



## O DIÁRIO COMO ALIADO PARA A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: ENTRE SUBJETIVIDADES E O PROTAGONISMO LEITOR NA ESCOLA

Dorinaldo dos Santos Nascimento<sup>1</sup>

**RESUMO:** Face ao estreitamento e ao “apagamento” do lugar do texto literário no ensino fundamental, bem como manifestações deficitárias em leitura literária, desenvolvemos uma pesquisa-ação por meio de sequência didática, privilegiando-se a utilização do diário de leitura enquanto instrumento com potencialidades para intervenção e coleta de dados. A aplicação piloto ocorreu com alunos do 9º ano em uma escola da rede pública municipal (Banzaê-BA). Objetivamos com esta pesquisa analisar o papel do diário de leitura no processo de apreensão do texto literário (registro e compartilhamento), como também apresentar uma possibilidade de trabalho em educação literária para outros professores da educação básica. Enfatizamos que a prática diarista, aqui adotada, só se concretiza plenamente na sua socialização, cujo círculo de leitura constitui uma efetiva comunidade de leitores (a classe). Podemos conceber o diário de leitura como um gênero público da esfera educacional com elementos do diário íntimo em forma de texto escrito em primeira pessoa do singular, a partir de instruções preestabelecidas pelo docente. Nele, o leitor, à medida em que lê, dialoga de forma reflexiva com o texto lido, podendo evocar seu repertório de leituras e vivências. Analisamos duas entradas dos alunos após leitura do conto “A cabeça”, de Luiz Vilela (2006). Este também foi relido consoante instrumentalização para reinterpretação via cruzamento com outras linguagens (música), apresentação de dados/imagens do autor e contato com texto de crítica literária. Os resultados evidenciaram um aluno-leitor mais protagonista, que se responsabiliza pela construção dos sentidos dos textos lidos. Apontaram, junto aos dados formais e de conteúdo do texto literário, a intervenção subjetiva dos leitores vinculada à construção e/ou reforço de identidade (s).

**PALAVRAS-CHAVE:** Diário de leitura, Texto literário, Leitor protagonista, Subjetividade leitora.

**ABSTRACT:** Given the narrowing and “erasing” of the place of the literary text in elementary school, as well as loss-making demonstrations in literary reading; We develop an action research through didactic sequence, favoring the use of daily reading as a tool with potential for intervention and data collection. The pilot application occurred with students from 9th grade in a school

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Sergipe. Email para contato: [dori.s.n@hotmail.com](mailto:dori.s.n@hotmail.com)

municipal public (Banzaê-BA). We aim with this research to analyze the read daily paper in the literary text of the seizure process (registration and sharing), as well as present an opportunity to work in literary education to other teachers of basic education. We emphasize that the practice diarist, adopted here, only materializes fully in their socialization, whose reading circle is an effective community of readers (the class). We can design the daily reading as a public genre of educational sphere with diary elements in the form of text written in the first person singular, from pre-established by the teacher instructions. In it, the reader, as we read, reflectively dialogue with the text read, can evoke his repertoire readings and experiences. We analyzed two entries of students after reading short story “A cabeça”, Luiz Vilela (2006). This also re-read according to instrumentalization reinterpretation via crossing with other languages (music), data presentation / images of the author and contact with literary criticism text. The results showed a more protagonist student-reader who is responsible for the construction of meanings of the texts read. They pointed out, along with the formal data and literary text content, the subjective intervention of readers linked to the construction and / or identity reinforcement (s).

**KEYWORDS:** Reading Journal, Literary text, Protagonist player, Subjectivity.

## Introdução

Neste trabalho, investigamos o papel do diário de leitura no acompanhamento do processo de apreensão de textos literários (registro e compartilhamento) de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Os discentes realizaram duas entradas após leitura do conto “A cabeça” (2006), de Luiz Vilela. Comungamos, nesta pesquisa, do pressuposto de que o processo de leitura do texto literário envolve simultaneamente as instâncias pessoal e social. Assim, enxergamos o diário de leitura como um instrumento aliado para registro das trocas interpretativas realizadas por uma comunidade de leitores (FISH, 1992), a classe de alunos. Enfatizamos que os diários analisados são registros de leitura que revelam não apenas dados formais e de conteúdo do texto literário, mas também reações afetivas, emocionais, psicológicas dos leitores - a intervenção subjetiva do leitor em amálgama à construção de identidade (ROUXEL, 2013).

Arelado às situações de comunicação pública (institucional), o diário de leitura é um gênero ainda em constituição no espaço escolar (MACHADO, 2005), considerando-se ser habitual observarmos que os gêneros indexados às situações escolares que envolvem produzir textos a partir da leitura de outro texto têm sido os resumos, resenhas críticas e dissertações. Houve adesão a esse instrumento tendo em vista a sua consonância com as práticas de leitura literária capazes de contribuir para formação de um sujeito leitor crítico, livre e responsável por construir o sentido de maneira autônoma e também argumentar sua recepção no registro e no círculo de leitura.

Salientamos que a investigação<sup>2</sup> emergiu de uma problemática da realidade escolar e da sala de aula do professor-pesquisador referente às dificuldades discentes em manifestar níveis de compreensão de texto literário mais consistentes (INEP, 2013). O problema de pesquisa levantado converge para a discussão sobre o espaço reservado à leitura literária na escola, uma constante

---

2 Este trabalho decorre da intervenção de um plano de trabalho, elaborado e efetivado no período 2013-2015, no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, orientado pela profa. Dra. Josalba Fabiana dos Santos, cujo projeto de pesquisa envolvendo diário de leitura é desenvolvido no Grupo de Estudos em Leitura Literária (ELL).

preocupação entre docentes e estudiosos de literatura. Amalgamado a essa problemática, há um “apagamento” e estreitamento do lugar da literatura na escola (ZILBERMAN, 2009, p.16-19; COSSON, 2014a, p.13-15), com ênfase no ensino fundamental em que o texto literário parece “diluído” entre os outros gêneros textuais, conforme atestam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). E isso aparece materializado em livros didáticos, os quais - não todos, evidentemente - quando não suprimem o texto literário, dão a ele um tratamento muito acrítico, ineficiente, não promovem o letramento literário.

É esse um dos argumentos - a ausência de um tratamento mais eficaz da leitura literária na escola - que justifica as motivações para a intervenção. Além disso, faz-se necessário o trabalho com o texto literário porque ele possibilita explorar a necessidade humana universal de “fabulação” (CANDIDO, 2004, p.174-175), inerente também aos discentes. Eles alimentam desejos de ficcionalização (MARTINS, 2006, p.83) assistindo a filmes, telenovelas, animações, jogos de videogame (RPG), ignorando uma outra fonte ficcional preciosa, a leitura literária, a qual, segundo Candido (2004, p.180), pode levar ao processo de humanização, concebido como capaz de promover “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

Acresce nessa reflexão sobre a leitura literária e outras fontes de ficção que, de acordo com Compagnon (2012, p.71), a “literatura não é a única, mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene”. E ainda: segundo Nascimento (2013), a percepção do aluno de que o texto literário expressa a experiência humana em sentido amplo e o fato dele se identificar com as possíveis representações presentes no texto faz emergir o despertar de um desejo. “A dimensão do desejo e da afetividade na formação do sujeito leitor é muito importante” (NASCIMENTO, 2013, p.208).

Este estudo intenta configurar o aluno-leitor como instância da literatura (LEBRUN, 2013). Posto o fato de que no encontro com os textos literários, ricos de pluralidade e ambiguidade de sentidos, nós, professores, docentes da educação básica no trabalho com sujeitos leitores em formação, sentimos quase sempre o peso do desafio de contribuir na formação de um leitor crítico, que consiga apropriar-se dos textos e dar sentido a suas leituras. Nesse contexto, Rouxel (2013) assinala uma mudança paradigmática na concepção de leitura literária relevante para o trabalho com diário de leitura. Uma mudança capaz de promover uma transição de uma leitura literária balizada numa teoria do texto, que pressupõe um “leitor implícito”, para uma concepção interessada no “leitor real”, que pode reconfigurar o texto e efetivar significações plurais, consciente do seu papel.

Organizamos este trabalho em quatro partes. Na primeira, explicitamos o diário de leitura como instrumento de ensino-aprendizagem, assinalamos o seu compartilhamento na classe, evidenciamos a concepção de leitor e leitura literária subjacentes ao trabalho com ele. Na segunda parte, descrevemos a metodologia da pesquisa-ação, os sujeitos participantes, a contextualização da realidade onde houve aplicação, apresentamos instruções e fundamentos para produção do diário. Na terceira parte, efetivamos a análise das duas entradas realizadas pelos discentes. E na quarta, apresentamos a discussão do compartilhamento dos diários inseridos no círculo de leitura.

## 1 Diário de leitura: instrumento de ensino/aprendizagem

O desenvolvimento e utilização de um novo recurso didático, o diário de leitura, gênero que reúne propriedades do diário íntimo, resumo e comentário de texto (BRONCKART, 1998), vinculado à formação de leitores reflexivos, emerge no contexto educacional com a função precípua de testemunhar as leituras e as reflexões que os textos literários produzem no aluno-leitor (MACHADO, 1998, p.33). Convém enfatizar que sob a condição de instrumento didático, o diário de leitura não é uma simples transposição do diário íntimo para o espaço escolar, pois requer que a escrita realizada a princípio para si mesmo esteja inscrita na “ordem da exposição”, assim como ocorre com outros gêneros escolares, exemplificados pela resenha, resumo e a dissertação. Dessa forma, o diário de leitura se materializa como uma reflexão feita pelo leitor sobre o texto e o próprio ato de ler, elaborada com recursos expositivos envolvendo a descrição e a explicação (COSSON, 2014b, p.121-122).

