



abralic

experiências literárias textualidades contemporâneas

LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DO DIÁRIO À COMUNIDADE DE LEITORES¹

Dorinaldo dos Santos Nascimento (UFS)

RESUMO: Neste artigo, tencionamos analisar o papel do diário de leitura no processo de apreensão do texto literário (registro e compartilhamento) com estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal (Banzaê-BA). Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa-ação, cuja efetivação deu-se por meio da aplicação de sequência didática, ancorada centralmente na produção e socialização de diários de leituras discentes. Precipuamente, este trabalho valeu-se de contribuições teóricas de Machado (1998), Buzzo (2010), Cosson (2014b), Fish (1992), Compagnon (1999), Rouxel (2013) e Langlade (2013). Analisamos duas entradas dos alunos, após leitura e releitura instrumentalizada do conto “Ganhar o jogo”, de Rubem Fonseca (2002) em diálogo com produção fílmica. Os resultados evidenciaram um aluno-leitor protagonista que se responsabiliza pela construção dos sentidos dos textos lidos, bem como apontaram, também, 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.

1 Introdução

Neste trabalho, ensejamos evidenciar que ler o texto literário, também, é uma prática social. A leitura não é um ato de um leitor isolado. Por isso, planejamos atividades no sentido de instrumentalizar o aluno-leitor para a recepção do outro que coopera e pode ser incorporado por ele durante a construção interpretativa. Esta, potencialmente, móvel (COMPAGNON, 1999). Nesta pesquisa, esse outro consiste na interlocução com

¹ Este texto é resultado de reescrita e recorte de parte dos *corpora* da minha dissertação de mestrado (PROFLETRAS), sob orientação da profa. Dra. Josalba Fabiana dos Santos, pela Universidade Federal de Sergipe (2013-2015). Na pesquisa de mestrado, foram compilados quatro registros discentes em diários a partir da leitura e releitura instrumentalizada de dois contos *A cabeça*, de Luiz Vilela (2006) e *Ganhar o jogo*, de Rubem Fonseca (2002). Neste artigo, apresentamos e analisamos excertos de diários correspondentes aos dois últimos registros discentes, considerando que os primeiros, referentes ao conto de Vilela constituíram os *corpora* de trabalho publicado na *Revista Diadorim* – v.18, jan./jun. 2016, pela UFRJ.

linguagens afins à literatura (no caso, o cinema), nas informações extraliterárias do autor que incidem no texto e na voz mais acurada da crítica literária. Endossamos que o outro são os colegas e o professor desse aluno-leitor, cujo círculo de leitura visa propiciar um efetivo espaço de uma comunidade de leitores.

Diante disso, comungamos 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. Sublinhamos que os diários analisados são registros de leitura que evidenciam reações afetivas, emocionais, psicológicas dos leitores - a intervenção subjetiva do leitor em amálgama à construção de identidade (ROUXEL, 2013), juntamente aos dados formais e de conteúdo do texto literário, comumente explorados no âmbito escolar.

Este artigo está organizado em três partes: na primeira, explicitamos o diário de leitura enquanto instrumento de ensino-aprendizagem, seu conceito, características e potencialidades; assinalamos seu compartilhamento, sistemática e benefícios na perspectiva da comunidade de leitores. Na segunda, apontamos a adoção da metodologia da pesquisa-ação, apresentamos as instruções para registro discente e um quadro-síntese com os procedimentos didáticos. Na terceira, efetivamos a análise de dois registros discentes em diários de leitura, tendo como critérios analíticos os itens das instruções pré-estabelecidas para sua produção; e rematamos com as considerações finais, asseverando sobre os resultados e impactos da produção e compartilhamento do diário de leitura em sala de aula.

2.1 Mas, o que é o diário de leitura? E para serve?

Para o propósito do ensino da literatura, não podemos confundir o diário de leitura com o diário íntimo - gênero privado em que o produtor, no espaço individual, registra revelações íntimas e sentimentos pessoais. O diário de leitura faz parte da esfera educacional. É um gênero público com elementos do diário íntimo (BRONCKART, 1998). Podemos defini-lo, então, como um texto escrito em primeira pessoa do singular, a partir de instruções pré-estabelecidas 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 (MACHADO, 1998).

Enfatizemos, então, que 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 inserida na “ordem da exposição”, assim como ocorre com outros gêneros escolares, como por exemplo, a resenha, o resumo e a dissertação. Dessa forma, o diário de leitura se concretiza 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 (MACHADO, 2005).

