por dois prédios, sendo um deles destinado ao Ensino Fundamental I e II e o outro ao Ensino Médio. A estrutura é notável e as salas são muito bem equipadas. Possui laboratórios de Física e Química, sala de Artes, quadra poliesportiva, biblioteca com sala própria para leitura e anfiteatros.

É importante ressaltar que o Colégio de Aplicação possui algumas particularidades em relação à realidade da grande maioria das escolas públicas brasileiras: o quadro docente é constituído por 89 professores efetivos, em regime de dedicação exclusiva, e 11 professores substitutos⁸. Esse é um aspecto importante a ser ressaltado, tendo em vista que o colégio possui um corpo docente qualificado, com mestrado e doutorado, que trabalha em regime de dedicação exclusiva. Tal situação possibilita que o profissional possa se dedicar exclusivamente à escola, ao desenvolvimento de sua formação continuada e a realização de pesquisas e projetos.

Por ser um Colégio de Aplicação, o João XXIII também tem como um de seus objetivos principais o compromisso com a formação de professores e configura-se como um campo frutuoso de prática e imersão no cotidiano escolar. Dessa forma, a escola é o lócus de projetos de formação inicial e continuada, dentre eles a Residência Docente, contexto em que essa pesquisa se desenvolveu.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Inserida no âmbito do programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), esta pesquisa configurou-se como uma reflexão sobre o trabalho que eu, enquanto residente de Língua Portuguesa, acompanhei e desenvolvi conjuntamente com as minhas orientadoras durante o percurso de um ano letivo no colégio de Aplicação João XXIII.

A Residência Docente da UFJF é um programa pioneiro, ao nível de pós-graduação, criado no ano de 2018 e implementado em 2019, destinado a licenciados, formados em até 03 anos da data do início do programa. A Residência tem por objetivo aprimorar a formação do docente da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada, através do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem

⁸ Os dados relativos ao quantitativo de alunos e corpo docente foram colhidos do site oficial do colégio. Disponível em <https://www.ufjf.br/joaouxiii/institucional/historia/>

com a vivência em ambiente escolar de reconhecida excelência⁹. Para tanto, foram selecionados, no ano de 2019, 11 residentes de áreas distintas, a saber: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática, Geografia, História, Química, Ciências Biológicas, Pedagogia (educação infantil), Pedagogia (anos iniciais) e Artes. Os cenários de atuação selecionados foram o Cap. João XXIII da UFJF e a escola municipal Carlos Aberto Marques, tendo em vista que o atendimento aos anos iniciais não é ofertado no colégio de aplicação.

O programa possibilita uma imersão densa no cotidiano escolar, compreendendo a carga horária de 60 horas semanais, em regime de dedicação exclusiva, abrangendo, principalmente, as seguintes atividades: observação de aulas e atividades; elaboração de Plano de Aula e/ou Projetos Pedagógicos; colaboração nas atividades didáticas em co-participação com os professores orientadores (preparação de materiais e atividades, regência de aulas, tutoria em situações de apoio extraclasse, observação da atuação de setores, como Coordenação Pedagógica, Núcleo de Apoio Escolar, Conselhos de Classe e Grupo de Trabalho de Inclusão e Acessibilidade; colaboração na organização de atividades extraclasse ou eventos culturais; participação em grupos de estudos e/ou pesquisa, bem como projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional sobre questões específicas do ensino; participação nas disciplinas programadas no projeto de criação do curso de Pós-Graduação Lato Sensu.

A orientação em Língua Portuguesa foi assumida pela Profa. Dra. Carmen Rita Guimarães Marques de Lima e pela Profa. Dra. Elza de Sá Nogueira. Dessa forma, a minha atuação se deu, em especial, no 8º e 6º ano do Ensino Fundamental II, turmas em que as orientadoras atuaram como professoras regentes. Contudo, é importante destacar que outros professores de outras áreas e também do próprio departamento de Letras do cap. João XXIII foram essenciais durante essa caminhada, tornando possível o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e em diferentes segmentos. Especialmente, destaco a orientação da Profa. Ms. Raquel Martins Melo Pinheiro Aquino de Oliveira, com a qual atuei nas turmas do 3º ano do Ensino Médio, e da Profa. Dra. Laura de Assis Souza e Silva, com quem compartilhamos as turmas de 6º e 8º ano e atuamos em parceria na elaboração das aulas e projetos.

Tal contextualização se faz necessária, posto que foi nessa imersão que eu pude me deparar e vivenciar a utilização do diário de leitura como gênero organizador das

⁹ Essa apresentação está disponível em <<http://www.ufjf.br/residenciadoceinte/>>

atividade de leitura literária. Esse instrumento é utilizado pelos docentes de Língua Portuguesa do Colégio, desde o primeiro segmento, como um recurso de avaliação processual e contínuo, que possibilita aos alunos estabelecerem um diálogo com os textos lidos, favorecendo o posicionamento crítico e reflexivo do aluno-leitor e a expressão da dimensão subjetiva da leitura. Destaco que essa experiência positiva contribuiu para que eu ressignificasse a minha visão sobre o ensino de literatura e ampliasse meu olhar para práticas pedagógicas que colocam o aluno como protagonista na construção do seu próprio conhecimento. Dessa forma, o recorte desse estudo foi pensado para que outros docentes possam aproveitar os resultados e pressupostos aqui apresentados, a fim de refletirem sobre sua própria prática pedagógica e fomentar a discussão em torno do ensino de leitura e literatura.

4.3 O TRABALHO COM A LEITURA NO CAP. JOÃO XXIII

O currículo do Colégio de Aplicação João XXIII pauta-se no oferecimento de uma formação voltada para o desenvolvimento de um cidadão crítico, autônomo e com comprometimento social. Dessa forma, a ênfase dada ao ensino de Língua Portuguesa é oposta à perspectiva de um ensino calcado na memorização e repetições de regras gramaticais e na decodificação e/ou interpretação descontextualizada de textos. Assume-se, portanto, que não há mais espaço para o ensino improdutivo da metalinguagem pela metalinguagem.

O ensino da língua materna orienta-se através de uma perspectiva interacional, contextualizada e em funcionamento, englobando seu caráter funcional e social. O objetivo basilar do ensino de linguagem, na escola, é levar o educando ao domínio das práticas sociais de linguagem, fazendo-o reconhecer e se apropriar dos diferentes discursos produzidos, sejam orais ou escritos, o que possibilita que ele se expresse de acordo com os diferentes contextos interativos.

Nesse prisma, dá-se ênfase à leitura competente, crítica e reflexiva. Isto é, o foco são as práticas pedagógicas que visam a levar o aluno à ampliação crescente da sua autonomia e independência em relação aos distintos textos que circulam na sociedade, bem como à compreensão efetiva dos sentidos veiculados por cada texto.

No que tange à dinâmica das aulas de Língua Portuguesa, é importante destacar que, diferentemente do que ocorre em outras escolas da rede pública ou privada, os conteúdos não são trabalhados separadamente. Vemos, recorrentemente, que muitas

escolas optam por desmembrar os conteúdos de Língua Portuguesa, destinando aulas específicas para o estudo da Língua, outras para a Literatura e, até mesmo, aulas distintas para a produção textual. Tal prática é mais recorrente, ainda, em escolas que ofertam o Ensino Médio. Além disso, há, inclusive, professores diferentes para lecionar cada conteúdo.

No Colégio de Aplicação João XXIII, um mesmo professor é responsável por trabalhar os conteúdos de forma conjunta, fazendo a distribuição do número de aulas para cada conteúdo, conforme o planejamento das aulas. Além disso, os professores têm autonomia e podem ofertar, no contra turno, projetos, como Roda de Leitura, Oficina de Escrita, Plantão tira-dúvidas, entre outros espaços pedagógicos que visam à ampliação do desenvolvimento de habilidades para sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, percebidas nas aulas regulares.

A prática de leitura é extremamente valorizada e incentivada no colégio. A biblioteca Cecília Meireles conta com um acervo de cerca de 20.000 obras, entre literatura infantil, juvenil, literatura brasileira e estrangeira, enciclopédias, dicionários, livros didáticos e, ainda, uma considerável videoteca.

Por iniciativa do Departamento de Letras e Artes, a escola ganhou um novo espaço para estimular o hábito da leitura: a Sala de Leitura. O ambiente é um reflexo do incentivo e importância atribuída à formação de um aluno-leitor e, atualmente, conta com um pequeno acervo constituído por doações de toda a comunidade escolar.

Em Língua Portuguesa, a frequência na Sala de Leitura é avaliada pelo professor regente de acordo com o perfil dos seus alunos e do planejamento de suas aulas. Para os sextos anos, a professora regente dedicava uma aula por semana para a ida à Sala de Leitura, tendo em vista que o espaço configura-se como um aliado para o desenvolvimento do hábito de leitura em nossos alunos.

O que se pode observar no Cap. João XXIII é que o ambiente propício para a leitura individual, aliado a práticas pedagógicas eficientes de leitura realizadas em classe, contribui, de fato, para o amadurecimento do aluno-leitor. Contudo, é importante ressaltar que a mediação do professor por meio de um trabalho sistemático tem sido de extrema importância para o desenvolvimento desse hábito na escola e, principalmente, para que ele seja incorporado ao cotidiano do aluno. Nesse cenário, um instrumento que se destaca no trabalho dos docentes de Língua Portuguesa do colégio, para o ensino da leitura e formação de leitores críticos, é o Diário de Leitura.

A abordagem do Diário de Leitura não é uma novidade na disciplina de Língua Portuguesa no colégio e tampouco específica de apenas um segmento ou ano de ensino. Esse instrumento didático é utilizado desde o Ensino Fundamental I até o nono ano do Ensino Fundamental II, majoritariamente, quando perpassa todo o ano letivo e acompanha e orienta a maioria das atividades de leitura literária.

4.4 O DIÁRIO DE LEITURA NO 6º ANO

A minha atuação, enquanto Residente Docente, não se restringiu a apenas um ano de ensino. Dessa forma, ao longo da minha experiência no colégio, eu pude observar a prática do diário de leitura conduzida em diferentes anos e por diferentes professores. Inerentes a qualquer prática pedagógica, as demandas e exigências da turma levam a modificações de algumas estratégias metodológicas, como o tempo de produção e a quantidade de leituras. Contudo, a abordagem do diário como recurso processual e contínuo de avaliação se mantém nas turmas de sexto e oitavo anos. Como objetivo comum, destaca-se, ainda, o papel do professor: mediar a produção do Diário de Leitura para que os alunos possam tomar consciência do seu próprio processo de leitura e tornar conscientes as estratégias e competências de leitura que estão subjacentes ao processo de compreensão efetiva dos textos e são inerentes ao leitor crítico e proficiente.

Interessante ressaltar que, nesta pesquisa, optamos por fazer um recorte e nos deter, especificamente, na prática do diário de leitura nas turmas de sextos anos. Essa escolha se deu devido ao fato de que essa etapa do ensino escolar caracteriza-se por um período de transição entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, marcado por intensas modificações na estrutura curricular. Esse ano de ensino, para o estudo em questão, é interessante por representar, justamente, o início de uma nova fase de aprendizado e, conseqüentemente, novas exigências no que diz respeito às práticas leitoras. Além disso, verificar como o diário de leitura contribui para o amadurecimento desses pequenos leitores auxiliará em todo o processo de ensino-aprendizagem que se desenvolverá pela frente.

Cabe, portanto, apresentar uma breve contextualização de como se constituiu o trabalho com o diário de leitura nos sextos anos.

Um das estratégias metodológicas observadas nesse ano de ensino foi a leitura protocolada. Esse tipo de leitura, tal qual o modelo proposto por Cosson (2014), é feito de forma conjunta e consiste em estabelecer inferências e predições sobre o texto, com

pausas para verificação dessas previsões, discussão e realização de novas expectativas, ao longo de toda a leitura. Com isso, essa prática demanda um maior envolvimento do leitor e do professor no diálogo que constitui a leitura, permitindo o desenvolvimento de diferentes estratégias, tais como: antecipações sobre o tema a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, imagens, por exemplo; discussões acerca dos conhecimentos prévios sobre o assunto e de expectativas em relação ao gênero, autor e contexto de produção; confirmação ou não de antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; esclarecimento do significado de palavras por inferência ou consulta ao dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras e experiências; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que trazem a posição do narrador; identificação de referências intertextuais; avaliação dos acontecimentos e ações das personagens; avaliação crítica e estética da obra.

Os momentos de discussão se configuravam como momentos de incentivo para que o aluno se engajasse subjetivamente nas leituras e expressasse isso, ao mesmo tempo em que permitiam o confronto das leituras diversas e a reavaliação, por parte do aluno, daquilo que projetou no texto. Além disso, esses momentos propiciavam ao aluno uma maior consciência sobre o repertório adquirido, através do uso de metalinguagem apropriada para falar dos aspectos do literário postos em discussão.

