



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

DORINALDO DOS SANTOS NASCIMENTO

O DIÁRIO DE LEITURA: UM ALIADO PARA LEITURAS LITERÁRIAS

São Cristóvão – SE
2015

DORINALDO DOS SANTOS NASCIMENTO

O DIÁRIO DE LEITURA: UM ALIADO PARA LEITURAS LITERÁRIAS

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de mestre no Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/POSGRAP).

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e Ensino

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

N246d Nascimento, Dorinaldo dos Santos
O diário de leitura : um aliado para leituras literárias / Dorinaldo dos Santos Nascimento ; orientadora Josalba Fabiana dos Santos. – São Cristóvão, 2015.
109 f.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras)–
Universidade Federal de Sergipe, 2015.

1. Leitura. 2. Criatividade na escrita. 3. Leitores – Reação crítica. 4. Literatura. I. Santos, Josalba Fabiana dos, orient. II. Título.

CDU 808

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio permanente e irrestrito.

À professora Dr.^a Josalba Fabiana dos Santos, por apresentar a salutar possibilidade de utilização do diário de leitura e pela relevante interlocução crítica no melhoramento da pesquisa.

À diretora do Centro Educacional Edval Calasans (CEEC), Ana Patrícia Aleixo de Santana Gama, pelo apoio, generosidade e sensibilidade na condução do afastamento escolar.

Aos meus alunos do 9º ano que possibilitaram a realização da intervenção, bem como manifestaram mudanças positivas frente à aplicação piloto com os diários de leitura.

À Tânia Cardoso Bastos, uma incentivadora contumaz para a minha caminhada acadêmica.

Ao professor Dr. Joseval dos Reis Miranda pelas sugestões e observação pertinente em relação à metodologia adotada.

Ao professor José Rogério Ferreira de Santana, pelo pronto espírito colaborativo.

“O leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, conflito representado por uma ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar – conflito, enfim, onde quem lê não somente capta o objeto da leitura, como transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humana e intelectual”.

(DUARTE, 2002, p. 156)

NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos. **O diário de leitura**: um aliado para leituras literárias. 2015. 109 f. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2015.

RESUMO

Face a manifestações deficitárias em leitura literária associadas ao estreitamento e “apagamento” do lugar do texto literário no ensino fundamental. Desenvolveu-se 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). Diante disso, objetiva-se com este relatório apresentar e analisar o papel do diário de leitura no processo de apreensão do texto literário (registro e compartilhamento). Enfatiza-se 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). Para o propósito do ensino da literatura, não se pode 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. 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. Precipuamente, a pesquisa valeu-se de pressupostos teóricos de Machado (1998), Buzzo (2010), Lejeune (2008), Cosson (2014b), Fish (1992), Compagnon (1999), Rouxel (2013) e Langlade (2013). Analisou-se quatro entradas dos alunos, após leitura de dois contos “A cabeça”, de Luiz Vilela (2006) e “Ganhar o jogo”, de Rubem Fonseca (2002). Estes, relidos consoante instrumentalização para reinterpretação via cruzamento com outras linguagens (música e cinema), apresentação de dados/imagens dos autores e contato com textos de crítica literária. As produções dos alunos tiveram como critério analítico os quatro itens de orientação docente pré-estabelecidos para a elaboração dos registros (primeira e terceira entrada), assim como critérios vinculados à reinterpretação (segunda e quarta entradas). 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). Os registros discentes, também, apresentaram lacunas, problemas, cuja intervenção docente se faz imperativo por meio da proposição de soluções e/ou reflexões na compreensão dos fenômenos arrolados. Por fim, depreendemos que houve no processo de leitura dos alunos a conjugação das instâncias pessoal e social.

Palavras-chaves: Diário de leitura. Texto literário. Leitor protagonista. Subjetividade leitora.

NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos. **The daily reading:** an ally for literary readings. 2015. 90 f. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2015.