Contudo, esse novo instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura, inclusive a leitura literária (proposta deste trabalho), não tem sido amplamente divulgado aos professores da educação básica. Machado (2005) atribui essa não publicidade do gênero na escola, primeiro, como decorrência de preferências teóricas de especialistas acadêmicos (uma certa “intelligentsia”), que optaram em privilegiar o ensino dos chamados “gêneros públicos”, conforme ilustram incontestavelmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ignorando o “valor heurístico” da escrita dos gêneros privados. Além disso, a pesquisadora indica pontos de vista equivocados no que concerne ao diário de leituras face a sua rejeição ao concebê-lo como repositório, apenas, dos sentimentos do leitor. E também porque não há pesquisadores estrangeiros de renome com estudos/teorizações sobre seu uso na escola, o que, segundo a autora, lhe daria “chancela” internacional.

Nesse contexto, situado na esfera educacional, o diário de leitura em termos conceituais constitui-se de textos escritos em primeira pessoa do singular, a partir de instruções preestabelecidas pelo docente. Nele, o leitor, à medida em que lê, dialoga de forma reflexiva com o texto lido, podendo evocar seu repertório de leituras e vivências. Como um instrumento didático, a prática do diário de leitura, ao apresentar acentuadas características dialógicas, propõe o desafio de responsabilizar o aluno-leitor pela própria construção do sentido do texto, permite a ele desenvolver capacidades fundamentais de posicionamento, questionamento face ao que se lê (MELANÇON apud BUZZO, 2010, p.17). Assim como possibilita registrarmos “nossas emoções, e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e sobre a forma como são expressos” (MACHADO, 2005, p.65).

Esse diálogo reflexivo com o texto oportuniza ao aluno desenvolver “por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura” (MACHADO, 2005, p.65). Decorrente disso, tal prática traz como diferencial a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura, pois reconfigura a concepção de que o professor é o detentor da “boa” e “única” interpretação (MACHADO, 2005, p.62). Assim, a adoção desse gênero possibilita aos alunos a produção de “discursos interativos” em que o docente e o aluno passam a ocupar o papel de interlocutores reais.

Diante disso, os alunos-leitores recebem orientação para registrarem no diário de leitura: a) o que o julgamento deles indicar como mais relevante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo; b) explicitação sobre suas impressões, reações e diferentes tipos de sensações; c)

suas dúvidas, questionamentos, discordâncias, ou seja, posicionamentos diante do que o texto propõe; d) relação entre as informações da leitura aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a suas diferentes experiências; e) interlocução com o texto lido, refletindo sobre o que é lido e produzir o diário sabendo que ele se tornará público, alvo de uma discussão entre ele (o aluno), o professor e os colegas (MACHADO, 2005, p.69; BUZZO, 2010, p.17).

Tendo em vista a discussão de pressupostos teóricos subjacentes à utilização do diário de leitura em situação escolar, podemos apontar como potencialidade de sua utilização o fato de que contrariamente a outros gêneros escolares constituídos como modelos rígidos a serem obedecidos pelos alunos, ele possibilita elaborações e escolhas bastante variadas pela expressão escrita. Considerando essas características, seu uso didático permite a configuração de uma situação de produção por meio do ato da construção e não da reprodução. Algo pouco comum, mas sempre desejado, no âmbito escolar, romper com uma tradição nociva em que o aluno deve reproduzir respostas geralmente dadas pelo professor (MACHADO, 1998).

Como decorrência da inserção desse novo gênero na escola, a criação de condições que façam emergir contextos que propiciem desenvolver atividades de leitura numa perspectiva interativa, cujos alunos sejam protagonistas “implica criar condições para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação de comunicação escolar específica exponham, confrontem e justifiquem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura” (MACHADO, 1998, p.238-239).

### 1.1 O compartilhamento

Esta proposta do diário como registro de leitura literária só se efetiva plenamente no seu compartilhamento, “instauração e manutenção de uma discussão autêntica entre leitores de uma comunidade” (COSSON, 2014b, p.170). O propósito não é apenas que os alunos realizem as entradas nos diários, é imprescindível, também, que eles partilhem suas experiências de leitura entre si sob a mediação docente. Caracterizando, assim, uma produtiva comunidade de leitores, na qual a leitura do outro afeta a dos demais e vice-versa, num processo de entrecruzamentos interpretativos crescentes. Considerando a sala de aula como uma comunidade interpretativa em potencial, cabe ao professor o papel de transformá-la em uma comunidade interpretativa de fato.

Nesse contexto, numa apreensão do pensamento de Fish (1992), Hoyos-Andrade (1992, p.209) elucida que o “leitor, queiramos ou não, está ligado ideológica e afetivamente a uma determinada comunidade interpretativa, ou seja, a uma determinada maneira de ver o mundo e, portanto, de construir a significação”. É fulcral no pensamento do crítico literário norte-americano o fato de que nem o leitor nem o texto podem ser excluídos das convenções de uma comunidade, que “só podemos pensar a nós mesmos e aos textos a partir e dentro de uma comunidade interpretativa” (COSSON, 2014b, p.137). Em virtude dessas comunidades, permeadas por convenções, contextos e instituições, não há texto ou leitor isolados, o que temos são “leitores cujas consciências são constituídas por um conjunto de convenções que quando postas em operação constituem, por sua vez, um objeto convencional e convencionalmente percebido” (FISH apud COSSON, 2014b, p.137).

O reconhecimento de que a interpretação está circunscrita às convenções de uma comunidade não significa que se busque uma definição mais adequada de texto ou leitor, mas “compreender

que nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores” (COSSON, 2014b, p.138). E nesse jogo interativo com o texto “o leitor começa sempre por uma interpretação, não há texto preexistente que possa controlar sua resposta: os textos são as leituras que nós fazemos deles; nós escrevemos os poemas que lemos” (COMPAGNON, 2010, p.159).

Cosson (2014b, p.138-139), em apropriação da teoria do polissistema de Even- Zohar, propõe uma definição e justificativa para a comunidade de leitores, afirmando que esta:

É definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. Desse modo, embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal.

Dentre as diversas formas de se constituir formalmente comunidades de leitores - grupos de leitores que se reconhecem como integrantes de uma comunidade específica -, o círculo de leitura é uma prática salutar. Neste trabalho, dentre os modos de funcionamento de círculos de leitura, adotamos características dos chamados círculos estruturados e semiestruturados (COSSON, 2014b, p.158-159). Do primeiro, vale-se de registro escrito (no caso, as entradas em diários) como base para socialização e discussão, ou seja, os leitores fazem exposição daquilo que escreveram sob orientações preestabelecidas. Do segundo, o papel de um mediador, condutor, no caso o docente, que dá início à discussão, organiza os turnos de fala, esclarece dúvidas e conduz o debate, de modo a evitar que comentários tangenciem ou se afastem do texto em foco.

Assim, tendo em vista a comunidade de leitores e o fato de que “os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p.27), o compartilhamento oral do diário de leitura possibilita aos alunos exporem diferentes interpretações, diversas estratégias de leitura, fazendo com que os variados discursos sobre uma mesma leitura circulem e sejam avaliados socialmente, possibilitando-se “estabelecer conflitos e negociações permanentes dos diferentes sentidos produzidos, 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).

A discussão conjunta e dinâmica dos textos produzidos pelos alunos necessita da figura do professor, que coopera no burilamento das ideias dos discentes, cuja exposição oral precisa ser voluntária, espontânea. Buzzo (2010, p.18) acrescenta que, a depender da condução docente, ocorre um engajamento dos alunos, os quais interagem ativamente respondendo às indagações do professor, quase sempre surpreendendo-o com informações, comentários válidos, até com solicitações de leituras adicionais. Advém daí a relevância da expressão e oportunização da oralidade, da interação face a face. Isso segundo Simpson (apud BUZZO, 2010), possibilita ao aluno-leitor “se dizer”. A produção e a discussão de diários de leitura viabilizam que “o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz” (MACHADO, 2005, p.72).

## 1.2 A intervenção subjetiva do leitor

No âmbito de encorajamento da leitura subjetiva, um de nossos propósitos na pesquisa, Rouxel (2013) atenta para o docente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade do vale-tudo, desenfreada, “fonte de delírio interpretativo”. Desse modo, é imprescindível e lúcido que o ato interpretativo esteja ancorado no texto lido. E os alunos sejam capazes de entender que há diversas maneiras de ler, essencialmente, quando existe a prática da leitura socializada na classe. Esta funciona como um produtivo espaço intersubjetivo de negociação e confronto das diferentes leituras de leitores reais. “A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza” (ROUXEL, 2013, p.195). A leitura compartilhada na turma acaba representando um papel de regulação do ato leitor:

O discurso do leitor inscreve em uma teoria ou uma moral às reações subjetivas que experimentou no decorrer da leitura: fascinação, rejeição, perturbação, sedução, hostilidade, desejo, etc. As reações dos alunos, como as de todo leitor, a respeito de obras que os tocam são significativas dessa implicação, basta ouvi-los (LANGLADE, 2013, p.38).