Durante esse processo, a professora realizava pausas para que o aluno elaborasse anotações sobre todos esses aspectos no diário de leitura. As pausas para anotação pós-discussão permitiam, inclusive aos alunos que não se sentiam à vontade para se expressar oralmente, que o fizessem por escrito em seus diários de leitura, em um momento que ainda tinham a memória do que queriam escrever e do que tinham descoberto através dos colegas e/ou da professora.

Atribuiu-se a essas anotações o nome de leituras coletivas, ou seja, aqueles registros do diário de leitura que eram feitos a partir da mediação face a face do professor e da construção coletiva dos sentidos do texto.

Uma outra prática observada, que complementava a anterior, era a mediação por roteiros, que eram elaborados para leituras não realizadas, necessariamente, em sala de aula. Era uma forma de fazer com que os alunos pudessem refletir e usar conscientemente estratégias para compreender o texto, assim como monitorar esse entendimento. Sendo assim, as instruções dadas seguiram as mesmas características das orientações em sala. A

título de exemplo, seguem abaixo as orientações presentes no roteiro elaborado para as turmas de sextos anos¹⁰:

I) Antes da leitura:

- a) Observe o livro: título, autor, capas, orelhas, ilustrações, notas sobre o autor, sinopses, comentários... Preste atenção em possíveis informações e pistas sobre a história.
- b) Elabore suas impressões iniciais e escreva sobre suas expectativas: o que mais chamou sua atenção? Você sentiu vontade de ler o livro? Sobre o que você acha que ele irá tratar?

II) Durante a leitura

- a) Destaque coisas que chamaram a sua atenção, por exemplo: características dos personagens; atitudes dos personagens que você gostou ou não gostou, cenário e/ou temas da narrativa.
- b) Anote trechos que você gostou, momentos que você achou engraçados, tristes ou assustadores, expectativas anteriores atendidas ou não; acontecimentos da história que te surpreenderam, sua opinião sobre o desfecho.
- c) Registre as dificuldades encontradas para prosseguir a leitura; possíveis momentos entediantes, suas impressões sobre a linguagem utilizada pelo autor (ela é fácil? Difícil? Você encontrou palavras que não conhecia? Quais?).

III) Durante ou após a leitura

- a) Compare a obra lida com outras que você já leu do mesmo gênero, do mesmo tema ou do mesmo autor. Quais as semelhanças entre elas? E as diferenças? De qual você gostou mais?
- b) Procure estabelecer relações entre a obra que está lendo com outras produções que você conhece (músicas, filmes, poemas, jogos, vídeos etc.) Quais as semelhanças? O que te fez lembrar dessas outras produções? Quais relações podem ser apontadas entre elas?
- c) Registre as contribuições da leitura desse livro para o seu aprendizado. Você aprendeu coisas novas? Teve contato com informações que foram novidade para você? Quais?

IV) Após a leitura:

- a) Faça uma avaliação final do livro: valeu à pena lê-lo? Foi um dos livros mais importantes em sua vida? Você teve vontade de ler outros livros do mesmo gênero ou do

¹⁰ O roteiro, elaborado pela Prof. Dra. Carmen Lima e pela Prof. Dra. Elza Nogueira anteriormente, foi adaptado pela Prof. Dra. Laura Souza e Silva para as turmas de 6º anos, de acordo com os objetivos e demandas para esse ano de ensino.

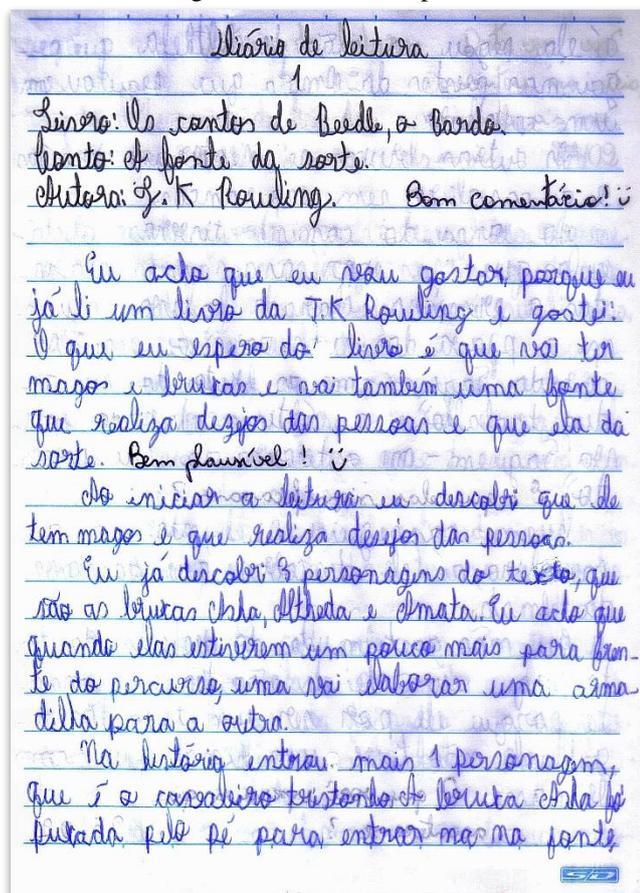
mesmo autor? Você indicaria esse livro para alguém? Dê argumentos para justificar sua opinião.

b) Seria divertido ilustrá-lo do seu jeito? Desenhe ou procure imagens para colar no seu diário que possam expressar o que você sentiu ao ler descrições de personagens, lugares ou cenas específicas. Símbolos relacionados à obra também são muito bacanas para rememorar aspectos importantes.

Um outro tipo de registro é feito pelos alunos a partir de leituras consideradas “livres”. Em outras palavras, são registros de leitura de obras escolhidas pelos próprios estudantes.

Para exemplificar o trabalho realizado, selecionamos, primeiramente, dois trechos de registros de uma leitura coletiva produzidos por alunos distintos, A3 e A4¹¹, de uma das turmas selecionadas para a pesquisa:

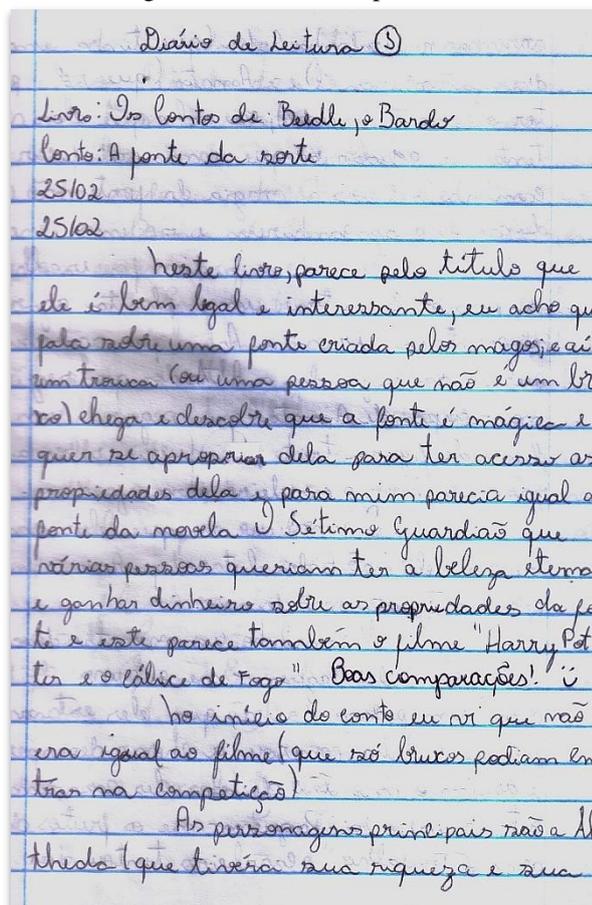
Figura 1 – Trecho de um registro de Leitura compartilhada do aluno A3



Fonte: Autora

¹¹Por questões de privacidade, os alunos do 6º ano da turma serão identificados como A1, A2, A3... e assim sucessivamente.

Figura 2 - Trecho do registro de Leitura compartilhada do aluno A4



Fonte: Autora

Ambos os registros referem-se ao mesmo conto, *A fonte da Sorte* do livro *Os Contos de Beedle, o bardo*, da autora britânica J.K Rowling. A professora regente fazia pausas em momentos específicos da leitura e pedia que os alunos tomassem nota dos aspectos discutidos. Percebe-se que os alunos fizeram antecipações da leitura, baseando-se em elementos como o título, a autora e o gênero. Ambos os alunos criaram e anotaram as suas hipóteses sobre a sequência do enredo, bem como relataram os fatos importantes da narrativa, estabelecendo relações até mesmo com outras obras e com suas vivências.

Para os registros das leituras individuais as orientações são as mesmas e a mediação acontece também por meio do roteiro, previamente trabalhado em sala. Selecionamos, assim, dois trechos de comentários feitos pelos mesmos alunos, para exemplificar como o comentário é feito:

Figura 3 - Trecho de um registro de Leitura individual do aluno A3

Diário de leitura. Desta vez, você
comentou no início
Livro: Tesouro de Barbedu. mas depois só
Autora: José Maria Guerra. resumiu. 27/09

Eu acho que vou gostar desse livro, no me-
io da história eu acho que vai ter um tesouro
e eu já descobri um personagem na história,
o Barbedu, ele é muito triste.

Apareceu um novo personagem, o leão
mago, ele apareceu para o Barbedu porque ele
estava triste e ele falou que tinha um gran-
de tesouro a encontrar.

Eu acho que no final o Barbedu vai não
trair o tesouro e vai dividir o tesouro com o le-
ão mágico.

No meio do caminho ele encontrou u-
ma pessoa que estava passando mal, ela es-
tava assim porque ela foi maldade e o seu ente-
ro cheio de insetos, e ela falou para ele
tome muito cuidado.

Barbedu estava chegando ao porto marcado

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 4 - Trecho de um registro de Leitura individual do Aluno A4

Diário de leitura (2)

Livro: Os Contos de Beedle, o Bardo
Conto: O Coração Peludo do Mago
Autora: J.K. Rowling
28/05/2019

Quando liemos a resenha da Lu-
cy sobre Os Contos de Beedle, o Bardo eu
fiquei interessada no conto: O Coração
Peludo do Mago (lá na resenha tinha as
surpresas dos contos do livro) pois me re-
passa palavra que era aterrorizante e ass-
ustador. Pela palavra: "Coração" eu já
achei que tinha uma situação amorosa
no conto e depois pela palavra: "peludo"
eu achei que tivesse um conflito uma
situação parada dentro dessa situa-
ção amorosa.

O conto já começa falando
de um jovem mágico que, era bruto
que para não se apressar ele recor-
reu as artes das trevas porque ele não

Fonte: Autora

O aluno A3 produziu um comentário sobre o livro *O tesouro de Caredu*, de José Maria Guerra. Observa-se que, em geral, a maioria dos alunos tenta seguir as orientações dadas em sala para a produção dos registros, baseando-se, também, nas escritas dos comentários de leituras coletivas. O aluno A4 escolheu um outro conto do mesmo livro trabalhado em sala nas aulas anteriores, e, ao iniciar o registro, relatou como a leitura de uma resenha, em outra atividade, também o influenciou e o motivou para a leitura.

Ao término de cada trimestre letivo, os Diários de Leitura eram recolhidos e o professor podia verificar as dificuldades apresentadas de cada aluno. Importante destacar que a produção dos diários era uma prática incorporada às atividades avaliativas dos alunos e, portanto, estabelecia-se uma nota para o Diário de Leitura.

Contudo, a avaliação era feita com base na valorização do comprometimento, da expressão e do posicionamento do aluno perante as leituras, tendo em vista que o objetivo dessa atividade versa sobre a formação do leitor competente por meio da sensibilização dos alunos, dando-lhes a oportunidade de dialogar com o texto de forma crítica, ativa, reflexiva e subjetiva, contrária à visão de uma atividade pedagógica com o fim último de se atribuir uma nota ao final de um dado período letivo.

4.5 O CORPUS DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para esta pesquisa, foram coletados Diários de Leitura de duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. As turmas são identificadas como B e C e possuem, respectivamente, 28 e 29 alunos, entre 11 e 13 anos de idade. Vale ressaltar novamente, que a seleção das turmas e do ano escolar para a realização da pesquisa se deu porque o sexto ano configura-se como um momento de transição para os alunos e marca o início de uma nova etapa e exigências no que diz respeito às práticas leitoras. Além disso, a escolha foi condizente com as turmas em que a professora residente atuou em parceria com a professora regente e, também, uma das orientadoras durante o programa de Residência Docente

Como o processo de ingresso no colégio é realizado por meio de sorteio, em qualquer um dos segmentos, as turmas são caracterizadas por sua diversidade social e econômica. Os alunos de ambas as turmas demonstravam comprometimento e engajamento com a disciplina. Alguns mostravam-se mais motivados e interessados e outros, mais inquietos e apáticos, mas, no geral, as atividades e dinâmicas eram bem aceitas.