ABSTRACT

Face the deficit manifestations in literary reading associated with the narrowing and "erase" the place of the literary text in elementary school. Developed 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 was with 9th grade students in a school of public municipal system (Banzaê-BA). Therefore, objective with this report to present and analyze the read daily paper in the literary text apprehension process (recording and sharing). It emphasizes that the practice diarist, adopted here, only materializes fully in their socialization, whose reading circle is an effective community of readers (the class). For the purpose of teaching literature, must not be confused with the daily reading the diary - Private genre in which the holder, individual space, records intimate revelations and personal feelings. Daily reading is part of the educational sphere. It is a public genre with diary elements. We can define it then as a text written in the first person singular, from pre-established by the teacher instructions. In it, the reader, as we read, reflectively dialogues with the text read, can evoke his repertoire readings and experiences. Primarily, the survey drew on theoretical assumptions Machado (1998), Buzzo (2010), Lejeune (2008) Cosson (2014b), Fish (1992), Compagnon (1999) Rouxel (2013) and Langlade (2013) . We analyzed four inputs of the students, after reading two short stories "The Head", Luiz Vilela (2006) and "To win the game," Rubem Fonseca (2002). These, according reread instrumentation for reinterpretation via crossing with other languages (music and film), presentation of data / images of the authors and contact with literary criticism. The productions of the students had as an analytical criterion the four items of pre-established teaching guidance for the preparation of records (first and third records), as well as criteria related to reinterpretation (second and fourth records). 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 construction and / or identity-building (s). The students records also showed gaps, problems whose teaching intervention is imperative by proposing solutions and / or reflections on the understanding of the listed phenomena. Finally, we inferred that there was in the process of reading the students a combination of personal and social levels.

Keywords: Reading Journal. Literary text. Protagonist player. Subjectivity r

SUMÁRIO

Introdução	09
1 Considerações teóricas	13
1.1 A prática diarista.....	13
1.2 O diário na etnografia e autoetnografia.....	15
1.3 Diário de leitura: instrumento de ensino-aprendizagem.....	17
1.4 O compartilhamento.....	20
1.5 Concepção de leitor e leitura literária.....	23
1.6 A intervenção subjetiva do leitor.....	25
2 Metodologia	27
2.1 A pesquisa-ação.....	27
2.2 Sujeitos da pesquisa e sua contextualização.....	28
2.3 Instruções precedentes à produção dos diários de leitura.....	29
2.4 Codificação e tratamento dos dados da pesquisa.....	31
2.5 <i>Corpus</i> do plano de trabalho: leituras-base para o diário de leitura.....	32
2.6 Quadro-síntese com procedimentos metodológicos.....	32
3 Análise dos dados	34
3.1 Análise da primeira entrada no diário de leitura: conto “A cabeça”.....	35
3.2 Análise de entradas após releitura instrumentalizada: conto “A cabeça”.....	45
3.3 Análise da terceira entrada no diário de leitura: conto “Ganhar o jogo”.....	50
3.4 Análise de entradas após releitura instrumentalizada: conto “Ganhar o jogo”.....	60
3.5 Compartilhamento dos diários de leitura: discussão das entradas.....	65
Considerações Finais	71
Referências	75
Anexos	79
Anexo 1 - Conto “A cabeça” (Luiz Vilela, 2006)	79
Anexo 2 - Conto “Ganhar o jogo” (Rubem Fonseca, 2002)	84
Anexo 3 - Composição musical “Minha alma (a paz que eu não quero)” (O Rappa)	89
Apêndice A – Caderno Pedagógico.....	91

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 quatro entradas após leitura de dois contos “A cabeça” (2006), de Luiz Vilela, e “Ganhar o jogo” (2002), de Rubem Fonseca. Nesta pesquisa, 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, 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 (s).

Atrelado 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. Assim, na esfera educacional, em mapeamento de estudos que utilizaram o diário de leitura como documentação de trabalho de pesquisa, verificamos na amostragem o desenvolvimento desse instrumento no ensino universitário (MACHADO, 1998), como ferramenta para reflexão crítica no trabalho de coordenadores (LIBERALI, 1999), na Educação de Jovens e Adultos – EJA (BUZZO, 2003), como procedimento de coleta de textos para compreensão das representações sobre o trabalho do professor (BUZZO, 2008) e no ensino médio (GALHARDO, 2009).

Salientamos que a investigação emergiu de uma problemática da realidade escolar e da sala de aula deste mestrando referente às dificuldades discentes em manifestar níveis de compreensão de texto literário mais consistentes (INEP, 2013). Sublinhamos, também, que o professor-pesquisador adotou o diário de leitura e seu compartilhamento como instrumento de intervenção em sua classe em virtude de sugestão proposta 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). 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.

O problema de pesquisa levantado converge para a discussão sobre o espaço reservado à leitura literária na escola, uma constante 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, 2014, 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; CORRÊA, 2007, p. 51) assistindo a filmes, telenovelas, animações, jogos de videogame (RPG), ignorando uma outra fonte ficcional preciosa, a leitura literária. O que, 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).

Diante disso, 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, pressupõe um “leitor implícito”, para uma concepção interessada no “leitor real”, que pode reconfigurar o texto e efetivar significações plurais, consciente do seu papel.

Assim, no âmbito de encorajamento da leitura subjetiva - um de nossos objetivos específicos 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.