Convém asseverar que possuímos nosso repertório de leituras, uma história de vida, assim como um percurso cultural e social, e nos inserimos em determinada comunidade. “Sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras” (REZENDE *et al.*, 2013, p.7).

Diante disso, a escola pode se colocar como uma comunidade importante com particularidades em relação à leitura. E dessa forma, “permitir as flutuações das impressões singulares” (REZENDE *et al.*, 2013) dos alunos durante a leitura sempre foi um procedimento incompatível à escola, visto até como nocivo, improdutivo ao trabalho com a literatura, justificado na ideia de que se reportaria a uma subjetividade desancorada do texto (uma “viagem”). Contudo, “ninguém em sã consciência pode negar o caráter singular e individual - subjetivo, portanto, da leitura, em especial da leitura literária” (REZENDE *et al.*, 2013, p.8).

Rouxel e Langlade (2013, p.20) afirmam que, apesar de haver uma tensão entre dados objetivos de um texto e a apropriação singular por sujeitos leitores, toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. “Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais”.

No que tange ao lugar da subjetividade na escola, é relevante refletirmos sobre a complexidade do sujeito leitor. É evidente que se trata “de uma identidade plural, móvel, feita de *eus* diferentes que surgem segundo momentos do texto, as circunstâncias de leitura e as finalidades que lhe são designadas” (ROUXEL e LANGLADE, 2013, p.24). Diante disso, convém a re colocação do sujeito no centro da leitura. “É ele quem imprime sua forma singular à leitura literária e ao texto” (ROUXEL, p.196). É imperativo nessa perspectiva o desenvolvimento de uma didática da implicação do sujeito leitor na obra:



Não existe texto literário independente da subjetividade daquele que o lê. É utópico pensar que haveria um texto objetivável, sobre o qual os diferentes leitores viriam a projetar-se. E se esse texto existisse, infelizmente seria impossível chegar a ele sem passar pelo prisma de uma subjetividade. Cabe ao leitor concluir a obra e fechar o mundo que ela abre, coisa que ele faz a cada vez de uma maneira diferente (BAYARD apud ROUXEL, 2013, p.198).

Atesta-se assim a incompletude do texto e se desestabiliza a noção de texto como “conjunto finito, estável, objetivável, para introduzir a ideia do texto singular e móvel criado pelo leitor a partir dos signos sobre a página” (ROUXEL, 2013, p.196). No que tange à concepção de leitura literária decorrente de um deslocamento do leitor virtual para o leitor real, há uma mudança paradigmática: “marca a passagem de uma concepção de leitura literária fundada na teoria do texto, que postula o leitor implícito, a uma concepção que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realização plurais” (ROUXEL, 2013, p.208). É, enfim, o advento dos “leitores reais”.

## 2 Percurso metodológico

A metodologia da pesquisa-ação, adotada para este trabalho - integrada às abordagens e técnicas de pesquisa qualitativa, envolvendo áreas do saber como educação, comunicação, organização, serviço social, é concebida como um conjunto de procedimentos que interliga conhecimento e ação, ou extrai da prática novos conhecimentos. Depreendemos que um dos propósitos deste tipo de pesquisa consiste em possibilitar ao pesquisador responder eficientemente os problemas vivenciados por ele, ou seja, a busca de soluções sob forma de diretrizes de ação transformadora aos problemas reais a partir de um plano de ação (ANDRÉ, 2012). Na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha papel ativo no “equacionamento dos problemas encontrados e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p.21). Podemos enfatizar que a pesquisa-ação serve ao estudo e, essencialmente, à intervenção em situações reais (ANDRÉ, 2012, p.33).

Os textos da pesquisa foram produzidos e reescritos por vinte e nove alunos do 9º ano do ensino fundamental, estudantes do Centro Educacional Edval Calasans (CEEC), instituição escolar pública, situada no município de Banzaê-BA. Discentes do professor-pesquisador, numa situação de produção na qual o próprio professor e os colegas da turma eram os destinatários reais das entradas em diários. Oito alunos são provenientes da zona rural, cujo meio de sobrevivência dos pais restringe-se à atividade agropecuária de subsistência, bem como são beneficiários de programa de transferência direta de renda que contempla famílias em situação de pobreza. Sendo assim, apresentam nível socioeconômico precário. Os demais alunos residem na sede do município, área mais urbana, onde centralizam-se os principais serviços públicos, bancários, comércio, serviço de internet. Todos estavam na faixa etária entre doze e quatorze anos.

### 2.1 Instruções didáticas precedentes à produção dos diários de leituras

O professor-pesquisador orientou os alunos a lerem a narrativa, silenciosamente, e à medida que fossem lendo, escrevessem em primeira pessoa a interpretação deles do texto. Naturalmente, o registro também seria escrito/reescrito após a conclusão da leitura. Chamou-se a atenção deles para o fato de que as entradas seriam socializadas na turma. Foi solicitado a eles argumentarem,



explicarem e justificarem suas afirmações e comentários, bem como manifestassem interpretações ancoradas no texto lido.

Assim, para a produção do diário de leitura registrado em caderno discente, foram dadas instruções escritas, exatamente como seguem abaixo. Ressaltamos que em relação a esse roteiro com instruções preestabelecidas, os alunos foram orientados, caso quisessem, a não segui-lo rigidamente em termos de ordenação:

- (a) Registre o que o texto lhe trouxe de mais interessante, seja em relação à forma, seja no que se refere ao conteúdo. Sinta-se livre para registrar aquilo que mais despertou a sua atenção;
- (b) Ao ler a história, que sentimentos, sensações, impressões ela despertou em você? Fale sobre suas reações à leitura e dê exemplos da história, de(s) passagens que causaram isso em você;
- (c) Aponte possíveis dúvidas sobre o que leu. Se não compreendeu algo, comente o que foi e por quê. Também pode fazer questionamentos. Pode dirigir perguntas ao narrador da história. Manifeste, caso queira, discordâncias em relação à história, seja como a história é contada, os personagens, a linguagem etc. Sinta-se livre para comentar aquilo de que discorda;
- (d) Relacione o que acontece na história com suas vivências, outras leituras (caso as tenha), seu conhecimento de mundo, enfim, suas experiências.

Podemos elucidar os pressupostos subjacentes a essas instruções (MACHADO, 1998, p.109), justificando primeiramente que objetivávamos modificar a situação de leitura realizada em situação escolar, que a “obrigasse” a ser mais detida, lenta, de modo a propiciar a reflexão sobre cada passagem lida e o registro imediato dessas reflexões. Consideramos que a prática da leitura não se reduz ao processo cognitivo de um leitor isolado, mas que é também uma atividade social. Podemos inscrever a escrita discente no sentido de fazê-la circular, nesse caso, no ambiente da classe.

Assim sendo, em (a) temos o reconhecimento da necessidade de, livremente, o aluno-leitor atentar para aspectos do conteúdo (do que trata o texto), como também os da forma textual (aspectos da tessitura, composição ficcional). E sobretudo, evidencia-se a relevância para a liberdade pessoal do olhar interpretativo do aluno, vide a adjetivação “interessante”. No tangente ao item (b), há evidência de que os objetivos pessoais dados à leitura assim como os aspectos afetivo-emocionais são componentes que interferem no processo de compreensão da leitura, destacando-se dessa forma, a necessidade de permitir ao aluno-leitor estabelecer relações entre aquilo que é lido e as suas reações subjetivas.

Na instrução (c), há o reconhecimento de que o leitor, ao refletir sobre o texto lido, pode manifestar seus posicionamentos, seja de convergência, divergência e/ou questionamento ao texto, sendo relevante nesse sentido que o aluno-leitor desenvolva a capacidade de dialogar ativamente com o lido. Em (d) está a relevância de que vários níveis de informação interagem no processo de compreensão, de modo que o aluno-leitor é estimulado a estabelecer relações entre as informações oriundas do texto e os diversos tipos de conhecimentos provenientes de sua memória, vivências, conhecimento de mundo.

### 3 Os registros discentes em análise: subjetividade e protagonismo leitor

Em alinhamento às instruções preestabelecidas para a produção do diário, as tomamos como critério de análise dos textos escritos pelos alunos do 9º ano. Adotamos como sistemática analítica apresentar excertos das entradas (codificando os alunos-leitores com uma letra do alfabeto e um número que indicasse a ordem do registro) e a partir deles desenvolver todo procedimento exegetico contemplando a natureza e o alcance das interpretações dos alunos. Apontamos também possíveis lacunas, problemas, em consonância à proposição de soluções e reflexões que auxiliem na compreensão dos fenômenos arrolados.