No entanto, alguns alunos não entregavam o Diário de Leitura no fim do trimestre e outros entregavam incompleto, sem todos os registros solicitados, principalmente, os registros das leituras livres, os quais deveriam ser feitos a partir de um livro de escolha do próprio aluno. Esse dado expõe a realidade de que nem todos os estudantes possuem acesso e incentivo à leitura da mesma maneira fora do ambiente escolar.

Nossa investigação é constituída de duas etapas. Na primeira, contamos com um *corpus* preliminar, composto por 57 diários, escritos pelos alunos das duas turmas de sexto ano, sujeitos desta pesquisa. Todos os registros de leitura escritos pelos alunos, tanto os de leitura coletiva quanto os de leitura individual, foram considerados, de modo a selecionar entre todos os diários aqueles que constituiriam o foco principal da análise. A leitura e a observação do conjunto dos diários de leitura das duas turmas resultaram na escolha de dois diários, cujos alunos demonstraram perfis distintos de leitura, com maior ou menor engajamento subjetivo, maior ou menor detalhamento nas anotações ou no uso da metalinguagem literária.

Concluída essa primeira etapa, passamos a analisar todos os registros de leitura escritos pelos dois alunos selecionados, ao longo de um período de três trimestres letivos, discriminando as leituras coletivas (realizadas em condições de produção de maior interação, mediação e controle) das leituras individuais (realizadas em condições de produção mais individualizada e autônoma). Essas escolhas metodológicas se justificam pelo objetivo geral de nossa investigação, qual seja, o de verificar a contribuição da utilização do Diário de Leitura para a formação do leitor literário durante o percurso de um ano letivo; bem como pelos objetivos específicos de verificar o desenvolvimento de dois alunos de perfis distintos durante o processo de escrita de seus diários de leitura; e verificar o papel do diário como instrumento desse desenvolvimento.

Para alcançar esses objetivos, três perguntas orientaram nossa análise:

a) Como é feita a inserção subjetiva do aluno nos registros de leitura, em termos de condições de produção diferentes (leitura coletiva e individual)?

b) Quais são as diferenças na inserção subjetiva do aluno, na comparação entre os registros feitos ao longo dos períodos letivos (registros iniciais e registros finais)?

c) De que modo se evidencia a apropriação de repertório literário ao longo dos períodos letivos, quanto ao uso adequado de metalinguagem?

5. ANÁLISE DOS DADOS

O desenvolvimento de avaliação das obras literárias lidas por meio da expressão da subjetividade é um dos aspectos relevantes para o amadurecimento do leitor literário, tendo em vista que possibilita que o leitor extrapole a mera reprodução do conteúdo, conforme passa a analisar a leitura com base no diálogo com outras obras, leitores e experiências.

À medida que há a confrontação com o texto, a irrupção da subjetividade na atividade leitora, gradativamente, embasa reflexões mais críticas sobre os textos. É nesse sentido que investigamos os diários de leitura produzidos por dois alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, a fim de percebermos evidências desse desenvolvimento ao longo do ano letivo.

Primeiramente, um fator importante para a nossa análise é verificar como o aluno se insere subjetivamente em seus registros iniciais e se é possível perceber diferenças significativas em relação a essa inserção em registros feitos sob condições de produção diferentes – leituras coletivas e leituras individuais. Buscaremos evidenciar, em seguida, quais foram as modificações do perfil encontrado, a partir da mediação do professor e do trabalho sistemático com o diário de leitura e, para tanto, enfocaremos os registros feitos ao longo do ano letivo e, especialmente, os comentários finais produzidos.

5.1 COMENTÁRIOS INICIAIS

Levando em consideração a trajetória do aluno em relação à sua inserção subjetiva, um primeiro ponto a ser investigado diz respeito ao modo como o aluno se insere nos seus registros iniciais, feitos sob condições de produção diferentes, isto é, tentaremos verificar se é possível perceber uma diferença significativa em relação à inserção do aluno em registros feitos a partir das leituras coletivas, compartilhadas em sala de aula, e registros de leituras individuais, feitos sem discussão em sala.

Para tanto, serão apresentados como exemplo quatro registros: dois realizados em sala, com mediação das professoras e interação com os colegas; e outros dois feitos individualmente. Inicialmente, tomamos como exemplo a primeira produção dos alunos para o diário de leitura, referente ao conto *A fonte da Sorte*, do livro *Os contos de Beedle, o Bardo*, escrito por J.K. Rowling. Como leitura coletiva, o processo de escrita do diário de leitura se deu no decorrer da aula, de modo que os alunos tiveram tempo para elaborar os seus registros. A leitura do conto, realizada em sala de aula de forma compartilhada,

constituiu-se da seguinte maneira: estabelecemos com os alunos, primeiramente, expectativas sobre o texto com base no título, capa, gênero e autor. Posteriormente à discussão inicial, os alunos se revezaram durante a leitura, enquanto a professora regente parava a leitura em momentos específicos do texto para sinalizar aspectos importantes para a construção da narrativa - o cenário, o tempo, as características das personagens e suas ações, a construção do conflito, o desfecho e suas consequências e a moral da história - e para verificar se as predições feitas inicialmente se confirmaram. Em seguida, realizamos novas predições e assim por diante até a conclusão da leitura do texto.

Figura 5 - diário de leitura 1 escrito pelo aluno A1¹²

Livro: Os contos de Beedle, o Bardo
 Conto: A fonte da sorte
 Autora: J.K Rowling

Eu espero que o livro seja interessante, e acho que ele será do gênero de aventura, e que os personagens acham uma fonte que pode dá-los o poder da sorte e eles vão lidar com inimigos que querem tirar esse poder deles.

Após o início percebe que não era tão fácil chegar na tal fonte que e somente uma pessoa a cada ano poderia se banhar na água da fonte, e essa teria sorte a vida inteira.

Três bruxas queriam chegar a fonte, pois uma queria se livrar de uma doença que nenhum curandeiro conseguia eliminar, a segunda foi roubada, e a outra sofria de amor. A primeira chamava-se Asha, a segunda Altheda e a terceira Amata, eu acho que isso irá gerar um conflito e cada uma delas irá querer a tal sorte e no final as três irão se ajudar nos seus problemas. Asha foi a escolhida que puxou Altheda, que puxou Amata, que “acidentalmente” puxou um cavaleiro.

A reação imediata de Asha e Altheda com Amata foi de raiva como se ela tivesse trazido mãos um problema, o cavaleiro quis ir embora, mas Amata não deixou, que ele seria um covarde se não as quisessem

Após o final, as bruxas e o cavaleiro enfrentaram charadas:

“Paguem-me a prova de suas dores =choro”

“Paguem-me os frutos de seu árduo trabalho=suor”

“Paguem-me o tesouro de seu passado=lembranças boas de Amata. No final Asha tombou no chão e logo Altheda pegou ervas escolhidas por ela e fez uma porção para Asha.

Ela ficou curada e não precisou da fonte disse para Altheda, mas também não pois ela acabara de curar uma doença dito impossível ela com certeza ganhará muito dinheiro, disse para Amata se banhar, mas ela também não quis pois seu marido era infiel. Então as bruxas decidiram que o cavaleiro ia se banhar e foi isso que ele fez, após terminar ele pediu a mão de Amata e ela aceitou.

O que me surpreendeu nesse livro foi que esse tempo todo a fonte não era mágica.

Fonte: Autora

Verificamos que o aluno A1 inicia seu registro, ressaltando suas expectativas iniciais, baseando-se no gênero, como podemos perceber no seguinte trecho:

(1) - *Eu espero que o livro seja interessante, e acho que ele será do gênero de aventura, e que os personagens acham uma fonte que pode dá-los o poder de sorte*

¹² A transcrição feita segue, integralmente, a escrita produzida pelo aluno, de modo que não há correções de aspectos gramaticais e/ou ortográficos.

e eles vão lidar com inimigos que querem tirar esse poder deles. (Diário de leitura 1, *A fonte da sorte*)

O aluno prevê um enredo típico das narrativas de aventura, em que as personagens enfrentam desafios e se envolvem em diversas aventuras para escapar do perigo, sendo a ação um elemento principal na história. Interessante notar que, embora o texto não seja caracterizado como uma narrativa de aventura, e sim como um conto de fadas, o uso do termo “gênero de aventura” revela que o aluno tem consciência de que o gênero irá influenciar no que devemos esperar de um texto e, a partir desse conhecimento, formula hipóteses condizentes para o desenrolar da história.

Ao longo do seu registro, o aluno procura sintetizar os eventos importantes da narrativa, valendo-se da estratégia de recapitulação. Percebemos que fica evidente a apropriação das discussões em sala para a construção do sentido do texto, uma vez que o aluno descreve as personagens de forma a relacionar as características significativas de cada uma para o desenvolvimento do conflito da história. A forma como o aluno traz à tona os conhecimentos sinalizados durante a discussão é um ponto a ser ressaltado, pois, no caso dessa passagem, a interrupção da leitura foi feita especialmente para que os alunos criassem suposições sobre se as necessidades das personagens e o fato de que apenas uma poderia obter o benefício da fonte levaria a um conflito entre elas.

Verifica-se, ainda, a utilização de outras estratégias de compreensão leitora: a inferência. No trecho “eu acho que isso irá gerar um conflito e cada uma delas irá querer a tal sorte e no final as três irão se ajudar nos seus problemas”, o aluno, motivado pela discussão em sala, em que o termo “conflito” foi utilizado pela professora, está fazendo uma inferência e antecipando os fatos seguintes, de modo coerente com o que ocorreu até aí e com o que se espera de uma narrativa (conflito). Nota-se que as aspas, empregadas no trecho seguinte, foi um recurso que o aluno utilizou para expressar algo que também foi discutido em sala, isto é, a possibilidade da personagem Amata ter levado o cavalheiro de propósito à fonte, pois se interessara por ele.

O aluno finaliza seu registro ressaltando a sua posição frente à leitura, relatando o fato de ter descoberto que a fonte, na verdade, não era mágica foi o que mais o surpreendeu. Jouve (2013) ressalta que esses momentos de inserção subjetiva são essenciais e devem ser estimulados, pois apresentam-se como um caminho para o (re)conhecimento do próprio processo de leitura.

No que tange à inserção subjetiva, manifestada pelo aluno durante a leitura, podemos elencar as seguintes evidências observadas no registro: a predição no início do comentário; a checagem sobre sua predição no trecho “Após o início percebi que não era tão fácil chegar na tal fonte”; a predição sobre o conflito e a possibilidade de solução; o uso de aspas em “acidentalmente”, tendo em vista que esse foi um recurso utilizado pelo aluno para sugerir que a personagem tenha levado o cavalheiro de propósito, pois estaria apaixonada por ele (tema que foi posto à discussão, em sala, no decorrer da leitura da narrativa); e o anúncio, no final, do que mais o surpreendeu.

É importante notar que, em todos esses momentos em que o aluno faz suposições ou opina, houve paradas na leitura para discussão. Nesse sentido, podemos corroborar a afirmação de Colomer (2007) quando diz que o compartilhamento das obras é importante para tornar possível uma ampliação da nossa própria competência, a partir do ponto de vista dos outros. Isso é, o professor exerce um papel importantíssimo ao fazer com que os alunos atentem para determinadas questões que são importantes para a construção do significado. O registro do aluno A1 evidencia uma apropriação desses elementos que foram sinalizados pelo professor e discutidos em sala.

Ao tomarmos como exemplo o aluno A2, verificamos outros indícios em relação à inserção do aluno leitor e ao desenvolvimento do diálogo com o texto lido.

Figura 6 - Diário de leitura 1 do aluno A2

<p>Livro: Os contos de Beadle, o Bardo</p> <p>Conto: A fonte da sorte</p> <p>Autor: J.K Rowling</p> <p>Eu acredito que irei gostar, por conta de já ter lido outro conto do mesmo livro e me interessei pela história.</p> <p>Eu não esperava que a fonte causava guerra por conta de só um poderia entrar e ter sorte. Agora apareceram as personagens principais. São 3 bruxas cada uma com um problema bem sério, por enquanto eu não espero nada.</p> <p>Logo depois Asha foi a escolhida mais também levou Altheda e Amata que segurou na mão de um cavaleiro misterioso. Ao chegar um homem lhe fez uma charada e Asha resolveu a charada sem perceber, com seu choro, Altheda resolveu também outra charada com seu suor.</p> <p>Depois Amata conseguiu resolver a última charada sem esforço com as lembranças de seu amada que lhe abandonou. Asha foi curada e Altheda conseguiu sua fortuna de volta e Amata e o cavaleiro se apaixonaram e tudo isso aconteceu sem a ajuda da fonte.</p> <p>Minha opinião sobre o livro:</p> <p>Eu gostei bastante do conto. Achei a moral da história bem interessante.</p>
--

Fonte: Autora

O aluno A2 inicia o registro, evidenciando uma ativação do seu conhecimento prévio, baseando sua expectativa inicial em outras leituras feitas do mesmo autor:

(2) - *Eu acredito que irei gostar, por conta de já ter lido outro conto do mesmo livro e me interessei pela história.* (Diário de leitura 1, *A fonte da Sorte*)

Atendo-se ao trecho seguinte do registro (*eu não esperava que a fonte causava guerra por conta de só um poderia entrar e ter sorte*), embora não tenha tecido previsões a respeito da narrativa, o aluno ressalta uma quebra de expectativa com relação ao desenrolar da história. Tal manifestação é interessante, pois seria um primeiro indício de que A2 não é um leitor tão experiente quanto A1, tendo em vista que o aluno salienta sua surpresa em relação ao fato de que o conflito da história estaria relacionado justamente à fonte. Por outro lado, essas considerações são importantes para a leitura e demonstram que há um processo de compreensão em curso, no qual o aluno percebe que precisa reorientar sua leitura.