Assim, na pesquisa realizada, em termos de propósitos mais específicos, ensejamos evidenciar que ler o texto literário 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). Neste trabalho, esse outro consiste na interlocução com linguagens afins à literatura (no caso, a música e 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.

No primeiro capítulo, apresentamos a prática diarista, sua historicidade, definições, características e funções marcantes. Depois, expomos a vinculação do diário enquanto técnica de coleta de dados nas práticas etnográfica e autoetnográfica com suas especificidades a esta pesquisa. Aprofundamos na explicitação do diário de leitura como instrumento de ensino-

aprendizagem, seu conceito, características, potencialidades e resistência de inserção no ambiente educacional. Em seguida, assinalamos o compartilhamento do diário de leitura, sua sistemática e benefícios na perspectiva da comunidade de leitores. Também evidenciamos a concepção de leitor e leitura literária subjacentes ao trabalho com diário de leitura e finalizamos refletindo sobre as intervenções subjetivas do leitor.

No segundo capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa-ação, o fornecimento de informações sobre os sujeitos participantes; a contextualização da realidade onde houve aplicação de plano de trabalho contendo sequência de atividades privilegiando o diário de leitura; apresentamos instruções e fundamentos para produção do diário; mencionamos o processo de codificação e tratamento dos dados, apontamos os textos literários-base da intervenção e rematamos com um quadro-síntese dos procedimentos adotados.

No terceiro capítulo, efetivamos a análise das quatro entradas realizadas pelos discentes tendo como critérios analíticos, na primeira e terceira entradas, os seguintes itens das instruções para produção do diário de leitura: a) registro de aspectos formais e conteúdo da narrativa mais interessantes na visão do leitor; b) registro de posicionamentos, dúvidas, discordâncias, questionamentos diante do texto lido; c) registro de sentimentos, sensações, impressões e outras reações à leitura e d) registro da relação entre o texto lido e vivências, outras leituras do aluno. E na segunda e quarta entradas, fases de releitura e reinterpretação das narrativas. Analisamos as conexões estabelecidas (ou não) pelos alunos com a crítica literária, outras linguagens (música, cinema), os dados biográficos do autor, bem como a experiência da socialização das entradas. Finalizamos com as considerações conclusivas, elencando constatações acerca da produção e compartilhamento do diário de leitura.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1 A prática do diarismo

Sob o esteio etimológico, o vocábulo diário é originário do latim “diariu” e significa “dia” ou “diário” em referência aos livros de operações religiosas que continham as horas do dia. O termo ganhou estatuto dicionarizado pelo *Oxford English Dictionary*, no século XIV, período renascentista. Um século depois, apareceu o termo “journal”, correspondendo à manutenção de um “livro diário” de registro contábil ou, ainda, referindo-se à viagem - itinerário ou ao registro de viagem (BUZZO, 2010). No que tange à associação entre os dois termos: “diariu” e “journal”, aventa-se a hipótese de que “o termo diário parece ter estado sempre próximo ao sinônimo exato de jornal, representando uma recordação diária ou regular de eventos públicos e privados” (GANNETT apud BUZZO, 2010, p. 11).

Ao longo dos séculos, o diarismo passou por diversas mudanças tendo em vista as situações de produção e os diferentes propósitos dos produtores desse tipo de escrita (BUZZO, 2010, p. 11-15). Dessa forma, Buzzo (2010) elenca: o “livro de travesseiro” (início do século X, no Japão, utilizado por mulheres da corte); o “jornal de viagem” (no mesmo período, também em solo nipônico, registros de viagens, em prosa narrativa e descritiva por padres e oficiais); o “commonplace book” (no século XV, livro pessoal de recortes contendo miscelânea de poemas, citações, cartas, desenhos, ensaios etc., comum entre pessoas cultas, espécie de autoeducação); o “livro diário” (emerge no século XVI, livro contábil com anotações de transações comerciais, exclusivo dos sujeitos mercadores).

A estudiosa também evidencia no seu mapeamento da escrita de si a autobiografia ou biografia (escritas muito recorrentes entre os séculos XVI e XVIII, espaço da escrita de si para si, cujas memórias históricas dão conta da esfera privada); o “diário íntimo” (apogeu no século XIX, repositório da subjetividade, de lembranças; registro de ideias, pensamentos e sentimentos “secrets”); o “diário de pesquisa” (no século XIX, Charles Darwin é símbolo desse registro, diário científico de campo); o “diário de aprendizagem” (no século XX, o professor propõe aos estudantes registro do discurso subjetivo no acompanhamento da aprendizagem; e o “weblog” (blog, no contexto da contemporaneidade, manifestação digital de interação entre internautas que postam vídeos, histórias, ideias etc).