Com acentuadas características dialógicas, o diário de leitura propõe o desafio de responsabilizar o aluno-leitor pela própria construção do sentido do texto, permite a ele desenvolver capacidades fundamentais de posicionamento, questionamento, discordância. 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 (MELANÇON apud BUZZO, 2010, p. 17).

O desenvolvimento do diário de leitura requer um encorajamento da leitura subjetiva, uma vez que possibilita, também, registrarmos nele “[...]nossas emoções, e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e sobre a forma como são expressos” (MACHADO, 2005, p. 65). Cabendo ao docente atentar-se para ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade do vale-tudo, desenfreada (ROUXEL, 2013). Assim, é imprescindível e lúcido que o ato de interpretação esteja ancorado no texto lido. E os alunos são capazes de entender que há diversas maneiras de ler, essencialmente, quando existe a prática da leitura socializada na classe.

A socialização 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 socialmente avaliados, bem como estabeleça-se conflitos e negociações dos diferentes sentidos produzidos caracterizando uma produtiva “comunidade de leitores” (FISH, 1992), na qual a leitura de um afeta a dos demais e vice-versa num processo de trocas interpretativas crescentes. E o professor tem o papel de transformar sua sala de aula, efetivamente, em uma comunidade interpretativa.

Assim, destacamos que a 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). No

âmbito do compartilhamento e discussão da produção diarista, o professor deve ocupar o papel de mediador e provocador para que os alunos, todos, expressem suas estratégias de leitura e ganhem “voz” no espaço de interação da sala de aula.

A classe funciona como um produtivo espaço intersubjetivo de negociação e confronto das diferentes leituras de “leitores reais” que reconfiguraram o texto, efetivam significações plurais e constroem identidades segundo momentos do texto (ROUXEL e LANGLADE, 2013). “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.

Dentre as diversas formas de se constituir formalmente comunidades de leitores - grupos de leitores que se reconhecem como integrantes de uma comunidade específica - (COSSON, 2014b), o “círculo de leitura” é uma prática bastante produtiva. As vantagens dessa prática são, por exemplo: a potencialidade de evidenciar o caráter social da interpretação; as possibilidades de estreitamento dos vínculos sociais; e a dimensão formativa, pois proporciona uma aprendizagem coletiva e colaborativa considerando-se que se amplia o horizonte interpretativo da leitura individual através do compartilhamento e do diálogo em torno do texto lido (COSSON, 2014b, p. 139).

3 Trilha metodológica

A pesquisa-ação, adotada nesta pesquisa, consiste em possibilitar ao pesquisador responder eficientemente 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).

Nesse contexto, no tangente às instruções para produção do diário de leitura, o professor-pesquisador orientou os alunos a 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) 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 e os diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, suas diferentes experiências (MACHADO, 1998).

Para uma aplicação piloto do diário em turma de 9º ano do ensino fundamental, constituída por 29 alunos, optamos por texto de ficção curta, pois ele permitiria uma operacionalização mais efetiva da pesquisa, considerando que os alunos poderiam ler o conto em classe, e imediatamente após a leitura de única assentada fariam o registro no diário. No âmbito literário, elegemos esse texto em vista do eixo temático que o abraça acerca da questão da violência e seus desdobramentos, bem como pela possibilidade de leitura de conto contemporâneo, cuja qualidade estética conjuga tessitura ficcional e reverberações de conteúdos, potencialmente, atraentes para o público-leitor.

Segue abaixo, quadro-síntese da sequência didática adotada:

ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Instruções e leitura	Orientação escrita para entrada, prosseguida pela leitura individual, em classe, do conto “Ganhar o jogo” (Rubem Fonseca).	2 horas/aula.
2. Registro	Entrada no diário imediatamente após leitura.	
3. Compartilhamento	Após leitura docente da entrada, socialização da mesma sob mediação do professor.	1 hora/aula.
REENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Motivação para releitura da narrativa	Discussão oral da sessão filmica “Ilha das Flores” (Jorge Furtado) com cruzamento ao conto lido;	1 hora/aula.
2. Contextualização à releitura	Apresentação de dados/imagens relevantes sobre o autor da narrativa a ser relida;	
3. Leitura de crítica	Leitura de crítica literária acerca do conto “Ganhar o jogo” (Vera F. Figueiredo, 2014);	1 hora/aula.
4. Releitura	Releitura do conto “Ganhar o jogo” (Rubem Fonseca);	
5. Instruções e Registro	Orientação escrita para entrada diferenciada da anterior, prosseguida pelo registro do aluno, em classe.	1 hora/aula.
6. Compartilhamento	Após leitura docente da entrada, socialização da mesma sob mediação do professor.	1 hora/aula.