#### 3.1 Análise da primeira entrada no diário de leitura: conto “A cabeça”

❖ Critério 1: Registro daquilo que o julgamento do aluno-leitor indicar como mais interessante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo:

a) Processo de fabulação da narrativa:

[...]. Não desvendar de quem é a cabeça me chamou mais atenção porque desde o início meu principal objetivo era descobrir isso. A história faz pensar sobre cada personagem. Entendo que a história foi feita para nós, leitores, pensarmos e desvendarmos o mistério sozinhos, de acordo com o que pensamos. Uma história onde as falas dos personagens são muitas...cada personagem ir entrando pouquinho a pouquinho e acabar trazendo mais curiosidade ao leitor. (A.1)

O que mais me despertou a curiosidade foi o início do texto, dá um certo espanto que contagia a gente: “A cabeça - pois era realmente uma cabeça, uma cabeça de gente...”, o narrador procurou inovar nessa “história de terror” que mais parece uma mistura de tragédia com comédia. (B. 1)

O que mais me chamou atenção foi a maneira como as coisas aconteceram. Bem interessante a forma como a história foi contada e escrita com bastante diálogo. Acho que o autor quis provocar a curiosidade do leitor para continuar lendo a história e se interessar mais por ela. (F.1)

A forma como foi contada [história] a gente entende que as personagens não estavam levando muito a sério o ocorrido, as personagens que estavam ali presenciando a cena não tomaram nenhuma providência. (J. 1).

A história muito criativa e com muito suspense e criatividade do autor sobre seus personagens... (K.1)

[...]é muito interessante as características que cada um tem de participar do acontecimento sobre a cabeça. Os personagens aparecem com o modo que está vestido, a cor da pele, sua profissão, “o preocupado”, etc. (O.1)

A maneira como a história foi narrada gerou suspense. Uma vontade de continuar lendo mais e mais e descobrir o mistério. A curiosidade aumenta ao ler cada parágrafo. (Q.1)

A história foi contada de maneira que o leitor se interesse pelo conto, com o objetivo de chegar ao final e saber na verdade de quem era a cabeça e o porquê de tanta barbaridade. (S.1)

Achei interessante como a história é contada.... Foi contada [história] de maneira real, a cada ponto um mistério. (U.1)

Uma história muito engraçada com suspense e mistério. Bom a gente não ter um fim, mas deixa muita gente curiosa. (Z. 1)

A história é contada de forma simples e curiosa. O interessante é a quantidade de personagens em volta da cabeça; a maneira como vão se juntando e simplesmente conversam entre eles diante daquilo. (A.a.1)

Percebi vários tipos de personagens na história como o homem de terno, o crioulo, um baixote e mais uns dez curiosos que por acaso passavam por lá e paravam para olhar...A história tem muitos diálogos, uma linguagem que achei natural, popular com conversas de curiosos que param por lá. (Bb. 1)

A forma como a história foi contada é muito engraçada e isso prende a atenção do leitor. (Cc.1). Essa história é uma narrativa interessante, pois da forma como ela é contada faz com que o leitor consiga imaginar, criando cenas por meio do pensamento. Nela conseguimos imaginar um crime, caracterizar os personagens, e criar um cenário onde uma cabeça provoca discussões entre curiosos. (V.1)

Os excertos evidenciam que os leitores registraram aspectos atrelados à fabulação da história - à forma como o enredo ganhou corpo; como a história foi contada. Esse é o eixo convergente na interpretação deles. Para ilustrar esse aspecto, é válido notar que o leitor V.1, no âmbito da fabulação da história, resumiu em seu comentário elementos cabais para o engendramento do enredo, evidenciando, assim, uma capacidade leitora relevante vinculada à apreensão global do texto, ancorada na identificação de elementos constitutivos da narrativa.

Também notamos em rápida passagem do leitor A.1, no terceiro período do comentário, que ele aponta o leitor como uma instância ativa na interação com o texto literário. Reconhece e toma para si a responsabilidade de atribuir sentido ao que lê (BUZZO, 2010). Nessa perspectiva, nós, professores, devemos intervir no sentido de fomentar permanentemente nos alunos-leitores a necessária “confiança para que ousem pensar a partir de si próprios” (ROUXEL, 2013, p.20-22).

Nesse eixo interpretativo, os alunos apontaram elementos referentes ao processo de construção da narrativa envolvendo determinados recursos causadores de suspense. Em vista disso, os leitores fizeram menções aos diálogos dominantes (A.1; Bb.1; F.1) e ao modo de inserção - a forma como as personagens entram, paulatinamente, na ação dramática, bem como a caracterização delas no núcleo dramático - pelas características físicas (“o baixote”, “o gordo”, “o magrinho, de barbicha”, “uma ruiva”; pela ocupação (“o homem de terno e gravata”); pela cor da pele (“o crioulo”) etc., (A.1; J.1; U.1; Aa.1; Cc.1).

Contudo, deixaram lacunas fundamentais, pois se limitaram na indicação desses aspectos sem explicá-los, cabendo ao professor no momento de socialização das entradas instigá-los a pensar a respeito. No caso específico, levá-los a entenderem que a hegemonia dos diálogos contribui para a dinamicidade, economia da história, e quando bem urdidos geram expectativa no leitor. Chamá-los a atenção para a comicidade advinda dos diálogos espontâneos, irônicos, debochados de algumas personagens. E no que tange à inserção das personagens, evidenciar que entram em cena com o papel de agregar no mistério do crime. E, essencialmente, conduzi-los a refletir sobre a escolha do autor pelo anonimato das personagens, preferindo “nomeá-las” de outro modo.

Os leitores também explicitaram que o autor do conto produziu um texto ficcional com potencial capacidade de despertar o interesse do leitor no sentido de mantê-lo “preso” à leitura (A.1; B.1; F.1; K.1; O.1; S.1; Z.1; Aa.1; Cc.1). Por isso, a recorrência de palavras como “curiosidade”, “suspense”, “mistério” nos trechos. Termos do campo lexical que denotam exatamente aquilo que pode instigar um leitor de ficção alinhado à narrativa lida. São comentários que ilustram um dos elementos do “repertório” do leitor acerca do tipo de história lida, que se reporta ao gênero de história, no caso, de suspense/mistério. A propósito, B.1 reconhece, textualmente, o momento em que o narrador em terceira pessoa lança a semente do mistério em torno de uma desconhecida cabeça feminina jogada na rua.

O leitor Z.1 apontou um índice textual relevante na constituição do conto (título). Na história em escopo, o título resume toda carga de suspense, mistério, bem como simboliza metonimicamente a ação ultraviolenta presente no conto:

Primeiramente achei interessante o título “A cabeça”. A gente imagina várias situações só pensando no título. No caso da história, a cabeça poderia ser de qualquer pessoa, mas não sabiam de quem era, por isso os curiosos começaram a dar opinião (Z.1)

Nesse sentido, a exploração do título é uma das possíveis maneiras de incursão no universo da narrativa, por isso, nós, professores precisamos desenvolver estratégias, encaminhamentos que levem os alunos a considerarem, também, o título como elemento importante no processo de deslindamento textual.

b) Reverberações interpretativas do conteúdo narrativo no leitor:

Na minha compreensão chamou atenção o machismo e também a violência horrível contra a mulher, e a maneira muito grosseira como alguns personagens pensam. Eu entendo que hoje a mulher muitas vezes é tratada como objeto sexual onde não dão importância ao que sentem. É claro que elas conquistaram seu espaço e direitos, mas falta muito até conseguirem o verdadeiro respeito (C.1).

[...] O que mais me chamou atenção foi a violência terrível que ali ocorreu com aquela mulher, que ninguém sabe ao certo o que realmente aconteceu (I.1)

Essa história apresenta a violência contra a mulher. Por que algo tão sério, se tornou menos importante? [...]. Eu achei isso [crime] desumano, uma pessoa que comete uma loucura dessa não tem sentimento (L.1)

Entendi que o conto faz pensar como a mulher é tratada hoje em dia com muita violência (T.1)

[...]a gente percebe a violência monstruosa com a pobre mulher [personagem decapitada] que deve ter sofrido violência doméstica (W.1)

Achei interessante o respeito que “o barbicha” demonstrou pelo senhor Deus, se toda humanidade fosse como ele o mundo seria bem melhor. (Y.1)

Percebi que cada um dos personagens tinha uma maneira de pensar, alguns pareciam que não estavam dando a menor importância, fazendo comentários preconceituosos e cada um defendia aquilo que achava certo; ...o que me deixou a pensar é a frieza como eles falavam, chegando a insultar a própria raça, colocando até Deus na conversa. Um dos personagens disse que a vida era uma “cagada”, dessa maneira me causou a impressão que para esse personagem, ele vê o mundo sem solução, que culpa até Deus por as atitudes do homem. Mas, na verdade a única pessoa responsável por nossas próprias atitudes somos nós mesmos. (D. 1).

O que eu achei mais interessante foi o modo como os personagens reagem à cena que presenciaram e o jeito como falam do assunto. Como por exemplo “o gordo” ao perguntar do porquê da cabeça estar ali, fazendo comparações e atingindo bastante as demais mulheres que estavam por lá. (Q. 1)

Os fragmentos compilados acima ilustram bem uma das propriedades do gênero diário de leitura em âmbito educativo: o comentário, como reverberação de reflexões, discussões, e sobretudo, posicionamentos diante do texto lido (MACHADO, 2005). É uma forma de manifestação do leitor face aos assuntos que atravessam a narrativa.