O aluno considera relevante destacar as personagens principais e os problemas que cada uma possui, como discutido em sala, mas não há um desenvolvimento sobre

suas ações e tampouco as relaciona com o conflito da história, como podemos perceber no trecho:

(3) – *São 3 bruxas cada uma com um problema sério, por enquanto eu não espero nada.* (Diário de leitura 1, *A fonte da sorte*).

Como apropriação da discussão em sala, o aluno acha relevante destacar os “problemas” que cada personagem apresenta, mas não há uma relação sobre o efeito dessas características para o desenrolar da narrativa, assim, a construção de sentido e o desenvolvimento de inferências sobre o texto é prejudicado e sua inexperiência volta a preponderar, principalmente, no trecho em que diz “eu não espero nada”.

É interessante destacar também o momento em que o aluno diz “e tudo isso aconteceu sem a ajuda da fonte”. Sem dúvida, o aluno fez esse registro, influenciado pela discussão em sala, tendo em vista que esse foi um ponto muito debatido e que está relacionado à moral da história, que ele ressalta ter achado interessante.

A maneira como a avaliação final da obra é feita é muito significativa, tendo em vista que o aluno tende a separá-lo do restante do seu registro, como um tópico à parte da leitura. Essa postura é também bem recorrente nos registros de outros alunos, os quais tendem a elaborar tópicos distintos para a emissão de sua opinião, avulsa do “resumo” do livro.

Observa-se que as inserções manifestadas pelo aluno A2 limitam-se a valorações de cunho mais afetivo “eu gostei bastante”, “achei a moral interessante”, mas o seu registro não as desenvolve. De acordo com nossa análise, essa postura não é negativa, pois a expressão da subjetividade é um elemento constitutivo da leitura literária e, como destaca Langlade (2013), as reações subjetivas seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva. Sendo assim, essa inserção, ainda que incipiente, pode configurar-se como um caminho para análises mais críticas, embasadas em recursos metalinguísticos, aspecto que também faz parte do escopo dessa pesquisa.

A influência e a importância da leitura compartilhada na trajetória para a construção de um leitor de literatura, que seja capaz de estabelecer um diálogo com o texto lido, tornam-se mais claras quando comparamos os registros anteriores (leituras coletivas) aos primeiros registros de leituras individuais, produzidos pelos alunos. Tomamos como exemplo, primeiramente, a produção do aluno A1:

Figura 7 - Diário de leitura 2 do aluno A1

Livro: Diário de um Banana: A gota d'água
 Autor: Jeff Kinney

Minha opinião inicial sobre o livro era que o personagem iria sofrer algum tipo de pegadinha ou algo do gênero de alguém que já andava enchendo a paciência dele, por isso o título A gota d'água.

No início do livro o personagem Greg Heffley diz das promessas de ano novo que muitas pessoas fazem a si mesmas para serem pessoas melhores e ele cita que ele é a melhor pessoas que ele conhece e disse que era de certa forma "perfeito" então, não tinha promessas. Seu objetivo era ajudar seus familiares a cumprirem as suas.

Nos presentes de natal Greg só ganhou roupas e livros, nada que ele queria, além disso ganhou uma cesta de roupa suja, ou seja agora teria que fazer mais trabalho. No outro dia Greg fazia um buraco de dez cm no chão e pulava nele cem vezes e depois fazia um de 20 cm e repetia até pular feito canguru. Greg tentou fazer o mesmo, mas sua mãe não deixou, então foi fazer na casa de seu amigo Rowley. Mas a terra estava como uma rocha então só cavaram um pouco. Greg teve a ideia de fazer uma cápsula do tempo e enterrar coisas legais para o povo do futuro, seu amigo colocou vídeo-game, brinquedos e outras coisas legais e ele colocou U\$ 3,00 para compensar.

No outro dia o pai dele levou ele e seu irmão no cinema e o bilheteiro era um dos adolescentes mais encrenqueiros de todos, e um rival do pai de Greg estava todo certinho e disse que foi por causa da spag union, uma academia militar que logo Greg entraria.

Enquanto isso o baile da escola estava chegando e Greg estava doido para chamar a atenção de Holly Hills uma garota de quem ele gostava. Quando o baile chegou ele foi falar com ela, mas do nada um garoto esquisito chamado Freley apareceu do nada gritando igual um doido e estragou um momento único.

No final eles foram a festa de meio aniversário de Seth Sneller, o vizinho dos Heffleys e eles fazem essas festas para gravarem um vídeo e ganhar 10.000 reais para o concurso: "Famílias mais engraçadas da América" e conseguiram um bom material quando Greg foi pegar o cobertor que seu irmão bebê Manny havia desembrulhado em cima do galho da árvore, e ficou preso no galho suas calças caíram e para piorar estava usando uma cueca da mulher maravilha e para piorar ainda mais o sr. Snella gravou tudo.

Depois desse vexame eles foram para casa e no outro dia chegou uma menina bonita na rua de Greg. Acabou o livro

Fonte: Autora

É importante ressaltar que a mediação para a elaboração das leituras individuais se constituiu por meio de roteiro¹³, previamente trabalhado e sistematizado com os alunos durante o primeiro trimestre letivo, por meio do qual os alunos foram instigados a relacionar a leitura ao seu conhecimento prévio; a elaborar expectativas e inferências em relação ao enredo com base no gênero, autor e ilustração; a checar suas predições com base nas pistas textuais; a ressaltar características e atitudes das personagens, cenários e temas da narrativa que tenham chamado a atenção; a registrar dificuldades encontradas para prosseguir a leitura; a apresentar as suas impressões sobre a linguagem utilizada pelo autor, entre outros aspectos.

Contudo, o que observamos, em boa parte dos primeiros registros de leitura livre, é um texto que se assemelha mais ao gênero resumo ou respostas objetivas, deixando

¹³ O roteiro foi apresentado na seção de metodologia, página 46.

claro que o roteiro é encarado mais como uma atividade de pergunta-resposta. Como podemos verificar na produção do aluno A1 (figura 3), não há desenvolvimento da suas impressões ao longo da leitura. O aluno se limita a resumir a história sem inserir suas opiniões e percepções. A estratégia mais utilizada pelos alunos, no geral, e a única evidenciada por A1 é a elaboração de expectativas iniciais, entretanto essas predições não são checadas e tampouco desenvolvidas ao longo da leitura.

Quando comparamos a leitura coletiva, feita sob condição de produção mais controlada, com o registro da primeira leitura livre de A2 (figura 4, apresentada a seguir), também percebemos diferenças significativas em relação à sua inserção subjetiva. Nos registros feitos a partir de leituras compartilhadas, verificamos que o aluno evidencia, ainda que incipiente e pouco desenvolvida, uma subjetividade mais afluída nos registros. Por outro lado, no registro da primeira leitura individual, observa-se que o aluno A2 limitou-se, assim como A1, a elaborar um resumo do livro, sem inserir suas considerações e avaliações ao longo da leitura, conforme pode ser observado a seguir.

Figura 8 - diário de leitura 2 do aluno A2

<p>Livro: O leão e o rato</p> <p>Autor: Esopo</p> <p>Era um ratinho muito medroso e por conta disso todos os pequenos animais o zombavam. Mas em um belo dia ele si arrumou todo para ver o rei da selva o leão, mais só quando ele chegou o leão tinha acabado de almoçar e estava tirando uma soneca.</p> <p>Ele de repente para aparecer valentão começou a subir em cima do leão, mas de repente o leão acordou e quando ele se sacudiu o ratinho caiu.</p> <p>O rato e o leão ficaram cara a cara, os outros animais ficaram preocupados. O ratinho pediu ajuda ao leão mas ele o zombou.</p> <p>Um tempo se passou e o leão com fome saiu a procura de comida, mas ele não viu a armadilha dos caçadores e ficou preso lá por um tempo mas o rato viu o leão e rapidamente cortou a rede mesmo com os caçadores mas conseguiram e o leão agradeceu e o nomeou príncipe.</p> <p>E começaram a rir e bons amigos viraram. Amo esta história e a moral também.</p>

Fonte: Autora

Ao longo do registro, o aluno sintetiza a história, resumindo-a apenas. Ao final, vale destacar que o aluno se insere, avaliando positivamente o texto: “amo esta história e a moral também”, contudo, mais uma vez, essa opinião não é desenvolvida.

Como pudemos verificar, há uma diferença significativa em relação à manifestação das impressões, posicionamentos e avaliações dos dois alunos em relação ao texto, nos comentários feitos sob condições diferentes – leituras individuais e leituras compartilhadas. Consideramos que essa postura possa estar relacionada a dois fatores. O primeiro relaciona-se diretamente ao repertório literário do aluno leitor, que exige um trabalho contínuo para seu desenvolvimento e ampliação. O segundo fator diz respeito à sensibilização do aluno no que concerne ao diário de leitura como instrumento para a expressão da sua própria voz e das suas próprias considerações sobre a leitura. Isto é, dado que as análises feitas são referentes às primeiras produções do ano letivo, fica claro que o processo de apropriação exige tempo e trabalho sistemático. Nesse cenário, confirmam-se a relevância da mediação do professor, da prática de leitura de textos diversos e a importância e influência da leitura compartilhada nessa trajetória de construção de um leitor de literatura.

Desse modo, justifica-se a necessidade de verificar esse processo ao longo dos três trimestres letivos, analisando se há diferenças significativas em relação à inserção do aluno nos registros finais em comparação aos registros iniciais.

5.2 COMENTÁRIOS FINAIS

Uma vez analisados os primeiros registros escritos pelos alunos A1 e A2, esta seção tem como objetivo verificar se os alunos, de fato, se inserem de forma mais desenvolvida nos registros finais, produzidos no segundo e terceiro trimestres, em relação aos iniciais. Durante o ano letivo, o diário de leitura foi o instrumento utilizado como norteador das leituras literárias feitas em sala e das leituras feitas pelo aluno individualmente. Ao longo dessa prática, o trabalho com o diário pôde ser mais sistematizado e, a partir dos registros, conseguimos identificar de forma mais individualizada as dificuldades dos alunos.

Nesse percurso, vimos a necessidade de discutir a produção do gênero diário de leitura, apresentando aos alunos, de forma sistematizada, por meio de exemplos encontrados nos registros dos próprios estudantes, as possibilidades diferentes de se inserir durante a leitura. Para isso, selecionamos exemplos de comentários nos quais os alunos registraram: expectativas baseadas em seus conhecimentos prévios e em elementos como o título, gênero, autor; hipóteses no decorrer da leitura; checagem de suas predições; comentários acerca de seu ponto de vista, opinião e gosto; comentários avaliativos sobre

as personagens, suas características, ações e também sobre outros aspectos da narrativa; avaliação final da leitura; formas distintas de expor as próprias impressões, como desenhos e estilos próprios de escrita.

Além disso, outra estratégia adotada ao longo do terceiro trimestre letivo, como uma forma de potencializar o compartilhamento das leituras foi a criação de um blog, denominado Sala de Leitura¹⁴. O intuito era constituir uma comunidade de leitores mais ampla, em que as três turmas de sextos anos pudessem participar conjuntamente, promovendo uma maior interação entre os alunos e uma maior socialização de seus gostos e considerações sobre as obras e leituras feitas.

No que tange ao trabalho com a literatura, foram abordados os gêneros contos de fadas, mitos e lendas, a partir, principalmente, das seguintes obras: *Quando tudo começou: mitos da criação universal*, de César Obeid; *Contos e lendas da mitologia grega*, de Claude Pouzadoux; *O ladrão de Raios*, de Rick Riordan; *Ruth Rocha conta a Odisseia*, de Ruth Rocha; *Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*, de Howard Pyle; *Chapeuzinho Vermelho*, nas versões de Charles Perrault, e irmãos Grimm e *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. Como apropriação de novos repertórios literários, focamos, especialmente, na noção de intertexto e no conceito da Jornada do Herói¹⁵.

Para verificar se houve uma modificação no perfil dos alunos no que se refere asua inserção subjetiva, tomamos, como exemplo, registros de leituras feitas no segundo e terceiro trimestre, apresentando de forma mais detalhada, para fins de análise, dois registros – uma leitura coletiva e uma leitura individual – de cada aluno, feitos já no fim do ano letivo.