4 Análise dos diários de leitura discentes e seu compartilhamento

Em alinhamento às instruções pré-estabelecidas para a produção do diário, as tomamos 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. Seguem excertos selecionados dos diários discentes:

[...]de tudo me chamou atenção o comportamento psicopata, frio e doente do personagem. (W.3)

[...]Senti até inveja na passagem que mostra a vida dos ricos, os palácios deles, os automóveis, as joias, os quadros, a verdade que todos queríamos ao menos metade de todas essas coisas. (D.3)

[...]Me deixou indignado o tratamento do milionário ao garçom pobre como se o serviçal fosse um ser invisível. (I.3)

[...]Tive sentimento de revolta. Fiquei impressionada com o fim do personagem que não teve punição. (Z.3)

[...]Uma parte que eu fiquei sem entender foi aquela em que ele [protagonista] fala do gene. (Cc.3)

[...]o porquê do autor ter escolhido esse tema tão polêmico, tem algo a ver com sua vida ou é só o que ele já observou da vida dos outros? (W.3)

[...]Eu discordo da maneira como os policiais interrogaram o garçom. Foi muito rápido. (Q.3)

[...]Já vi alguns casos parecidos na TV. Pessoas matando por pequenas coisas. Assisti esses dias um caso de uma adolescente que esfaqueou a outra por trás quando voltava para casa por inveja da beleza e dos elogios que a outra recebia. (Z.3)

A gente pode comparar essa história com algumas letras de “rap” por tratar de diferenças sociais entre ricos e pobres. (P.3)

Podemos inferir que o leitor W.3 menciona a questão da psicopatia atrelada à personagem em virtude do contato com a mídia de onde deriva, por exemplo, programas de investigação policial com descrição de perfis de assassinos. É uma interseção entre o que vê e ouve, até porque os sentidos podem resultar de um processo dialógico “[...]entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014a, p. 27) em que o texto literário está imbricado a outras fontes de conhecimento.

Há trechos (D.3, I.3, Z.3) que expressam uma miscelânea de sentimentos, sensações e reações à leitura. Convém destacar a reação honesta do leitor D.3 que assumiu sentir inveja das benesses materiais desfrutadas pelos mais abastados conforme descritas no conto. Ilustra bem um componente dos diários íntimos transposto para a leitura didática: a liberdade de expressar-se. O leitor sentiu-se à vontade para explicitar sem autocensura um sentimento malvisto, e certamente alvo de críticas diante do juízo de valor de terceiros (já

que todos sabem do compartilhamento). Isso evidencia a expressão de um “leitor real” e o fato de que “[...] não existe texto literário independente da subjetividade daquele que o lê” (BAYARD apud ROUXEL, 2013, p. 198). Diante do exposto, percebemos um amálgama entre os sentimentos do leitor despertados pela leitura e a natural complexidade da identidade do sujeito leitor que expressa “eus diferentes” de acordo com os momentos do texto (ROUXEL e LANGLADE, 2013, p. 24).

Preenchendo o espaço sempre necessário e salutar em que é facultado ao leitor registrar suas dúvidas, questionamentos e discordâncias diante do texto, o leitor Cc.3 utilizou seu direito de “leitor real” e expressou sua incompreensão referente a uma fala de uma personagem que advoga uma teoria esdrúxula de que ser rico é uma propensão genética. Naturalmente, a incompreensão da dúvida, não bem explícita pelo leitor, se entrelaça com o absurdo da teoria.

Diante do comportamento e ideias extravagantes do protagonista, o leitor W.3, no contexto das inquições, conjugou em sua pergunta uma questão que remete ao “laboratório” do autor, tentando saber a proveniência desse enredo ficcional, segundo ele controverso. Questionamento válido de um leitor que enxergou na figura do escritor alguém que precisa ter seu “material” de ficção para fabular uma história.

No que tange aos posicionamentos divergentes diante do enredo, o leitor Q.3 manifestou reprovação ao método de interrogação dos policiais. Naturalmente, rejeitou considerando que houve uma falha na investigação que subestimou o papel do garçom no inquérito policial, bem como deixou impune o assassino. Decorrente disso, o que entrelaça estes comentários é a manifestação de posições dos leitores correlacionadas a seus sentimentos, denotando o fato de que na interação efetiva leitor-texto, tão desejada no espaço escolar, o primeiro intervém com suas reações subjetivas “[...] catalizadoras de leitura que alimentam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva” (LANGLADE, 2013, p. 31).