Depreendemos dos trechos desse tópico que o leitor constrói uma ou várias identidades ao ler (ROUXEL, 2013, p.69-87). Temos a identidade de cunho feminista, cuja linha de posicionamento em torno da questão de gênero vincula-se à natureza brutal da violência cometida contra a mulher (decapitação), conforme sinalizam C.1, L.1, T1 e I.1. Assim como, os leitores Q.1 e U.1 repudiaram comportamentos preconceituosos de personagens masculinos, maioria no conto, cujo pensamento leviano orbita sob adultério feminino, causador, inclusive, do homicídio. Vale acrescentar que o aluno C.1 conseguiu explicitar a questão de gênero de modo mais profundo e subjetivo ao comentar sobre ações e pensamentos machistas (a figura da mulher como “objeto sexual”), inclusive, reconhecendo que a mulher conquistou direitos e espaço; contudo, frente a

uma cultura patriarcal, falocêntrica, ela ainda não goza do mesmo respeito que os homens.

Outro aspecto exposto pelos leitores concerne à identidade religiosa. O leitor Y.1 faz referência a Deus, como manifestação cristã de admiração divina enquanto fiel. Este leitor simpatiza com uma personagem que pode ser vista como bobo na história. Essa identificação nos faz refletir sobre a noção de identidade literária, esta como “uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam por mim...que dizem aquilo que eu gostaria de dizer” (ROUXEL, 2013, p.70). Ainda o leitor D.1 expressa a relação homem/Deus distinguindo com muita clareza a responsabilização pelos próprios atos do homem da figura divina de caráter punitivo que lança o infortúnio aos pecadores.

❖ Critério 2: Registro de sentimentos, impressões, sensações à leitura:

Riso, espanto foram umas das sensações sentidas em alguns momentos, até de nojo como por exemplo na parte “a porcaria ali, na rua: miolos, ossos, olhos, dentes, cabelos...” e também raiva em uma passagem que diz “O homem é a cagada de Deus”, acho que isso é muita falta de respeito. (A. 1).

[...] tenho a sensação de que algo me impressiona mais do que a cabeça no meio da rua é a inteligente explicação do homem de óculos sobre a obra divina: “Deus foi fazendo tudo certo; ele fez a terra, fez o céu, o mar, as matas, os bichos. Até aí ele fez tudo certo. Mas à hora que ele chegou ao homem, ele bobou e deu a maior cagada”. (B.1).

Ao ler este conto a primeira sensação que tive foi de curiosidade de saber quem tinha feito aquilo e por que; depois muita raiva daqueles pensamentos preconceituosos, como por exemplo: “Tem mulher que gosta de apanhar”. (C. 1).

Eu me senti triste quando o rapaz [personagem] disse que tem mulher que nem para comida de porco serve, fiquei chocada quando acharam uma cabeça de mulher. (H.1)

[...] sensações de angústia, a cabeça na rua, sob o sol numa manhã radiosa de domingo (T.1)

Senti tristeza, aflição porque é muito real imaginar cenas de como aconteceu o crime. (U.1)

[...] teve momentos da história que me fizeram rir. (W.1)

A história é intensa e desperta na gente curiosidade para saber de quem era aquela cabeça e por que tinham cortado. (Z. 1)

[...] dá curiosidade que prende a gente de saber quem fez aquilo, de quem era a cabeça e também porque matou daquele jeito (B.1)

Diante de um conto inserido na linha de textos que tematizam a brutalidade, cuja peculiaridade aponta para a costura de diálogos de qualidade estética, os excertos acima compõem o registro de um espectro de sensações e sentimentos à leitura, o que nos permite pensar junto com Rouxel que:

Não se trata aqui, no entanto, de renunciar ao estudo da obra na sua dimensão formal e objetiva, mas ao acolher as impressões do aluno, favorecer neles a descoberta das implicações pessoais na leitura. Trata-se de fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles (ROUXEL, 2013, p.206-207).

Nesse contexto, parte dos leitores (B.1; C.1; Z.1) asseveraram ter como reação principal ao texto a sensação de curiosidade, capaz de arrastá-los até o fim da narrativa, movidos por elementos de um suspense enredado, essencialmente, a curiosidade em serem desveladas a vítima, a autoria e a motivação de um assassinato hediondo. O espectro de sensações transita pela raiva, seja pelo sentimento de ofensa à orientação religiosa (A.1), seja em relação ao menosprezo pelo feminino (C.1). Diante disso, podemos observar que há relação estreita entre estes e outros sentimentos e a identidade dos alunos.

Isso conforme podemos ilustrar no cruzamento de sentimentos como tristeza e aflição ante ao compadecimento de um crime brutal (U.1), até o fato de sentir-se triste como reprovação ao desrespeito masculino à mulher (H.1). Nesse conjunto sensorial, chega-se à angústia como reação tendo em vista um membro humano amputado (T.1), bem como espanto (A.1). Acresce a sensação de repulsa às descrições imagéticas de possível esfacelamento de uma cabeça humana (A.1), e é direcionado ao extremo oposto do riso, do humor (A.1; W.1) face aos diálogos espontâneos, debochados das personagens.

Convém mencionarmos, nesse tópico, que alguns alunos manifestaram um certo estranhamento quando leram o comando de orientações preestabelecidas relativo aos sentimentos, sensações, impressões e reações à leitura. Evidenciaram que não era comum numa atividade de interpretação a expressão dos sentimentos do leitor. Isso nos reporta a discussão da necessidade da leitura subjetiva e suas implicações no espaço da sala de aula. Cabe a nós, docentes, rompermos com uma tradição que desconsidera a intervenção pessoal no ato de leitura. Uma mudança capaz de promover uma transição de uma leitura literária balizada numa teoria do texto, pressupõe um “leitor implícito”, para uma concepção interessada no “leitor real” (ROUXEL, 2013).

❖ Critério 3: Registro de dúvidas, questionamentos, discordâncias diante do que o texto propõe:

[...]os meninos que entram com camisa de time, não entendi muito esta parte. (E. 1)  
 Eu não entendi porque um dos personagens pergunta mais de uma vez sobre o carro de pipoca e do picolezeiro e ninguém responde. Para mim ficou um mistério. (M.1)  
 A parte que me deixou com bastante dúvidas foi o do picolezeiro que o homem de terno e o crioulo perguntam: “Que picolezeiro?”. (H.1)  
 Por que lá só estava a cabeça da mulher? E por que uma mulher ao invés de um homem? Qual a causa da morte? Essas perguntas me perturbam, acho que deveriam ter respostas. (A.1).  
 [...]por que ele [o homem de terno] entrou na história sem dá sua opinião sobre a cabeça, já que todos deram? (O.1)  
 Discordo da maioria dos personagens serem homens e cabeça cortada ser de uma mulher. (A.1)  
 Discordo do fim que poderia ser diferente e com isso tornaria a história mais interessante. (F.1)  
 Discordo quando o homem começa a ofender e a insultar Deus com palavras e situações totalmente erradas. (G.1)  
 Discordo quando um fala “Deus uma cagada, o homem uma cagada, a vida uma cagada; tudo uma cagada”, deve ser que esse de óculos [personagem] está desgostoso da vida ou ele quis falar que a criação do homem veio para destruir a Terra. (O.1)  
 Discordo da maneira como alguns personagens criticam o ser humano e as palavras de zombaria da criação do senhor, isso é algo absurdo (Y. 1)  
 Eu discordo apenas pelo final porque eu não sei como acabar essa história lida, infelizmente (Bb.1)

Os fragmentos arrolados acima representam a expressão de um espaço interpretativo aberto ao leitor, muitas vezes, ou quase sempre ignorado, negado por outros instrumentos de compreensão textual, sobretudo, pelo livro didático. Endossamos que nesse tópico houve oportunidade daquilo que é inerente ao ato da leitura, porém, não explorado em situações didáticas. É o espaço para a dúvida, a manifestação da divergência e do questionamento. Em suma, uma abertura para o diálogo com o texto lido. Ironicamente, documentos oficiais recomendam a leitura como processo de interação, contudo, negligencia-se esse espaço de posicionamento de “leitores reais”, considerando que a leitura do texto literário em sala de aula é a oferta de “um encontro que pode

resultar em recusa da obra lida - que deve ser respeitada - ou em interrogação ou admiração - que devem ser exploradas (COSSON, 2010, p.58).

Nesse contexto, os leitores externaram dúvidas alinhadas a “vazios” propositais do enredo que certamente contribuem para o suspense da história, como a personagem “homem de terno” inquirir sobre o carro de pipoca e o picolezeiro, elementos que poderiam ter relação com o crime (J.1; M.1). Certamente, essa dúvida é muito legítima e pertinente porque mostra um leitor atento ao processo de tessitura narrativa, capaz de identificar elementos-chave deliberadamente criados pelo escritor. O leitor E.1 manifestou como dúvida a parte final do conto em que dois garotos imaginam a cabeça como uma bola de futebol e simulam verbalmente uma jogada. Podemos entender que esse leitor indicou uma não compreensão pelo insólito da situação narrada, assim como também por não ter lido enquanto simulação verbal dos personagens. Infelizmente, ele não teve abstração suficiente para perceber esse recurso narrativo.

No que tange aos questionamentos, o leitor A.1 indagou sobre aspectos que são capitais para o engendramento do enredo, quer seja a presença do membro humano decepado, quer seja a motivação do homicídio. Chamou-lhe atenção, a ponto desse leitor formular uma pergunta provocativa sobre o sexo da vítima; de questionar o autor pela escolha de uma mulher e não uma vítima masculina. Isso evidencia um traço válido enquanto leitor que reflete sobre elementos para além do evidente, do que está explícito textualmente, sabendo-se que a opção pela figura feminina suscitou uma série de questões de gênero, inclusive, a violência contra a mulher, fato ainda muito recorrente na atualidade.