Em relação ao aluno A1, podemos apontar o registro do segundo capítulo do livro *O rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*, de Howard Pyle (figura 5). Importante destacar que o registro também foi feito já no terceiro trimestre letivo, por meio de leitura compartilhada em sala de aula, seguindo os mesmos procedimentos de leitura do conto *A fonte da sorte*:

¹⁴ O blog pode ser acessado em <<https://saladeleitura6.home.blog/>>

¹⁵ Conceito referente a um modelo arquetípico definido por Joseph Campbell no livro *O herói de mil faces*, a partir de mitos do mundo inteiro, que foi didatizado por Christopher Vogler no livro *A jornada do escritor*.

Figura 9 - Diário de leitura 18 do aluno A1

Capítulo 2 do livro: “Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda”
 Autor: Howard Pyle

Eu acho que neste capítulo Rei Arthur vai receber a coroa e a população vai ficar chocada que o novo rei é só um garoto e vão cobrar de Merlin um rei com experiência.

Na verdade neste capítulo todos os rei tentaram retirar a espada e não conseguiram, assim ficou por um longo tempo até que os principais reis se queixaram com o arcebispo de que Merlin talvez estaria fazendo eles de bobos, então o líder religioso pediu paciência.

Arthur, Sir Kay e Sir Ector estavam em sua tenda esperando o chamado de Merlin. Quando esta hora chegou, eles foram até o local, onde a cerimônia estava acontecendo o mago revelou ao Arcebispo quem era aquele garoto que recebeu permissão para puxar a sua espada. Assim ele fez com facilidade.

Quando todos perceberam o feito do menino alguns ficaram com inveja e usaram o argumento que o novo rei era apenas um garoto, mas tiveram que aceitar no final (coisa que eu fiquei feliz porque assim ele pode ganhar experiência com o passar do tempo). O lado bom da história é que alguns reis aceitaram e viraram amigos do jovem desde o início outra coisa que eu achei muito legal pois ele era o herdeiro do trono ou seja era mais fácil aceitar desde o início como alguns fizeram.

Esse capítulo eu gostei porque tem uma característica que me chama a atenção: nós já sabemos o que irá acontecer mas os outros personagens não sabem, bem parecido com certos acontecimento na Odisseia, por exemplo: nós já sabíamos que Antínoo levaria uma flechada.

Fonte: Autora

O aluno inicia seu comentário, registrando suas predições, motivadas pela discussão em sala, sobre o que poderia acontecer no capítulo a ser lido. Logo em seguida, o registro do aluno demonstra que a utilização da estratégia de recapitulação está gradativamente embasando avaliações mais críticas em comparação ao primeiro registro. Isto é, verifica-se que, além de checar a sua hipótese inicial: “na verdade neste capítulo todos os reis tentaram retirar a espada e não conseguiram”, o aluno passa a evidenciar uma reflexão sobre as atitudes das personagens e tece avaliações de suas ações no desenvolvimento da história, como podemos perceber nos seguintes trechos:

(4) *-Quando todos perceberam o feito do menino alguns ficaram com inveja e usaram o argumento que o novo rei era apenas um garoto, mas tiveram que aceitar no final (coisa que eu fiquei feliz porque assim ele pode ganhar experiência com o passar do tempo).* (Diário de leitura 18, *Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*).

(5) *-O lado bom da história é que alguns reis aceitaram e viraram amigos do jovem desde o início outra coisa que eu achei muito legal pois ele era o herdeiro*

do trono ou seja era mais fácil aceitar desde o início como alguns fizeram. (Diário de leitura 18, *Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*).

Diferentemente do que foi observado nos comentários iniciais, ao retomar as partes importantes da narrativa, registrando uma síntese dos acontecimentos, o aluno insere o seu próprio ponto de vista e suas considerações sobre o que mais lhe chamou a atenção nesses momentos. A inserção subjetiva do aluno permite que ele reflita sobre aspectos importantes da narrativa, como as ações dos personagens (5), evidenciando um amadurecimento da leitura.

A valoração no diário de leituras vai ganhando consistência ao longo do processo de mediação e socialização de leituras na sala de aula. Inicialmente, os registros apresentam um tom de resumo e com o tempo a crítica se expressa mais fortemente nas reflexões dos alunos.

Outra evidência interessante desse amadurecimento do leitor, apresentada no registro ilustrado acima, é o fato de que as leituras feitas anteriormente pelo aluno passam a servir de referencial e respaldo para análise crítica das novas leituras realizadas, legitimando suas avaliações:

(6) Esse capítulo eu gostei porque tem uma característica que me chama a atenção: nós já sabemos o que irá acontecer mas os outros personagens não sabem, bem parecido com certos acontecimento na Odisseia, por exemplo: nós já sabíamos que Antínoo levaria uma flechada. (Diário de leitura 18, *Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*).

A avaliação final do aluno ressalta não só a estratégia utilizada pelo narrador, um dos elementos discutido em sala, mas também estabelece uma relação com uma obra lida anteriormente, em que o narrador também antecipa alguns fatos ao leitor. Essa manifestação é bastante significativa, pois evidencia que o aluno se apropriou de um modo de ler que vai além do conteúdo da narrativa, atentando para o estilo do narrador (uma estratégia literária).

O aluno utiliza-se desse aspecto narrativo, pela primeira vez, para avaliar a leitura do capítulo 11 do livro *O ladrão de Raios*, o que é um fator interessante, pois foi uma leitura feita de forma compartilhada, em que um dos elementos destacados pela professora durante a discussão foi o modo como Percy Jackson narra a história, conversando com o leitor. Posteriormente, esse aspecto foi também muito discutido em sala, durante a leitura compartilhada do livro *Ruth Rocha conta a Odisseia* e do livro *Rei Arthur e os cavaleiros*

da *Távola Redonda*. O aluno, demonstrando uma apropriação das discussões, leva em consideração, nesses registros, a estratégia literária como um elemento balizador para sua avaliação e leitura:

(7) - *Esse capítulo foi legal, apesar de eu mais ou menos saber o que iria acontecer, mas de qualquer maneira foi bom porque eu gosto do jeito que Percy narra.* (Diário de leitura 7, *Nossa visita ao empório de anões de jardim*).

(8)- *outro fato marcante é que o narrador já adianta que Antínoo, um dos pretendentes mais ousados morrerá com uma flechada.* (Diário de leitura 13, *Ruth Rocha conta a Odisseia, parte 3*).

Essa apropriação é ainda mais significativa quando ocorre nas leituras individuais, a partir das influências da leitura coletiva. No exemplo abaixo, a observação sobre o modo como a história é narrada foi feita pelo aluno em uma leitura individual, posterior a essas leituras compartilhadas. Isso mostra o efeito das leituras compartilhadas sobre as individuais, evidenciando o amadurecimento do aluno leitor:

Figura 10 - Diário de leitura 16 do aluno A1

Livro: Diário de um Banana: Caindo na Estrada
 Autor: Jeff Kinney

Minhas expectativa inicial do livro é que conte como a família de Greg sofreu algum acidente ou pneu furou no meio da estrada então ele precisa de ajuda, mas ninguém quer parar.

O livro na verdade conta quando a família de Greg Heffley vai fazer uma viagem a carro e nada dá certo, vão para um hotel horroroso, ganham um porco que morde Greg, e eles até vão a um parque aquático onde colocaram as coisas de valor em um armário e Greg perdeu a chave dele e não lembra o número.

Uma coisa que eu achei muito legal nesse e em todos os livro da série "Diário de um Banana" é o modo de Greg narrar. Ele narra bem engraçado e sempre mostra bem a sua opinião sobre o que está acontecendo.

Meu comentário final é que mais uma vez o "Diário de um Banana" teve um livro engraçado, o que pelo menos eu acho muito atraente para o público infanto-juvenil.

Fonte: Autora

O foco avaliativo nesse registro, como mencionado, evidencia esse processo de amadurecimento, à medida que as impressões subjetivas são desenvolvidas em consonância com a percepção de estratégias literárias utilizadas, como no trecho em que o aluno ressalta que acha o livro "legal" pelo modo do personagem Greg narrar:

(9) – *Uma coisa que eu achei muito legal nesse e em todos os livro da série “Diário de um Banana” é o modo de Greg narrar. Ele narra bem engraçado e sempre mostra bem a sua opinião sobre o que está acontecendo.* (Diário de leitura 16, *Diário de um Banana: Caindo na estrada*)

Esses exemplos (6, 7, 8 e 9) trazem evidências que se relacionam diretamente a nossa terceira questão de pesquisa, visto que, ao utilizar o narrador como um aspecto balizador para suas considerações acerca da narrativa, o aluno demonstrou, de fato, uma maior apropriação de repertório literário ao longo dos períodos letivos, por meio do uso adequado de metalinguagem. Percebe-se que o teor de resumo do texto se perde e dá lugar aos comentários do aluno, às suas avaliações sobre a leitura e ao que mais lhe chamou a atenção no livro, aspectos esses que não estavam presentes no primeiro registro individual (analisado na página 58). Outro exemplo interessante é a avaliação positiva da obra quanto à adequação da narrativa ao público-alvo:

(10) – *Meu comentário final é que mais uma vez o “Diário de um Banana” teve um livro engraçado, o que pelo menos eu acho muito atraente para o público infanto-juvenil.* (Diário de leitura 16, *Diário de um Banana: Caindo na estrada*).

Nesse processo, o leitor imprime suas considerações e vai, aos poucos, reconhecendo o que daquela leitura a torna familiar diante de suas preferências, visando, assim, a compreendê-la e interpretá-la, ampliando a consciência do seu próprio processo de leitura.

A diversificação de estratégias de compreensão leitora evidenciadas, a partir do trabalho sistemático com o diário de leitura, também demonstra uma apropriação literária e um amadurecimento por parte do aluno leitor. Levando em consideração o desenvolvimento da inserção do aluno tanto nos registros de leituras coletivas quanto nos registros de leituras individuais, podemos destacar as estratégias de inserção subjetiva que passaram a ser evidenciadas pelo aluno A1:

- Formulação de expectativas e hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios sobre o gênero textual, o autor, leituras do mesmo gênero; nos rumos da trama:

(11) - *Eu tenho a expectativa a partir da ilustração e do título que Ilmatar é uma mulher que assim que nasceu aconteceu tudo porque tem uma passáro na ilustração, ou seja já tinha vida ali naquele lugar* (diário de leitura 4, *Ilmatar*)

- Explicitação de dúvidas

(12) - *Eu gostei do mito, mas teve uma parte que não anotei uma dúvida minha: mãe espera 9 meses então como Ilmatar esperou 9 anos? Bom não sei.* (Diário de leitura 4, *Ilmatar*)

(13) - *Após o início do texto descobri que Purã nasceu da terra e ele se criou, o que é estranho pois ele se insinou a falar? Como se ele não sabe? Será que nasceu sabendo?* (Diário de leitura 6, *As criações de purã*)

- Estabelecimento de relações intertextuais e com outras obras artísticas

(14) - *O mito tem semelhança com Pan-ku por causa do ovo.* (Diário de leitura 4, *Ilmatar*)

(15) - *Esse mito se assemelha com o outro chamado “As criações de Obatalá” pois os dois moldaram os humanos a partir de algum elemento natural.* (Diário de leitura 6, *As criações de purã*)

(16) - *após o início percebi que iria ter relação com filme do Percy que eu já vi* (Diário de leitura 7, *Minha Visita ao Empório de Anões de Jardim*)

- Avaliação das ações das personagens

(17) - *Penélope conversa com Ulisses perguntando de onde ela é e depois faz um teste para ver se a história que ele está contando é verdadeira. Isso mostra como Penélope também é inteligente.* (Diário de leitura 13, *Ruth Rocha conta a Odisseia*)

(18) - *Na odisseia também mostra comportamento dos Deuses como o de Poseidon que foi muito importante porque ele ficou com raiva do episódio de Polifemo, que foi o que eu mais gostei, porque mostra a esperteza de Ulisses.* (Diário de leitura 15, *Ruth Rocha conta a Odisseia*)

(19) - *Nesse episódio teve uma parte que foi desnecessária mas muito importante para tudo acontecer: Ulisses começa a zombar de Polifemo que pede a Poseidon seu pai que não deixe Ulisses voltar para casa, e se voltar demore muito, voltasse em um navio estranho e quando chegasse encontrasse problema em sua casa; com isso eu pensei que se Ulisses não tivesse feito isso ele ia voltar para a casa normalmente.* (Diário de leitura 15, *Ruth Rocha conta a Odisseia*)

Em relação ao aluno A2, verificamos mudanças distintas das verificadas no aluno A1 no que tange à trajetória de inserção do aluno, à medida que comparamos os registros finais aos registros iniciais. Tomamos como exemplo o comentário de uma leitura compartilhada, feito no último trimestre letivo, referente ao capítulo 3 de *Rei Arthur*:

Figura 11- Diário de leitura 16 do aluno A2

Livro: Rei Arthur
 Cáp. 3
 Autor: Howard Pyle

Eu acho que Arthur irá ter responsabilidades, os confrontos, Sir Ector vai morrer, Sir Kay irá ser Senescal e Arthur irá conhecer a mesa redonda e o lugar perigoso.