Os alunos-leitores, também, mobilizaram suas vivências e conhecimentos variados em associação ao conteúdo narrativo, eles correlacionaram o enredo, cujo móvel é inveja com desdobramentos homicidas a fatos existentes no mundo além da ficção. O leitor Z.3 recorreu ao noticiário televisivo em que a inveja quase resultou em homicídio. Entendemos o papel da mídia no “repertório” desse leitor, e como o mesmo atribui relevância a tal fonte

de informação a ponto de ele considerar importante para estar em sua interpretação. Acresce o comentário do leitor P.3 que assinalou uma aproximação entre a ficção lida e algumas composições musicais de contestação social do “rap”, cujas letras manifestam insatisfação às disparidades sociais constituindo um filão bastante presente. Válido notar que ele conseguiu aproximar literatura de outras manifestações artísticas (no caso, a música), de modo espontâneo, bem como estabeleceu uma conexão pertinente, sobretudo, pelo diálogo temático.

Dando curso à aplicação do plano de trabalho foi efetivada uma sequência de atividades com o propósito de instrumentalização do aluno-leitor para reinterpretar o conto “Ganhar o jogo”. Em consonância à segunda entrada, adotamos como critérios analíticos as conexões estabelecidas (ou não) pelos alunos com a crítica literária, o curta-metragem, os dados biográficos do autor, bem como a experiência da socialização da entrada anterior. Seguem abaixo os excertos consoante à especificidade da releitura instrumentalizada:

[...]Não mudaria minha interpretação porque a crítica tem muito a ver com o que eu penso e escrevi na primeira leitura. (X.4)

[...]Após ter lido a crítica e relido minha interpretação e comparado uma com a outra, percebi que o que eu interpretei é o mesmo que a crítica fala, o jeito frio e calculista do personagem. (H.4)

[...]Comparando o documentário com o conto “Ganhar o jogo”, a gente percebe que essas pessoas [referência fílmica] “perderam o jogo”, pois o que era lixo agora serve para encher a barriga daqueles que não têm outro meio de sobrevivência. (B.4)

[...]Comparando o conto com o documentário a gente percebe que no filme o jogo para os pobres acontece em cinco minutos na luta pela sobrevivência senão morrem de fome. Eles não têm cartas para virarem esse jogo (N.4)

[...]Depois do compartilhamento da leitura com os colegas, a minha interpretação mudou, pois eu pude perceber o quanto o personagem do conto tinha uma inveja muito louca e fora do normal. (I.4)

Os leitores trataram da crítica manifestando manter a compreensão da primeira entrada do conto “Ganhar o jogo”, amparando-se no argumento de que seus textos possuíam similaridade ou equivalência com a crítica literária. Dentre esses leitores, X.4 e H.4 apontaram como ponto de congruência entre a crítica e suas interpretações: o perfil psicológico do protagonista da história. Isso não quer dizer que não tenha havido influência. É possível que os alunos queiram se colocar como sujeito, por isso, “recusem” reconhecer a incorporação do outro, mesmo que esse outro esteja numa posição hierárquica

de formação mais elevada.

Evidenciaram, também, a aproximação entre literatura (narrativa ficcional) e cinema (filme de curta metragem), cujo ponto de intersecção apontado pelos leitores converge para a abissal disparidade social entre os muito abastados e a população paupérrima. O leitor B.4 utilizou a expressão metafórica “perderam o jogo”, da qual presumimos referir-se à perda no sistema social que obriga pessoas imersas na extrema pobreza a alimentarem-se de detritos. O leitor N.4 agregou-se nessa perspectiva ao associar o tempo de recolhimento dos detritos aos jogos cronometrados, em que pese ainda a condição muito desfavorável desses miseráveis para agir nesse “jogo” da vida real, cujo prêmio é a própria sobrevivência. Válidos tais comentários porque apontam para a reflexão crítica de problemas sociais. Evidencia, assim, uma das funções salutareis do diário de leitura: “veículo para pensar” a realidade (BUZZO, 2010).

Adicionamos ao processo exegético que, embora seja breve o comentário do leitor I. 4 acerca do reconhecimento de que a opinião dos colegas o afetou, esse registro é muito válido porque dá retorno explícito a propostas de leitura literária concebidas como prática social em que os envolvidos compreendem constituir uma comunidade de leitores, cuja interação produz um permanente e produtivo trânsito de sentidos partilhados e negociados por seus membros. Notamos que este leitor se deu conta disto. Por isso, no espaço intersubjetivo da sala de aula:

A experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência humana da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora (ROUXEL, 2013, p. 162).