Nesse tópico, tivemos registros de manifestações divergentes ao que está posto no texto. Os leitores F.1 e Bb.1 discordaram do desfecho em aberto da história. O primeiro indicia a preferência por um final “diferente”; o segundo o complementa reconhecendo o fato de não conseguir sob a sua ótica dar um desfecho ao conto lido. Os dois fragmentos explicitaram divergência quanto a uma tendência da ficção curta contemporânea, cuja estrutura de fabulação está propensa a suspensão de um desfecho conclusivo, segundo a linha contística mais tradicional que se consolidou no período oitocentista (MOISÉS, 2006, 32-36). Depreendemos que existe uma lacuna quanto ao conhecimento do gênero conto e sua estrutura contemporânea. Assim, a fim de evitarmos comentários simplistas, efeito de ignorância, é imperativo ao professor inserir conhecimentos teóricos básicos em relação ao gênero.

Os leitores G.1, O.1, Y.1 expressaram discordância quanto ao pensamento irreverente em relação a Deus de uma personagem (“o de óculos”). Esses leitores registraram sua rejeição à postura questionadora da personagem diante da figura divina, ao passo que evidenciaram suas crenças religiosas durante o ato interpretativo. Inclusive o leitor Y.1 indicia sobremaneira ser um aluno religioso, possivelmente, a religião está influenciando na simpatia/antipatia na leitura. Por fim, avulta um comentário (O.1) com problema bastante crítico, pois o mesmo não difere realidade de ficção, ou difere mal, já que ele atribui um sentimento a um ser que não é mais do que aquilo que o texto diz dele, criatura de “papel e tinta”. Por isso, a intervenção docente se faz muito necessária no sentido de instrumentalizar o aluno para evitar confusões acerca das entidades fictícias.

- ❖ Critério 4: Registro da relação entre o texto lido e as diferentes vivências dos leitores; relação entre as informações da leitura e os diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, outras leituras, às diferentes experiências deles etc.:



O que mais faz a história ser interessante é por acontecer tais coisas na vida real, várias pessoas morrem da mesma forma e muitas vezes assim como no texto o crime não tem solução e fica com o mistério na cabeça das pessoas. (A.1)

[...] Coisas como essas são bem presentes no meu dia-a-dia, ser mulher no mundo atual não é fácil; eu mesma gostaria que fosse apenas situação de ficção, mas infelizmente não é; eu quero explicar que não presencio cabeça no meio da rua todo dia e sim a maneira como muitos homens agem com as mulheres achando que elas devem ser inferiores a eles. (C. 1).

[...] diariamente várias pessoas são assassinadas. Um ato cruel e difícil de entender, a coragem dessas pessoas de fazerem o mal a outra cruelmente. Nunca presenciei algo assim diretamente, só assistindo reportagens de rádio, televisão, internet, jornal, essa triste realidade está presente em nossas vidas. (D.1).

[...] a história faz pensar que é uma coisa comum; o que não faz parte da minha realidade, mas faz parte da realidade de outras pessoas. Normalmente de pessoas que vivem em lugares muito violentos. (V.1)

Já presenciei algo parecido com o que li nessa história, num vídeo estavam presidiários decepando cabeças de vários comparsas e rivais; eles filmaram e falavam palavrões para as cabeças e havia bastante sangue espalhado pelo chão da cadeia. (A.a.1)

[...] o descaso com a morte e com a vida me fez lembrar *Frankenstein*, outra história que me trouxe muitos risos. (W. 1)

Já li um livro que era mais ou menos assim, só que no lugar de uma cabeça de uma mulher eram duas. (Cc. 1)

Os trechos desse tópico evidenciaram a mobilização do conhecimento de mundo dos leitores em correlação ao conteúdo narrativo “até porque, ao dizer o mundo, a literatura envolve os mais variados conhecimentos que também passam pela escola em outros textos e disciplinas” (COSSON, 2010, p.62). Notamos que os excertos expressaram um registro de distanciamento entre o que ocorre na história e a vida pessoal dos alunos. A inter-relação posta por eles se dá no âmbito do espectador mediado por noticiários televisivos, rádio, internet etc. (D.1; Aa.1), cuja referência geográfica é de espaços dominados pela violência (V.1). No que diz respeito ao contato com essa realidade via mediação, Aa.1 ilustra seu conhecimento de mundo por meio de um vídeo, derivado da internet envolvendo presidiários, agindo e propalando uma violência alinhada à barbárie. Nesse contexto também, os leitores indicaram que é algo que ocorre com frequência de modo similar à história, muitas vezes crimes não solucionados (A.1). Também explicitaram a natureza brutal, cruel desses assassinatos (D.1).

Um trecho desta discussão temática. C.1 aproxima a realidade ficcional da realidade concreta atual, comentando sobre a situação de mulheres que são vistas e/ou tratadas com inferioridade por determinados homens. Essa leitora, inclusive, faz uma aproximação estreita entre a ficção e sua realidade pessoal “Coisas como essas são bem presentes no meu dia-a-dia...”. Nesse caso, o registro no diário de leitura permitiu a expressão de uma vivência particular, efetiva do leitor.

Acresce nesse tópico a menção a outras leituras, como a obra *Frankenstein*, romance de terror gótico, tido como precursor de textos de ficção científica, da escritora britânica Mary Shelley, aludido pelo leitor W.1. Ele muito incipientemente associou o texto “A cabeça” ao romance inglês pelo viés da abordagem da morte e por, segundo ele, provocar humor. O leitor Cc.1 não nomeia a história, apenas compara as narrativas e as distingue pela presença de cabeças amputadas na outra leitura realizada. São menções válidas, porém, muito superficiais, ainda não muito estreitas a uma cultura literária, esta “funda-se no gesto de relacionar pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras e à sua própria vida e à sua experiência de mundo” (ROUXEL, 2013, p.182).

### 3.2 Análise de entradas após releitura instrumentalizada: conto “A cabeça”

Dando continuidade à aplicação do plano de trabalho, foi efetivada uma sequência de atividades com o propósito de deliberadamente instrumentalizar o aluno-leitor diante da solicitação de uma segunda interpretação do conto “A cabeça”, de modo que esse momento de releitura e reinterpretação do conto propiciasse espaço para a mobilidade do olhar interpretativo (COMPAGNON, 1999), fundamental porque potencialmente pode impelir o leitor a uma possível revisão de seu processo leitor, bem como pode fazê-lo incorporar novos aspectos não lidos/percebidos anteriormente. Também oportuniza ao leitor estabelecer possíveis conexões entre os dados biográficos do autor e o conteúdo narrativo, este como reflexo de aspectos extraliterários que incidem na história. E dialogar com outras manifestações artísticas, assim como confrontar a primeira interpretação em cruzamento com a voz especializada da crítica literária.

Nesse sentido, posterior ao docente ter explanado em slides dados/imagens de natureza biográfica e bibliográfica sobre o autor Luiz Vilela, foi disponibilizada a composição musical “Minha alma (a paz que eu não quero)” (YUCA, 2014), com temática alinhada ao conto lido, para discussão oral, bem como possibilitada a leitura de um texto de crítica literária “O conto brasileiro do séc. XXI” (FERNANDES, 2012) acerca da narrativa. Os alunos realizaram uma segunda entrada nos diários de leitura orientados a reinterpretarem o texto relido, e foram orientados a apontar no registro, caso houvesse, mudanças na sua compreensão tendo em vista o que haviam escrito na primeira entrada.

Considere-se também que nesse momento os alunos já haviam realizado socialização dos seus diários de leitura entre os colegas/docente (esse momento de compartilhamento abordaremos mais à frente em seção específica). Isso poderia ser um fator de influência na releitura em virtude do compartilhamento das interpretações entre os colegas da turma. É necessário explicitarmos que alguns alunos questionaram o segundo registro sobre o conto já lido e interpretado. Dessa forma, apontamos para eles que seria relevante um momento de autoavaliação da interpretação deles e confrontação com outras fontes de saber, possíveis apenas num processo de releitura e reinterpretação.

Aqui, adotamos como critérios analíticos as conexões estabelecidas (ou não) pelos alunos com a crítica literária, a composição musical, os dados biográficos do autor, bem como a experiência da socialização da entrada anterior. Seguem abaixo, os tópicos de análise com os excertos consoante à especificidade da releitura instrumentalizada.