Eu acho achava que no 3º cap. Arthur já seria rei, mas não, ele começou com um ritual entre os reis e duques.

Antes que os reis terminaram Merlim já tinha levado Arthur para prova. É claro que todos duvidaram de Arthur, mas ele removeu a espada.

Todos gritaram de alegria, pois o milagre aconteceu. Alguns duques não gostaram e foram embora, mas outros aceitaram ele.

Eu não gostei do 3º capítulo porque não bateu com as minhas expectativas. Minha nota é 3!

Fonte: Autora

O aluno inicia seu registro, formulando hipóteses com base no enredo da história. Logo em seguida, ao checar suas predições iniciais, A2 deixa claro que houve uma quebra de expectativa em relação à sua expectativa inicial:

(20) *Eu achava que no 3º cap. Arthur já seria rei, mas não, ele começou com um ritual entre os reis e duques.* (Diário de leitura 16, *Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda*)

É interessante notar que há um progresso em relação à inserção subjetiva, já que, na primeira leitura compartilhada, o aluno declara não esperar nada. Ao final, o aluno avalia negativamente a obra, tendo em vista que suas expectativas não foram atendidas. Se, por um lado, é possível observar que o aluno A2 avançou em relação ao desenvolvimento de suas impressões, por outro, ainda se observa um autocentrismo e falta de maturidade do aluno A2 na leitura de ficção, uma vez que a avaliação negativa do capítulo é feita com base na quebra de suas expectativas (o que, na verdade, é algo com que um leitor experiente já se acostumou e, com frequência, algo que ele até mesmo deseja).

A capacidade de deslocamento de si e do que faz parte dos conhecimentos prévios, de modo a interagir, de fato, com o que a obra traz é um ponto muito relevante na constituição do aluno como leitor de literatura. Alguns registros coletados no segundo e

terceiro trimestre revelam de forma clara a dificuldade que A2 ainda apresenta nesse aspecto.

Em um de seus registros, por exemplo, uma evidência notória dessa escrita autocentrada é o desenho que o aluno elabora para ilustrar um episódio do livro *Ruth Rocha conta a Odisseia*. Os acontecimentos registrados envolvem Ulisses, personagem central da trama, e as sereias gregas, as quais são retratadas na ilustração (figura 8):

Figura 12 - Diário de leitura 12 do aluno A2



Fonte: Autora

No imaginário atual, as sereias são seres considerados como criaturas híbridas, metade mulher e metade peixe, assim como o aluno retratou. Na obra, no entanto, as sereias são mulheres com corpo de ave. Esse aspecto foi levado à discussão durante a leitura do livro, e, especialmente, discutido em uma roda de conversa na qual chamou-se a atenção para essa diferença. O desenho, assim, mostra a falta de efetivo engajamento do aluno na leitura feita e a dificuldade em deslocar-se do que faz parte de seus conhecimentos prévios e de interagir com a obra.

Ao longo de outros registros, no entanto, é possível perceber um processo de implicação, em que o aluno consegue deslocar-se de si e avaliar os elementos da obra. Como exemplo, podemos citar dois trechos de registros de leituras individuais, nas quais a avaliação do aluno é baseada na qualidade do conteúdo imagético (21) e nas características da personagem (22).

(21) - *Gostei bastante do vídeo porque as imagens são bem criativas e explicam de uma jeito bem interessante os conflitos travados pelo homem através do tempo* (Diário de leitura 11, vídeo *Essa Terra é Minha*)

(22) - *acho Atena a deusa mais importante, porque além dela representar as mulheres numa mitologia machista, às vezes, ela é a deusa da sabedoria nas guerras e gosta de justiça.* (Diário de leitura 17, Atena).

Essas manifestações também evidenciam um amadurecimento do leitor no que tange à leitura crítica, em que o aluno demonstra uma relação de implicação com o texto, especialmente se compararmos aos registros iniciais. Além disso, tal processo é ainda mais significativo, tendo em vista que esses exemplos são referentes a leituras realizadas individualmente, demonstrando apropriação das discussões feitas em sala, sobretudo, se considerarmos o exemplo 22, em que o aluno seleciona como relevantes características e elementos discutidos em sala durante leituras compartilhadas feitas anteriormente.

Em relação aos registros de leituras livres finais, podemos apontar um desenvolvimento do aluno leitor no que se refere à sua inserção e à maneira como o aluno passa a evidenciar leituras mais analíticas. Tomamos como exemplo o registro da última leitura livre do aluno, referente ao livro *Trudi e Kiki*, de Eva Furnari.

Figura 13 - diário de leitura 15 do aluno A2

Livro: *Trudi e Kiki*
 Autor: Eva Furnari

Resolvi escolher este livro porque além de gostar bastante dele, acho a mensagem que o livro passa interessante.

Já no início uma coisa que eu achei super fofa foi os diários de fotos delas. Depois vem mostrando o que as duas gostam e o que elas tem de parecido. No livro tem o mapa das cidades, e até que elas moram perto uma da outra, cada uma estuda em uma escola e falam línguas diferentes. Nas escolas elas receberam um convite para a festa das bruxas, achei muito diferente ela por na língua deles e depois na nossa língua.

Na hora do recreio as duas perdem o lanche, por acidente. Quando elas chegam em casa, almoçam e integram o convite para a festa. Logo Trudi e Kiki foram comprar suas fantasias. Uma coisa que eu achei legal foi que elas compraram a mesma fantasia. Depois chegaram na festa, até aí está tudo indo bem, mas de repente várias abelhas começaram a entrar e todos saíram correndo, mas a Kiki e a Trudi foram trocadas.

Logo depois elas foram destrocadas, achei muito bonitinho que Kiki levou uma boneca da Trudi e ela levou um boneca da Kiki. E agora Kiki usa as coisas da Trudi e ela usa as da Kiki.

Amo muito esse livro! Nota 10!

Fonte: Autora

Percebe-se que há um maior desenvolvimento da inserção do aluno neste registro em relação ao primeiro. O aluno evidencia, ao longo da leitura, impressões sobre as personagens, as ações e as partes da narrativa que mais lhe chamaram a atenção.

Interessante notar que o aluno inicia o registro, justificando a sua escolha pela releitura do livro:

(23) - *Resolvi escolher este livro porque além de gostar bastante dele, acho a mensagem que o livro passa interessante.* (Diário de leitura 15, *Trudi e Kiki*)

Nesse trecho, A2 manifesta sua subjetividade, posicionando-se frente à leitura, ao atribuir uma avaliação positiva ao texto com base na mensagem que o livro passa, que, segundo ele, é interessante. Essa manifestação é também observada ao longo do seu registro que, ao utilizar a estratégia de recapitulação, retoma as partes do texto que mais lhe chamaram a atenção, como em:

(24) - *Já no início uma coisa que eu achei super fofa foi os diários de fotos delas.* (Diário de leitura 15, *Trudi e Kiki*)

(25) - *Nas escolas elas receberam elas receberam um convite para a festa do dia das bruxas, achei muito diferente ela por na língua deles e depois na nossa língua.* (Diário de leitura 15, *Trudi e Kiki*)

(26) - *Uma coisa que eu achei legal foi que elas compraram a mesma fantasia.* (Diário de leitura 15, *Trudi e Kiki*)

(27) - *Logo depois, elas foram destruídas, achei muito bonitinho que Kiki levou uma boneca da Trudi e ela levou uma boneca da Kiki.* (Diário de leitura 15, *Trudi e Kiki*)

Diferentemente dos registros iniciais, em que o aluno limita-se ao resumo do texto, sem inserir seu ponto de vista e suas considerações, nos registros finais, verifica-se que A2 manifesta muito mais a sua subjetividade quando utiliza a estratégia de recapitulação para se posicionar diante da leitura, ressaltando os aspectos de que mais gostou, que achou estranho ou divertido.

Recorrentemente, expressões, como “amo muito esse livro”, “nota 10”, aparecem em outros registros como recursos avaliativos, como podemos perceber, evidenciando o autocentrimento e a dificuldade de confrontar essas reações com o texto. Para Langadle (2013), a presença desses ecos subjetivos constituem o processo de leitura de uma obra

literária e seriam indícios de uma apropriação do texto, uma singularização da obra pelo leitor. Ao passo que, a dimensão reflexiva é, gradativamente, mais explorada à medida que o aluno confronta essas reações com o texto. A irrupção da subjetividade na atividade leitora manifestada por A2 é, portanto, indicativa de uma evolução do aluno leitor, porque, embora seja ainda incipiente no que diz respeito à dimensão textual, constitui um caminho significativo para tal.

Nesse sentido, cabe reiterar aqui, como aponta Colomer (2007, p.66), a importância de deixar que os alunos falem sobre os livros e a necessidade de valorizar esses momentos para podermos saber também se utilizam, realmente, os conceitos e as palavras que lhes foram dados para interpretar suas leituras. Isto é, ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino da literatura na escola. É o que permite que as crianças possam julgar os contos lidos a partir de análises realmente literárias.

Diante dos resultados obtidos, apresentaremos, no próximo capítulo, algumas reflexões acerca do processo de utilização dos diários de leitura. A partir desses questionamentos foi possível repensar algumas práticas pedagógicas e propor novas abordagens que possam suprir algumas necessidades identificadas nesse ano letivo, as quais também serão elencadas no capítulo seguinte.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ALGUMAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

A análise colocou em foco, a partir das perguntas de pesquisa, a trajetória do aluno em relação à sua inserção e à importância/influência da leitura compartilhada nessa trajetória de construção de um leitor de literatura. Com efeito, verificamos que ambos os alunos se inseriram subjetivamente de forma mais proeminente nos registros finais em relação aos iniciais.

Em relação à nossa primeira pergunta de pesquisa (Como é feita a inserção subjetiva do aluno nos registros de leitura, em termos de condições de produção diferentes -leitura coletiva e individual-?), os dois diários de leitura analisados apresentaram, inicialmente, resultados semelhantes. As produções referentes às leituras coletivas do primeiro trimestre, elaboradas pelo aluno A1, evidenciaram um engajamento subjetivo significativo, visto que há indícios de uma apropriação das discussões feitas em sala e, a partir de suas impressões e conhecimentos prévios, uma construção de sentidos acerca da narrativa. A título de exemplo, podemos citar a descrição feita pelo aluno sobre as personagens do conto *A fonte da Sorte* (figura 5, p.54) de forma a relacionar as características significativas de cada uma para o desenvolvimento do conflito da história e o registro de suas expectativas iniciais com base nos conhecimentos sobre o gênero. Contudo, ao compararmos essas produções com os registros feitos de forma individual, percebemos que o aluno A1 limita-se a resumir a história, sem se inserir subjetivamente ao longo do registro.

O aluno A2, por sua vez, apresenta, ainda que incipiente e pouco desenvolvida, uma subjetividade mais afluída nos registros de leituras compartilhadas. Isto é, o aluno se insere ao formular as suas expectativas iniciais, ao registrar o que mais lhe chamou a atenção na história, como no registro do conto *A fonte da Sorte* (figura 6, p.57), mas não desenvolve essas reações, pautando-se em expressões de cunho mais afetivo, sem confrontá-las com o texto. A produção de A2 feita a partir da leitura individual, assim como de A1, é um resumo da narrativa, sem inserção subjetiva ao longo do registro.

Em relação à segunda questão de pesquisa (Quais são as diferenças na inserção subjetiva do aluno, na comparação entre os registros feitos ao longo dos períodos letivos -registros iniciais e registros finais-?), constatamos que ambos os alunos passaram a expor de forma mais proeminente suas considerações, impressões e valorizações acerca de suas leituras no registros finais. A inserção subjetiva do aluno A1 ganha maior espaço e

consistência nos seus registros elaborados no segundo e terceiro trimestre, os quais apresentam formulação de expectativas e hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, estabelecimento de relações com outras obras artísticas, explicitações de dúvidas, avaliação das ações dos personagens. Evidencia-se, dessa forma, uma maior confrontação com o texto, relacionando-o às suas vivências e uma maior apropriação da discussão em sala, evidenciando um amadurecimento do leitor.

Essa postura frente às leituras é ainda mais significativa quando ocorre nos registros de leituras individuais, por meio da influência das leituras coletivas. O tom de resumo desses registros, produzidos por A1, vai dando lugar a avaliações, críticas e considerações acerca da narrativa ao longo da leitura, como no comentário referente ao livro *Diário de um Banana: Caindo na estrada* (figura 10, p.65).

Com relação ao aluno A2, essa inserção não se apresenta de forma tão proeminente em todos os registros finais, a exemplo, podemos considerar a produção do comentário sobre *Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda* (p.63). Ao compararmos os registros de leituras individuais iniciais e finais, verificamos que há um desenvolvimento muito mais afluído da subjetividade, como ilustrado do registro do livro *Trudi e Kiki* (p.70), em que o aluno expõe suas considerações ao longo de todo o registro, ressaltando os aspectos de que mais gostou, que achou estranho ou divertido. Nos registros finais, produzidos no segundo e terceiro trimestres, o aluno ainda apresenta uma escrita muito autocentrada, mas há produções que demonstram maior engajamento na leitura e uma maior confrontação com o texto, evidências que também apresentam um amadurecimento do aluno leitor.