Conforme evidenciamos anteriormente, a produção do diário de leitura só se efetiva plenamente no seu compartilhamento, momento onde se instaura e se mantém uma discussão autêntica entre leitores de uma comunidade (COSSON, 2014b, p. 170). As sessões de compartilhamento ocorreram com a participação de todos da turma. A dinâmica de socialização do círculo de leitura predominou um clima de diálogo, debate bem espontâneo e bastante produtivo.

Diversos alunos manifestaram comentários na perspectiva de compreender o protagonista da história como um psicopata que age com frieza fleumática no planejamento e execução de um crime, cuja motivação se sustenta em um excêntrico pensamento. O

professor realizou uma provocação sobre o porquê da psicopatia, no sentido de os alunos apontarem a origem das afirmações. Decorrente disso, uma aluna mencionou filmes e novelas com personagens com tal perfil. Endossamos nossa reflexão acerca dos meios de comunicação de massa na formação dos alunos e conseqüentemente, determinados valores, visões etc., que são incorporados e reproduzidos por eles. Cabendo a nós, professores, o papel de ampliar o horizonte cognitivo dos alunos com uma abordagem mais crítica. Evidenciando, também, o texto literário como fonte de ficcionalização aberta ao mundo, e por isso, com valor perene (COMPAGNON, 1999).

Os alunos debateram a aproximação entre a narrativa e o documentário. Um núcleo de alunos verbalizou que a história e o curta metragem dialogam pelo viés da situação nevrálgica das diferenças sociais. O conto traz uma personagem pobre, deslumbrada e invejosa diante da vida hedonista/materialista dos muito abastados, enquanto o filme retratou a condição de pobres aliados da sociedade capitalista que os reduz a subanimais impelidos a saciarem a necessidade orgânica vital: a fome.

Nesse contexto, o professor entrevistou para chamar atenção entre as linguagens fílmica e literária no propósito de levar os alunos a pensarem que há, como eles apontaram, uma perspectiva de interação entre o código fílmico e literário, essencialmente, pelas temáticas abordadas, contudo, possuem diferenças quanto ao sistema semiótico. Essa interferência docente nos alunos indica que eles podem se constituir numa:

Comunidade de leitores pares, no interior da qual o professor é ora conselheiro, ora par, ajuda o leitor a ir além de sua primeira subjetividade, para fazê-lo alcançar um nível de leitura mais elaborado, mais distanciado, que ele não poderia alcançar sozinho (LEBRUN, 2013, p. 139).

Mais uma vez aqui, nos defrontamos com a subjetividade de “leitores empíricos” diante do texto fílmico em plena conexão com a capacidade de posicionamento, indispensável a todo ato interpretativo porque evidencia um sujeito ativo frente aquilo lê.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa evidenciaram um aluno-leitor mais protagonista que se responsabiliza pela construção dos sentidos dos textos lidos. Apontaram, também, junto aos dados formais e de conteúdo do texto literário, a intervenção subjetiva dos leitores vinculada à construção e/ou reforço de identidade (s), a expressão de um espectro de sentimentos e reações psicológicas à leitura, o registro de posicionamentos, indagações e

dúvidas, bem como a conexão entre o conteúdo do texto e o conhecimento de mundo. É flagrante depreender que houve no processo de leitura dos alunos a conjugação das instâncias pessoal e social.

Consideremos, também, que passado um intervalo de tempo da aplicação dos diários entre os alunos, foi verificável 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. Aliado 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 os registros em diário impactaram na situação de ensino-aprendizagem da turma.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 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. p. 15-25.

BUZZO, Marina Gonçalves. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. **Revista L@el em (Dis-)curso**, v.2, 2010.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: **O demônio da teoria**: Literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999. p. 137-162.

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

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

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain. **As vítimas**: pequenas criaturas. Disponível em: <https://blognasmalhasdasletras/doc>. Acesso em: 20 mar. 2014.

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

FONSECA, Rubem. Ganhar o jogo. In: **Pequenas criaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p.14-22.

HOYOS-ANDRADE, Rafael Eugenio. Is there a text in this class?" Comentário ao texto de Stanley Fish. **Alfa**, São Paulo, 36: 207-212, 1992.

ILHA DAS FLORES. Direção: Jorge Furtado. Produção: Casa de Cinema de Porto Alegre. Roteiro: Jorge Furtado. Kodak do Brasil, Curt-Alex Laboratórios e Álamo Estúdios

de Som. Cor, 1989, 13 min.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (Org.). **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: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (Org.). **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, n° 1, p. 61-80. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

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

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

_____. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 191-208.

_____. 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. p. 17-34.

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