#### a) Comentários à crítica literária e aparente manutenção da compreensão da primeira entrada:

A crítica de Rinaldo Fernandes sobre o conto “A cabeça” tem opiniões muito parecidas com a minha. Ele fala por exemplo da maneira como a história é contada, tudo escrito parecendo real, como se a gente tivesse vendo a cena, as personagens...ele [crítico] fala também que é um conto de ótima qualidade, uma coisa que achei quando li o conto. (O.1)  
Ao ler a crítica escrita por Rinaldo Fernandes sobre o conto “A cabeça”, percebi que ela complementa minha primeira interpretação e também muitas coisas iguais com minha compreensão (Q. 1)

Depois de ter lido a crítica de Rinaldo Fernandes cheguei à conclusão que temos mais coisas em comum do que o contrário. Por isso, mantenho a mesma interpretação. (B.1)

A crítica de Rinaldo Fernandes tem muita coisa igual com a minha interpretação, por isso não vejo por que mudar minha compreensão. (T.1)

A minha compreensão foi a mesma, apesar de ter lido três vezes, conclui que era a mesma opinião. (Aa. 1)

Depois de ter lido a crítica literária, relido o conto e parado pra pensar na minha interpretação, não mudou a minha forma de compreender o conto. (K. 1)  
 Não mudei minha interpretação não. Para mim, os personagens são frios diante daquele crime horrível. (Z.1)  
 Continuo achando o autor muito talentoso e a forma como ele constrói o texto fazendo críticas reais me chamaram atenção. (A.1)  
 Bom, eu concordo com a crítica literária, e eu acho que o conto é muito bom; e também não mudei minha interpretação. (P.1)  
 Após reler meu texto, vejo que não há nada que eu queira mudar, pois percebi que a crítica de Rinaldo Fernandes fala justamente dos trechos do conto que me chamaram muita atenção. (F.1)  
 A compreensão do conto continua a mesma. O conto foi um momento de curiosidade, suspense e violência. (V.1)  
 Depois de ter lido a crítica sobre conto continuo com a mesma interpretação, pois o que escrevi antes [primeira entrada] é o que penso. (I.1)

No primeiro tópico, de modo predominante, os leitores evidenciaram manutenção da primeira interpretação, justificados pelo viés da similaridade ou concordância ao ponto de vista da crítica. Contudo, majoritariamente, não explicitaram os aspectos de intersecção entre seus registros no diário de leitura e a crítica, excetuando-se o leitor O.1, ao citar sobre o modo como a história é contada na perspectiva da aproximação da ficção à realidade e o reconhecimento da qualidade do conto. O leitor Q.1 sinalizou uma relação de complementaridade da crítica a sua interpretação, porém, também não discorreu a respeito.

Isso nos leva a pensar que, talvez, esses leitores, apesar de reconhecerem a validade do texto crítico, queiram assumir uma posição de sujeito nesse relacionamento aluno-leitor/voz do crítico literário. Podemos aventar também, negativamente, a manutenção da primeira entrada deles como mecanismo de defesa para não alongar o processo de escrita, e conseqüentemente, ter que argumentar, explicar, etc., enfim, mobilizar habilidades que requerem um investimento maior daquele que escreve.

b) Relação comparativa entre o conto e a música:

Acho que tanto o conto como a música [“Minha alma - a paz que eu não quero”] retratam a realidade do nosso país, por sinal muito negativa. O conto fala da violência, da criminalidade, já a música do medo da população (Q. 1)  
 A música assim como o texto é uma crítica à sociedade e uma maneira de fazer o leitor refletir (A. 1)

Conforme atestam os fragmentos acima, apenas dois leitores aproximaram tematicamente a composição musical que problematiza poeticamente o conceito de paz no âmbito da inércia e do medo ao conto de Luiz Vilela, que lança um questionamento inquietante sobre a violência naturalizada, considerando que o leitor A.1 apenas menciona que ambos reverberam críticas de cunho social, no entanto, não amplia a afirmação. Assim, ele não aprofunda o comentário que poderia contemplar a discussão entre a violência brutal presente no conto e o silenciamento da sociedade diante do severo crescimento da criminalidade posto na composição. Ou seja, realizar um movimento de intersecção conto/composição musical, seguindo a convergência temática entre ambos, numa perspectiva de interlocução, a partir da problemática da violência e suas implicações, segundo a recepção da sociedade.

(a) Comentários apenas sobre a composição musical:

O compositor da música “Minha alma - a paz que eu não quero” critica as pessoas que tipo assim “estou vendo tudo, mas fico calado”. (B. 1)

A letra da música faz a gente pensar na dura realidade da falta de segurança; pessoas vivendo presas em casa como medo de sair como se fossem elas os criminosos. (F.1)  
A música fala da maneira como as pessoas ficam caladas ao presenciar coisas erradas e achar que assim não estão correndo nenhum perigo. (C.1)  
A música retrata coisas reais; que muitas vezes ficar em casa é a melhor saída para não ir para rua e ficar com uma arma apontada na sua cara ou na sua cabeça. (S.1)  
A música retrata a realidade de estarem acomodados demais e então a violência está por aí. Assim, todos queremos paz, mas nós temos medo de ir atrás dela, só aceitando ficar dentro de casa assistindo a ela dentro das grades (V. 1)  
A música tem uma letra que fala de uma realidade difícil, principalmente nas cidades grandes, onde muita gente gasta com segurança em casa e mesmo assim se sente mais preso que os criminosos. (T.1)  
O autor da música de forma inteligente fala do cidadão que paga seus impostos em dia e deveria ter segurança. Ao contrário, vive escondido e cheio de equipamentos de segurança, com câmeras, grades, cercas elétricas etc. (Cc.1)  
A música do “Rappa” retrata a realidade de muitas cidades grandes em nosso país, onde a paz é “comprada” e mesmo assim vivem com medo. Gostei do trecho “As grades do condomínio são para trazer proteção, mas também trazem a dúvida se é você que está nessa prisão”. (X.1)

Parcela considerável dos leitores, segundo ilustram os trechos supracitados, comentaram de forma isolada sem tecer relações ao conto a respeito da composição “Minha alma - a paz que eu não quero”. Isso não foi decorrência de uma opção deles. Aqui, reconhecemos que ocorreu uma falha no encaminhamento, pois no comando dado apenas mencionava-se que eles haviam discutido a composição, porém, não havia uma solicitação explícita, diretiva para que os alunos fizessem algum tipo de conexão, caso a encontrassem.

Decorrente disso, os leitores focaram apenas a composição e imprimiram, por exemplo, o entendimento de que em determinados núcleos urbanos chegou-se a um estado de insegurança onde a criminalidade e violência ostensiva têm provocado o medo, silenciamento e acomodação da população (B.1, F.1, C.1, S.1, V.1), assim como ganhou espaço certa “indústria da segurança” a serviço de uma população apavorada diante da elevada criminalidade (T.1, Cc.1, X.1).

(b) Informações sobre o autor:

[...]ao saber coisas do autor ajudou no que eu pensava sobre ele, que se trata de um escritor ótimo. (C.1)

Esse tópico exemplifica concretamente que as informações dadas sobre o autor da narrativa foram ignoradas pela quase totalidade dos leitores. Entendemos que não falaram no autor porque não acharam relevante ou porque a forma (ou o momento) com que ele foi apresentado não os motivou a isso, considerando que ocorreu de modo breve. Possivelmente isso indicia revermos o procedimento adotado no sentido de aprimorá-lo. Também podemos conjecturar a indiferença dos alunos como sintoma de não terem práticas de leitura literária habituais que requeiram conexão entre a narrativa lida e o escritor; isso talvez explique parte do comportamento discente diante dessa questão.

Somente o leitor C.1 fez menção ao autor reservando-lhe uma concisa afirmação adjetivada a respeito de seu valor como escritor. E apenas isso. Esse leitor nem os outros relacionaram conhecimentos sobre o autor como elemento que poderia contribuir para compreensão da história. Nesse sentido, durante a explanação oral, ocorreu de um aluno afirmar que as discussões polêmicas entre as personagens derivavam da formação universitária do escritor, filosofia. Contudo, ficou-se no âmbito da oralidade. Isso foi válido já que o aluno estabeleceu uma conexão entre

um dado biográfico relevante do escritor e as ações das personagens postas em conflitos, as quais remetem às discussões filosóficas.

(c) Influência do outro na segunda interpretação:

Continuo com a mesma opinião sobre o conto, só que acrescentaria algumas coisas, como por exemplo, a frieza dos personagens em relação à cabeça no meio da rua e também a forma do autor levar o leitor a ficar curioso para ler o final do conto, deixando o mistério da cabeça decapitada no meio da rua. (C.1)

O excerto acima ilustra a inserção da influência do outro na interpretação. Aceitação de comentários tecidos durante a socialização da primeira entrada. Embora o leitor não indique isso textualmente. Esse leitor menciona que “acrescentaria” a sua reinterpretação novos comentários e, para tanto, trouxe exemplos daquilo que adicionou à segunda entrada. Além de o próprio leitor sinalizar que agregaria novos comentários, o que faz com que afirmemos que houve a presença do outro no segundo registro, deve-se, evidentemente, remeter à análise da primeira entrada, na qual o leitor não menciona nada do que está no último registro. Ao contrário, a primeira entrada segue uma linha díspar da segunda. Ressaltamos o fato de que esse leitor não exclui o que havia já registrado; não o rechaça. Sua atitude leitora é de incorporação de ideias socializadas na sua comunidade de leitores (sua turma).

Depreendemos que aparentemente, entre estes leitores expostos, não há predisposição em admitir influências do professor ou colegas, o que não significa dizer que elas não existam. Ao contrário, parte considerável dos alunos admitiram o texto crítico como válido, mesmo que não tenham, em geral, admitido que alteraram sua própria leitura, mas não admitem que os colegas tenham influenciado algo, o que pode apontar para uma hierarquização: o texto crítico vale mais do que a opinião dos colegas. Ainda, podemos pensar acerca da oportunidade do aluno se colocar como sujeito (conforme aludimos), visto que é incomum na escola, especialmente na escrita, possivelmente eles não tenham desejado perdê-la nem diminuí-la frente aos colegas.