Em resposta à terceira pergunta de pesquisa (De que modo se evidencia a apropriação de repertório literário ao longo dos períodos letivos, quanto ao uso adequado de metalinguagem?) verificamos que o aluno A1, ao longo dos períodos letivos, por influência da leitura compartilhada e da mediação sistemática do professor, passa a evidenciar, em seus registros, uma análise mais pautada em elementos metalinguísticos, apresentando uma apropriação de repertório literário. Para exemplificar, podemos ressaltar os registros das leituras compartilhadas de *Percy Jackson: O ladrão de raios* (p.64), *A odisseia* (p.64) e de *Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda* (p.63), em que o aluno avalia a obra com base nas estratégias literárias utilizadas pelo narrador, ao antecipar alguns fatos da narrativa. Posteriormente, utiliza esse mesmo elemento para avaliar positivamente uma leitura individual (p.65), tornando essa postura ainda mais significativa.

Diante dos resultados alcançados, podemos levantar alguns pontos a serem problematizados. Primeiramente, as respostas que obtivemos com os registros iniciais das leituras produzidas pelos alunos trazem em seu bojo questões pedagógicas que podem ser repensadas no que diz respeito à mediação exercida. Desde o início do primeiro trimestre, esses registros foram feitos sob condições distintas de mediação. Os registros de leituras compartilhadas eram feitos em sala de aula, a partir de discussão conjunta em que o professor, enquanto mediador, realiza pausas durante a leitura para levantar questões importantes para a construção de sentido na narrativa e instigar os alunos a se posicionarem oralmente e/ou por escrito perante o texto, sendo que algumas dessas leituras foram, ainda, roteirizadas¹⁶. Essa experiência compreendeu dois momentos durante o ano letivo: durante a leitura dos contos do livro *Os mitos da Criação Universal*, dos quais dois foram lidos e discutidos em sala e os demais lidos pelos alunos em casa; e durante o estudo de quatro músicas que foram ouvidas e discutidas de forma conjunta. A importância da leitura compartilhada e do papel do professor no processo de aprendizagem é fundamental e inegável, visto que, por meio dos comentários, pudemos verificar a apropriação das discussões em sala.

Por outro lado, os registros de leituras individuais, produzidos a partir de livros e textos de livre escolha dos alunos, eram mediados através de um roteiro geral, como explicitado no capítulo de metodologia (p.46). Um ponto a ser problematizado refere-se a essa forma de mediação, já que os alunos não demonstraram um engajamento subjetivo em relação à leitura em seus registros iniciais. À nossa análise, essa postura pode nos revelar que os alunos talvez não estivessem devidamente preparados para esse nível de autonomia. Esperar, portanto, que os alunos apresentem um registro de leitura individual tão desenvolvido, no sentido da inserção subjetiva e reflexiva, quanto um de leitura compartilhada, é inviável, à medida que se lê um livro ou um texto de um gênero, muitas vezes, completamente diferente, de escolha livre do aluno, sem um tipo maior de controle.

Uma outra conclusão possível relaciona-se com o gênero roteiro de leitura. Com a pesquisa constatamos que, do ponto de vista pedagógico, o ensino da leitura literária vai além do trabalho com o texto literário, ele envolve um “sistema de gêneros”¹⁷: texto literário (conto, crônica, romance), roteiro de leitura, aula dialogada, diário de leitura.

¹⁶ As leituras compartilhadas que foram roteirizadas referem-se aos contos do livro *Os mitos da criação universal*, de Cesar Obeid (ANEXO 4), e às canções *Meu guri* e *Construção*, de Chique Buarque, e *Gueto*, de Emicida. (ANEXO 1, 2 e 3)

¹⁷ Desirée Mota-Roth (2010) relaciona o conceito ao modo como um gênero é produzido, transformado e significado em um processo mediado pela relação deste com outros gêneros e outros textos.

Nesse sentido, o roteiro de leitura é também um outro gênero a ser apropriado pelo aluno. Sabemos que não podemos almejar que o roteiro por si só na mão do aluno permita a ele uma interação e uma atitude responsiva perante à leitura. O gênero pode, ao contrário, configurar mais um elemento dificultador para esse aluno leitor, que ainda está no início do desenvolvimento de sua autonomia. Isto é, esse é um processo que não envolve somente o aluno e o professor, e sim uma relação entre o aluno, o roteiro, e a resposta esperada pelo professor.

Contudo, as orientações que precederam essa mediação mostraram-se insuficientes para o nível de amadurecimento e independência dos alunos. Pelos registros analisados, o que os estudantes aparentam entender do roteiro é uma proposta de uma atividade de pergunta-resposta, fazendo a leitura e interpretação desse gênero pela experiência prévia mais próxima que eles têm, os exercícios. Percebemos, ainda, que muitos alunos ignoram o roteiro ou seguem apenas uma pequena parte, evidenciando a dificuldade de desempenhar a tarefa sozinho.

Dessa forma, fica claro, a dependência do aluno em relação à mediação mais sistemática do professor, o que pode ser esperado para alunos do 6º ano. A roteirização pensada para as leituras individuais talvez tenha se apresentado de forma muito abrupta em relação à leitura conjunta.

De acordo com o que verificamos, o amadurecimento apresentado pelos alunos nos registros de leituras individuais finais estaria mais relacionado à influência das leituras compartilhadas ao longo do ano, do que pela apropriação do roteiro. Ainda assim, vale destacar que, os melhores feedbacks ocorreram relativamente aos roteiros que eram elaborados especificamente para os textos lidos, em contraste com o roteiro geral inicialmente proposto.

Os resultados apresentados nos registros individuais finais deixam claro que, para garantir a progressão do aluno em relação ao desenvolvimento de sua autonomia e de sua criticidade, é importantíssimo considerarmos a mediação sistemática e longitudinal do professor. A apreensão do repertório literário também é dependente de um trabalho progressivo e contínuo, exigindo uma maior estruturação, para sua fixação e ampliação. Talvez um trabalho com mais textos que utilizem um repertório literário parcialmente comum, em leituras compartilhadas e individuais, traria mais facilidade para que os alunos pudessem apreender essa leitura de forma autônoma.

Mediante a reflexão dos resultados, obtidos com as turmas em análise, podemos propor um planejamento de novas estratégias, pensando a progressão¹⁸ do diário de leitura, a serem cumpridas com as classes, dando andamento ao processo de ensino-aprendizagem, mediante o objetivo de formar um aluno que, ao final do Ensino Fundamental II, seja um leitor literário mais autônomo, crítico e reflexivo.

Levando em consideração uma abordagem calcada na perspectiva de um ensino em espiral, um primeiro passo a ser implementado no ano seguinte seria a maior sistematização do roteiro de leitura enquanto gênero textual. O objetivo seria levar os alunos a refletirem sobre suas características e propósitos fundamentais. Para isso, pode-se pensar em aulas em que o gênero roteiro de leitura seria sistematicamente trabalhado, primeiramente, em sala de aula. Uma dinâmica possível seria o professor seguir e discutir a leitura dos textos a partir do roteiro apresentado, destacando suas especificidades e produzindo conjuntamente aos alunos um registro coletivo para o diário de leitura. Longitudinalmente, essa prática levaria a uma maior apropriação do roteiro de leitura enquanto gênero textual, construindo uma independência em relação à mediação face a face do professor.

Pensando em um *continuum* de autonomia, uma possível proposta poderia compreender uma nova abordagem para as leituras individuais. Atualmente, os textos são escolhidos livremente pelos alunos e, como verificamos, há uma certa dificuldade em fazer com que eles, somente por meio do roteiro, interajam, de fato, com o texto. Uma alternativa seria o professor disponibilizar, dentro de um mesmo repertório literário, já previamente trabalhado e sistematizado em sala, algumas possibilidades de leituras para os alunos. Essa prática poderia fazer com que os alunos assimilassem de forma mais efetiva esse repertório. Para o caso das turmas em estudo, uma dinâmica interessante, para a fixação e ampliação do repertório relacionado à Jornada do Herói, por exemplo, seria a disponibilização de textos nos quais os alunos pudessem identificar elementos prototípicos. Os textos, por sua vez, poderiam ser disponibilizados no blog Sala de Leitura, assim, um outro benefício da prática estaria relacionado à democratização de acesso a distintas obras, já que nem todos os alunos possuem as mesmas condições de acesso aos livros. Da mesma forma, os momentos destinados à ida à biblioteca e à Sala

¹⁸ O programa de Língua Portuguesa no Cap. João XXIII é orientado a partir do conceito de progressão em espiral, apresentado por Dolz e Schneuwly (2004), a partir do qual os gêneros vão sendo continuamente trabalhados em graus crescentes de aprofundamento durante a escolaridade, com o objetivo de se avançar conceitualmente de forma cada vez mais complexa.

de Leitura poderiam ser orientados também para a busca de livros relacionados ao repertório trabalhado. Nesse contexto, seria possível ainda que o professor elaborasse roteiros específicos, de acordo com o repertório literário a ser apropriado, que mediassem de forma mais significativa essa leitura.

Uma outra proposta envolve a comunidade de leitores estabelecida, a qual é constituída a partir do compartilhamento da leitura, que pode ocorrer através da leitura literária conjunta em sala de aula com momentos para discussão, através do compartilhamento de registros realizados no diário de leitura, através de clubes de leitura, entre outros. Como ampliação dessa comunidade, para uma maior interação entre os alunos, o professor e suas leituras, sugerimos que esse compartilhamento possa ser feito também através do blog da sala, o qual, sendo constituído por todas as turmas do 6º ano, pode maximizar essa relação, à medida que os alunos têm a possibilidade de não só interagir com os colegas da sua própria classe, mas também com os alunos das outras turmas. Além disso, para esse compartilhamento, os registros do diário de leitura podem ser reescritos, visando à elaboração de outros gêneros textuais, como a resenha, dependendo da necessidade da turma. Em síntese, apresentamos, na tabela a seguir, as propostas de intervenção:

Tabela 4 - Propostas de Intervenção

Ênfase	Objetivo	Estratégia
Gênero roteiro de leitura	<ul style="list-style-type: none"> Sistematizar as características e propósitos fundamentais do gênero 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas em que o professor poderia seguir e discutir a leitura dos textos a partir do roteiro apresentado, destacando suas especificidades e produzindo conjuntamente aos alunos um registro coletivo para o diário de leitura
Gênero e/ou Repertório literário a ser apropriado	<ul style="list-style-type: none"> Levar à reflexão as características fundamentais do gênero a ser trabalhado Sistematizar elementos prototípicos do repertório literário a ser apropriado 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas em que o professor trabalhe textos distintos que compartilham em comum um mesmo repertório literário Disponibilização, dentro de um mesmo repertório literário, já previamente trabalhado e sistematizado em sala, de algumas possibilidades de leituras individuais para os alunos.

Comunidade de Leitores	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a comunidade de leitores estabelecida • Desenvolver de forma mais significativa a interação entre os alunos, o professor e suas leituras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos em que os alunos possam compartilhar os seus registros realizados no diário de leitura. Esses momentos podem ser maximizados através da interação no blog Sala de Leitura e/ou estabelecimento de um clube de leitura/clube do livro.
------------------------	--	--

Fonte: Autora

É importante destacar que as proposições não puderam ser implementadas ainda no âmbito da Residência Docente e, conseqüentemente, não puderam ser efetivadas com a presente pesquisa, devido ao fato de o programa prever a atuação do residente pelo período de um ano. As novas abordagens, pensadas para o ano seguinte, ficam então como sugestões a serem concretizadas pelos professores regentes da turma.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho discutiu qual foi a contribuição da utilização do Diário de Leitura para a formação do leitor literário do 6º ano do ensino fundamental II, durante o percurso de um ano letivo. Para tanto, optamos por fazer um recorte e analisar dois diários de leitura de dois alunos que demonstravam perfis distintos de leitura, com maior ou menor engajamento subjetivo, maior ou menor detalhamento de suas próprias reflexões nos registros.

A pesquisa surgiu do incômodo de uma professora recém-formada em relação ao ensino de literatura no Brasil, que enfrenta, atualmente, grandes desafios para se efetivar, de forma satisfatória, em algumas aulas de Língua Portuguesa. Desafios esses que envolvem desde fatores de origem administrativa da educação, perpassando a política de remuneração e qualificação dos professores, os objetivos da formação na escola básica e as condições existentes para cumpri-los, estendendo-se à concepção de ensino de literatura, fundamentada nos cursos de formação inicial dos docentes, até fatores ligados ao aparecimento e expansão de outros meios de vinculação da informação. O fato é que, devido a essa gama de obstáculos, perpetuam-se, cada vez mais, práticas ultrapassadas em relação ao trabalho com a leitura literária.

Esse cenário problemático me instigou a refletir sobre a prática docente, a fim de repensar o trabalho com o texto literário em sala de aula, para encontrar caminhos mais promissores, que possam, de fato, contribuir tanto para a formação docente quanto para o desenvolvimento de alunos mais críticos e ativos no que tange à leitura literária. Ao atuar como professora residente no programa de Residência Docente, deparei-me com a abordagem do diário de leitura como gênero organizador da maioria das leituras literárias, sobre o qual, através de uma troca riquíssima de conhecimentos, proporcionada por uma experiência de docência compartilhada com professoras de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação João XXIII, pude aprofundar o meu conhecimento bem como apresentar de forma sistemática as potencialidades desse gênero na formação do aluno leitor nas turmas em que atuei. O trabalho contribuiu ainda para as discussões sobre a importância de desenvolver o trabalho com o diário de leitura numa perspectiva de ensino em espiral, ao pensar novas propostas para serem implementadas, que visam a aprimorar alguns aspectos dessa abordagem.

Procuramos, neste trabalho, responder às seguintes questões de pesquisa: a) A inserção subjetiva do aluno, ao fazer os registros de leitura, pode ser igualmente

observada em condições de produção diferentes (leituras coletivas e leituras individuais)?; b) É possível observar diferenças na inserção subjetiva do aluno, quando se comparam os registros feitos ao longo dos períodos letivos (registros iniciais e registros finais)?; c) O aluno evidencia maior apropriação de repertório literário ao longo dos períodos letivos, por meio do uso adequado de metalinguagem? Com efeito, verificamos que os alunos evidenciaram uma maior inserção subjetiva nos registros finais em relação aos iniciais, demonstrando apropriação das discussões em sala e maior fixação e/ou ampliação da consciência do repertório literário adquirido. Observamos que o aluno identificado como A2 possuía uma escrita muito autocentrada, apresentando dificuldades de interagir com o texto e de se engajar, de fato, na leitura. Com a mediação sistemática do professor, o aluno passou a evidenciar em seus registros uma maior confrontação com o texto, imprimindo o seu ponto de vista de forma mais proeminente. A1, por sua vez, demonstrou, ao longo de seus registros, um amadurecimento significativo enquanto leitor literário, tendo em vista que passou a se inserir mais criticamente em seus registros, evidenciando apropriação do repertório literário adquirido, através da utilização da metalinguagem pertinente.

Nesse percurso, ficaram claras, ainda, a necessidade e a importância do compartilhamento das leituras, posto que o reconhecimento da dimensão social, intrínseca ao desenvolvimento do leitor literário, favorece a ampliação das possibilidades de construção de sentidos do que é lido, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa em direção à autonomia na leitura.

A análise dos dados demonstra que, de fato, o diário de leitura, quando aliado à mediação sistemática e contínua do professor, auxilia na formação do leitor literário, à medida que permite estabelecer um intenso diálogo com o texto lido, desenvolvendo a expressão da dimensão subjetiva da leitura em confronto com o texto, o reconhecimento da dimensão social da interpretação e a fixação e/ou ampliação da consciência sobre o repertório literário adquirido.

A produção do diário, enfim, mostrou-se pertinente para o ensino de literatura e os resultados apresentados corroboram as teorias que defendem práticas que estimulam, em uma perspectiva interacional e dialógica de leitura, uma postura ativa e reflexiva dos alunos frente aos textos.

Por fim, sabemos que há um caminho longo a ser percorrido para atingirmos um cenário eficiente no que tange o ensino de literatura no Brasil, mas poder vivenciar essa experiência, por meio do projeto de Residência Docente, possibilitou-me avançar

enquanto profissional e adotar uma postura muito mais coerente com o ensino e, em especial, com o ensino de literatura. Toda a trajetória, pela qual passei nesse processo de qualificação, com uma troca intensa de experiência, de boas práticas pedagógicas e de reflexões entre pares, evidencia a riqueza e a importância dessa vivência para a construção da minha identidade docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. P. C. **O diário de leitura: responsividade e autoria na formação inicial de professores**, 2009.
- ARAÚJO, A. C. **A responsividade ativa de uma professora de Português do Ensino Fundamental: suas leituras, suas produções e sua prática**, 2011. Tese de Doutorado. Brasil.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, B. T. **Língua e literatura em práticas de formação de leitores**. Anais do SIELP, v. 2, n. 1, 2012.
- BUZZO, M. G. **O diário de leituras: uma experiência didática na educação de jovens e adultos (EJA)**, 2003. Tese de Doutorado. Brasil.
- _____. **O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente**. Revista l@ el em (dis-) curso. ISSN 2175-4640, v. 2, n. 1, p. 10-26, 2010.
- CHARTIER, R. **A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**, trad. Mary Del Priori, Brasília: UNB, 1999.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R.; PAULINO, G. **Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: Regina Zilberman, Tânia M. K. Rösing (orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**, 1981.
- GOMES, E. M. N. **Diários de Leituras-uma ferramenta na construção de leitores responsivos no Ensino Fundamental**, 2015. Dissertação de Mestrado. Brasil
- GRUMAN, M. **O Estado atirando no próprio pé**, 2013. Disponível em <<https://www.culturaemercado.com.br/site/o-estado-atirando-no-proprio-pe/>> Acesso em 02/02/2020
- JOUVE, V. **A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: REZENDE, N. L.; ROUXEL, A.; LANGLADE, G. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- JURADO, S.; ROJO, R. **A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz**. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8ª Ed. São Paulo: Pontes, 2002.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. Martins Fontes, 1998.
- _____. **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula**. Linha D'Água, n. 18, p. 61-80, 2005.
- ROUXEL, A.; REZENDE, N. L.; LANGLADE, G. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**, 2013.
- SOARES, M. **Letramento-um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª Ed. São Paulo: Cortês, 2011.
- YUNES, Eliana. **Pelo avesso: a leitura e o leitor**. Revista Letras, v. 44, 1995.

ANEXOS

Anexo 1

1) Construção

Você sabe quem é Chico Buarque? Qual é sua importância na música brasileira? Se precisar, use seu celular para consultar a internet e descobrir um pouco sobre esse cantor e compositor brasileiro.

Quem é a personagem de quem a letra da música fala? Ela tem em nossa sociedade uma situação social similar à dos heróis gregos na sociedade da Grécia Antiga? Qual é sua situação social?

É possível reconhecer elementos da jornada do herói nessa narrativa? Se sim, quais? Existem diferenças muito significativas? Se sim, quais?

Qual é a situação narrada? Trata-se de algo especial ou do cotidiano da personagem? Há algo de extraordinário em suas ações? O que ocorreu de inesperado?

Repare na formulação “como se fosse” na letra da canção. O que você acha que o autor quis expressar com isso?

As comparações lhe chamaram a atenção? Quais? Anote-as.

Repare nas modificações feitas nas comparações de estrofe para estrofe. Que mudanças foram feitas. Anote algumas.

Essas comparações modificadas ao longo da música lhe soaram estranhas? Por quê? O que você acha que o autor quis expressar com essas modificações?

Em termos da elaboração da letra, além da repetição do “como se fosse” na construção dos versos e das modificações nas comparações de estrofe para estrofe, que outras regularidades você percebe? Anote-as.

2) Gueto

Você conhece o Emicida? Qual é sua importância para a música brasileira? Se necessário, use seu celular para consultar a internet e saber um pouco sobre esse cantor e compositor brasileiro.

Você sabe o que é um "gueto"? Anote. Como você interpreta o termo "gueto" no contexto da música do Emicida?

Com base no que você conhece sobre "gueto", os "heróis" desse lugar são similares aos da mitologia grega?

É possível dizer que nesse espaço há "heróis"? Em que sentido? Quem esses heróis representam? Qual é o termo usado para expressar o povo representado?

Nas narrativas mitológicas, o ponto de vista é o da 3ª pessoa. Não é isso que acontece nessa música. Como é usada a 1ª pessoa nela? Anote.

Você conhece "Adoniran" e Gaby Amaranto, citados na música? Use seu celular, se necessário, para saber quem são eles e qual é sua importância para a música brasileira. Além disso: por que você acha que Emicida cita esses dois compositores brasileiros nessa música em especial?

Você identifica rimas no final dos versos? Anote uma ou mais rimas abaixo.

Há um trecho em que um contraste social importante é feito com uso de quatro adjetivos (dois a dois). Anote esses contrastes e o que você acha que eles significam.

Porque você acha que o autor faz uso de palavrões em sua composição?

No final da apresentação do artista e seu convidado no show, qual efeito tem sobre você as expressões "É nós" e "Tamo junto"?

3) Meu Guri

Quem é o personagem principal da história? Ele é um "herói" nos termos que você conhece como tal?

Quem narra essa história? É um narrador de 1ª ou de 3ª pessoa? Quem é esse narrador em relação ao personagem principal?

Como é o "mundo comum" desse personagem? Cite trechos da música que sejam significativos desse cotidiano.

O que significa: "Fui assim levando, ele a me levar" O que o narrador revela sobre as dificuldades dele e do personagem central?

O que significa "ele disse que chegava lá"? O que é esse "lá"?

Quais são os acontecimentos narrados pela música em que o personagem exerce uma atividade ilícita (proibida)? Quais são as palavras usadas na música que lhe mostram isso?

Como é a recepção do narrador diante da situação final do personagem principal? Os acontecimentos estavam previstos? O que ocorreu de inesperado? Como esse acontecimento pode ser interpretado diante da situação?



DATA: __/__/__

**ORIENTAÇÕES PARA COMENTAR OS MITOS
“AS CRIAÇÕES DE OBATALÁ” E “AS CRIAÇÕES DE PURÃ”
NO DIÁRIO DE LEITURA**

1. Faça o cabeçalho:

É importante constar o nome do livro, o nome do autor, o nome do ilustrador, o nome do mito e a data da leitura.

2. Antes da leitura:

Para escrever suas expectativas, leve em consideração:

- as discussões em sala de aula e o vídeo de Alessandro sobre os mitos;
- a apresentação do livro, feita por César Obeid;
- os dois mitos já lidos em sala de aula;
- outros mitos que você conheça.

Essas discussões e textos lidos fazem com que você possa imaginar elementos que podem surgir nas histórias, pois, como vimos, há elementos que se repetem em mitos de lugares diferentes do mundo inteiro.

Além de elementos que você acha que podem aparecer, você também pode dizer se acha que vai gostar desse novo mito que vai ler.

Atenção: é muito importante realizar essa etapa ANTES da leitura do mito. Realizá-la depois não traz os mesmos benefícios para suas habilidades de leitura. A graça dessa etapa não é acertar o acontecerá, e sim a possibilidade de se surpreender.

3. Durante a leitura:

Interrompa a leitura para anotar, num rascunho, aquilo que desejará comentar. Entre outros aspectos, você pode prestar atenção em:

- o surgimento de elementos pelos quais você já esperava;
- comparação entre o modo como esses elementos surgem no enredo desse mito e outros mitos já lidos;
- o surgimento de elementos inesperados e sua opinião sobre eles;

- expectativas sobre como a história vai prosseguir e checagem sobre o que realmente aconteceu;
- palavras estranhas e seu possível significado no contexto;
- entre outros aspectos que ache importante mencionar.

4. Após a leitura:

Ao terminar de ler o mito, é o momento de dar sua opinião final sobre ele: se gostou ou não e por que; o que achou mais interessante em toda a história; se gostou mais ou menos do que de outros mitos já lidos; se sentiu vontade de conhecer um pouco mais sobre a cultura de origem desse mito e por que; entre outros aspectos que mereçam maior destaque.

5. Revisão das anotações:

Uma vez que seu rascunho está pronto, é hora de revisá-lo.

Veja se seu texto está coerente:

- Suas frases estão completas? É possível entender sobre o que está falando?
- As frases têm ligação umas com as outras, formando, de fato, um texto?
- Você conseguiu comunicar o que pensa com clareza?

Veja se o comentário está completo em relação ao que foi pedido:

- Você fez observações antes, durante e depois da leitura?
- Fez referência a outros textos ou a momentos de discussão em aula?
- Acompanhou os passos importantes do enredo, buscando imaginar o que viria depois de um momento decisivo?
- Você se posicionou criticamente, dando sua opinião e justificando-a com bons argumentos?

Complete o que você achar que ficou faltando no primeiro rascunho.

Repare, por último, no seguinte: seu comentário reflete sua experiência pessoal de leitura? Se não, o que você poderia fazer para torná-lo mais expressivo de sua experiência pessoal?

6. Planeje o visual do comentário no diário de leitura:

Antes de passar seu comentário para o diário de leitura, pense em como o organizará visualmente, de modo a haver uma harmonia com os outros comentários, criando um estilo próprio. Você pode valer-se de vários recursos para que seu diário seja especial: destaques nos títulos e no texto com canetas coloridas, emojis, desenhos de personagens ou passagens interessantes do enredo, entre outros recursos que queira utilizar.