#### 4 Compartilhamento dos diários de leitura: discussão das entradas

A primeira sessão de compartilhamento ocorreu com manifestações iniciais de inibição dos alunos. Diante disso, o docente evidenciou que o compartilhamento das experiências leitoras deveria ser espontâneo (MACHADO, 1998), sendo também livre a maneira de socialização, seja lendo o texto produzido, seja fazendo comentários daquilo que fosse mais relevante para a discussão. Do total de alunos, apenas seis não quiseram manifestar suas produções. A maioria preferiu ler suas entradas e três realizam comentários sem ler.

Em síntese, foram discutidos os seguintes aspectos derivados dos diários de leitura: a) a frieza e deboche dos personagens frente a um crime bárbaro presente no conto “A cabeça”. Nesse tópico, todos os alunos fizeram relatos corroborando no sentido de que a violência brutal cometida não provocou sentimentos de pesar aos personagens. Ancorados na aproximação entre o enredo ficcional e a realidade, afirmaram que isso acontece em espaços urbanos onde a violência extrema tornou-se “naturalizada”, onde são comuns assassinatos hediondos que não causam mais comoção. Depreendemos, assim, que os comentários dos alunos têm um caráter subjetivo pelo incômodo à naturalização da violência, entrelaçado ao componente de conhecimentos prévios, deduzimos, advindos de noticiários televisivos.

Os discentes também socializaram: b) sentimento de indignação às ações das personagens. Primeiro, a manifestação de desaprovação concernente à frase irreverente de um deles (“Deus é uma cagada”): a grande maioria se posicionou negativamente a esta afirmação justificadas na ideia de desrespeito à figura divina. Em segundo lugar, a discussão resultante dos diálogos tensos entre as personagens majoritariamente masculinas, direcionada às duas personagens femininas. Diante disso, percebemos o acionamento e “reforço das identidades” dos alunos (COSSON, 2014b, p.139), seja sobre a orientação religiosa e o quanto ela foi atingida a partir da leitura do conto, a ponto de alguns alunos utilizam termos como “absurdo”, “revoltante” em referência à fala da personagem; seja a identidade de gênero (feminista), frente às manifestaram de repúdio às falas machistas e preconceituosas de determinadas personagens masculinas.

Também houve um aluno que se posicionou ampliando a discussão para além do enredo ao mencionar que as mulheres têm algumas prerrogativas em relação aos homens. Isso desencadeou um debate mais acalorado em torno do tratamento muitas vezes desrespeitoso e de inferioridade dado às mulheres. A respeito desse debate mais intenso, Lebrun (2013, p.133) atina para o valor das experiências subjetivas e intersubjetivas, cuja expressão supõe o debate interpretativo. A sala de aula é lugar de negociar sentidos, escuta do outro, de exercício de tolerância, manifestação crítica, de escuta de si. Em suma, um lugar de intersubjetividade, “onde a leitura se torna um prazer de *gourmet* partilhado, que remete ao convívio” (LEBRUN, 2013, p.147).

A segunda sessão de compartilhamento aconteceu após a entrada de releitura instrumentalizada do conto “A cabeça”. Com exceção de apenas dois alunos que livremente não quiseram se expor, os demais partilharam suas interpretações. E dessa vez houve um clima menos inibido, mais espontâneo, demonstrando uma adesão gradativa dos alunos ao círculo de leitura.

Em síntese, foram discutidos os seguintes aspectos derivados dos diários de leitura: a) manutenção da compreensão da primeira entrada. Um núcleo considerável de alunos comentou que não alteraria suas leituras, justificados no argumento de que havia muitos pontos em comum com a crítica literária. Apenas um leitor assumiu durante sua fala que manteria aspectos da interpretação anterior, porém, inseriria outros elementos tratados na crítica e nos comentários dos próprios colegas. Segundo esse aluno, a visão de seus pares o ajudou a entender mais e melhor o texto. Podemos conjecturar sobre o fato de que apenas este aluno admitir a influência não significa que ela não afetou aos demais, visto que a socialização da leitura se configura como um momento de “aprendizagem coletiva e colaborativa” (COSSON, 2014b, p.139) em que há um entrecruzamento de vozes bastante intenso.

Debateu-se o item: b) Comentários atinentes à composição musical. Vários alunos manifestaram seus posicionamentos. Começamos com uma fala que apontou na composição um assunto de forte relevância social: o medo da violência naturalizada. Outros colegas corroboraram no sentido de afirmar que os cidadãos estão reféns da criminalidade crescente. Um aluno, em específico, quis enfatizar que um trecho traduz de modo contundente a ideia central da composição envolvendo medo, silenciamento, impunidade e criminalidade crescentes. Esses comentários evidenciam, novamente, a mobilização de saberes de mundo indexados ao noticiário televisivo que recortam problemáticas sociais sérias, indicando que esses alunos possuem como fonte de informação proeminente a mídia televisiva.

## Considerações finais

O desenvolvimento da produção de diários por alunos do 9º ano evidenciou, concretamente, a responsabilização do aluno-leitor pela própria construção de sentidos dos textos interpretados. Com efeito, esse protagonismo leitor, cujo pressuposto é a inalienável “interação texto-leitor”, recomendada pelas orientações pedagógicas oficiais no Brasil (orientações curriculares, parâmetros, propostas curriculares etc.), contraria certo modelo restritivo, reprodutor que emprega os tradicionais questionários de interpretação nas aulas de leitura. Aqui, considerou-se que, se não há leitura literária efetiva, inexistente a interação.

Consideremos nesse tópico conclusivo, também, que, passado um intervalo de tempo da aplicação dos diários entre os alunos, foram verificáveis alguns efeitos deles nas aulas do professor-pesquisador. A prática diarista repercutiu em mudanças de comportamento dos alunos, não todos, evidentemente. Percebemos um processo de leitura mais detido por parte dos discentes. Também manifestações de envolvimento maior no sentido de desejarem expor suas interpretações. Aliada a isso, a ocorrência crescente de posicionamentos aos textos lidos, assim como algumas expressões de reações subjetivas, antes muito incomuns. E isso é relevante porque evidencia que as entradas impactaram na situação de ensino-aprendizagem da turma.

A respeito da avaliação da aplicação do diário de leitura, os alunos apontaram que não estavam habituados com a liberdade interpretativa que a escrita diarista lhes dava em comparação a outros instrumentos didáticos. Também relataram que havia uma diferença entre os questionários de leitura (vide o livro didático) e as instruções preestabelecidas para a elaboração do diário, estas exigiam deles maior engajamento.

Mais um aspecto emitido por eles concerne à experiência do círculo de leitura. Segundo eles, ao ouvir os colegas, uns aprendiam com os outros. E que dialogar sobre a interpretação de cada um favorecia um acréscimo de conhecimentos acerca dos textos lidos. Comentários orais muito válidos porque convergem para a valorização da aprendizagem colaborativa. Entretanto, devemos endossar que na escrita do diário, na sua quase totalidade, não houve a verbalização explícita em reconhecer a incorporação da leitura do outro para si, conforme já analisamos.

## Referências

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso. *Etnografia da prática escolar*. 5.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul Michel. Prefácio. In: MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUZZO, Marina Gonçalves. “O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente”. *Revista L@el em (Dis-)curso*, v. 2, pp.10-26, 2010.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre o Azul; Duas Cidades, 2004. p.169-191.



COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. *Literatura para quê?* Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

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

\_\_\_\_\_. O espaço da literatura na sala de aula. In: *Literatura: Ensino Fundamental*. /Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FERNANDES, Rinaldo. O conto brasileiro do séc. XXI. *Revista Graphos*, vol. 14, nº 1, p.176-177, 2012.

FISH, Stanley. Is there a text in this class. *Alfa*, 36, pp.189-206, 1992.

HOYOS-ANDRADE, Rafael Eugenio. Is there a text in this class?" Comentário ao texto de Stanley Fish. *Alfa*, 36, pp.189-206, 1992.

INEP. *Resultado Anos Finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação Básica - SAEB*, 2013. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2013.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.25-38.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.133-148.

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

\_\_\_\_\_. Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. In: *Linha d'Água*, v. 18, nº 1, pp.61-80. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MOISÉS, Massaud. O Conto. In: *A criação literária: prosa I*. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MARTINS, Ivanda. Escolarização da leitura literária. In: BUNZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia (Org.). In: *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, Cleideni Alves. O lugar da leitura literária no século XXI. *Muitas Vozes*, v.2, pp.199-210, 2013.

REZENDE, Neide Luzia *et al.* (Org.). Apresentação ao leitor brasileiro. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.7-18.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos organizadores franceses. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.19-24.

\_\_\_\_\_. O advento dos leitores reais. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.191-208.

\_\_\_\_\_. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.67-87.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia;

REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VILELA, Luiz. A cabeça. In: *Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea* (org. Rinaldo de Fernandes). São Paulo: Geração Editorial, 2006. p.219-223.

YUCA, Marcelo (O Rappa). Minha paz (a paz que eu não quero). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=kziQyKddSYI>. Acesso em: 18 jun. 2014.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura. *Letras*, v.5, n.1, pp.23-40, jan./jun.2009.