No que tange à definição, Lejeune (2008, p. 259) concebe diário como uma escrita cotidiana, uma “série de vestígios datados”. A datação é a base do diário. Denomina-se “entrada” ou “registro” aquilo que está escrito sob uma mesma data. Como vestígio, quase sempre manuscrito, cujo suporte podem ser cadernos presenteados ou escolhidos, folhas

avulsas de uso escolar. Outros vestígios podem acompanhá-lo (flores, desenhos etc.), existindo na singularidade de exemplar único. Compreendido como uma “série de vestígios”, o diário pressupõe o objetivo de balizar o tempo por meio de uma sequência de referências. “O diário é, em primeiro lugar, uma *lista de dias*, uma espécie de trilho que permite discorrer sobre o tempo” (LEJEUNE, 2008, p. 261).

Assim, amparando-se na definição de autobiografia proposta por Lejeune (2008), a pesquisadora Maciel (2014) lança uma definição para o diário que contempla a sua estrutura, a relação com o tempo, o conteúdo e o agente diarista com sua subjetividade sempre implicada:

Trata-se de um relato fracionado, escrito retrospectivamente, mas com um curto espectro de tempo entre o acontecido e o registro, em que um "eu", com vida extratextual comprovada ou não, anota periodicamente, com o amparo das datas, um conteúdo muito variável, mas que singulariza e revela, por escolhas particulares, um eu-narrador sempre muito próximo dos fatos (MACIEL, 2014, p. 11).

No intuito de apresentar as características do gênero diário, tendo em vista as situações de produção diarista ao longo da história e suas marcas textuais, Machado (1998) aponta alguns elementos comuns. A autora enfatiza, dentre essas características: a construção de um destinatário empírico normalmente ausente (superdestinatário), cuja representação escaparia às regras e convenções sociais; aspectos estilísticos vinculados à criação de um espaço propício a constituição das subjetividades e à expressividade informal e privada; ausência de preocupação com procedimentos de textualidade (conexão, coesão), conferindo-lhe também a marca da fragmentação/descontinuidade, bem como suprimindo-lhe o caráter de acabamento e a heterogeneidade de conteúdo.

Na perspectiva da funcionalidade, Lejeune (2008, p. 661-264) elenca possíveis utilidades da prática diarista, considerando sobretudo o diário íntimo. Dentre suas múltiplas finalidades, enfatiza que a manutenção de um diário possibilita a conservação da memória pessoal; é um apelo de leitura posterior, a qual garantirá a “sobrevivência” de quem o registrou na intenção de fixar o tempo passado; assume o papel de desabafo de sentimentos, sensações, dúvidas; pode tornar-se um espaço de autoanálise, de questionamento, um “laboratório de introspecção” rumo ao conhecer-se; permite acompanhar de perto tomadas de decisões; ser o suporte por meio do qual extrai-se coragem e auxílio; exercício do pensamento e espaço de criação e lugar do gosto livre pela escrita. Nesse contexto, Machado (1998) salienta que é recorrente entre os autores diaristas e pesquisadores a utilização de metáforas como “instrumento”, “exercício” e “ginástica” em referência às atribuições do diário.

Em ampliação do escopo de abordagem da escrita diarista, Lejeune (2008) tece reflexões importantes concerning aos suportes dessa prática. Assevera que em substituição aos poucos dático-diaristas (utilização de máquinas de escrever), os cyberdiaristas, no contexto da contemporaneidade, seriam mais exitosos com o uso do computador. Este, segundo ele, garantiria maior flexibilidade e ludicidade, apesar da tipografia neutra e impessoal. O editor de texto, por exemplo, possibilitaria retrabalhá-lo indefinidamente sem deixar vestígios, além de disponibilizar uma série de recursos ao diarista. “Diante dos olhos, na tela, aquele texto que aparece e desaparece à vontade é tão fluido e imaterial quanto a própria consciência” (LEJEUNE, 2008, p. 335). E para aqueles que preferem a permanência do texto virtual, os blogs (diários on-line) parecem assegurar uma certa fantasia de ter um leitor desconhecido em suporte digital.

1.2 O diário na etnografia e autoetnografia

Este trabalho possui interface com a etnografia e autoetnografia tendo em vista a intersecção na utilização do diário como instrumento principal na investigação científica. Os diários produzidos pelos alunos, além de evidenciarem a intervenção subjetiva do leitor, impele o sujeito pesquisador, o docente, a imprimir sua subjetividade na análise dos dados. E nesse sentido, há uma aproximação, em especial, com a autoetnografia, técnica antropológica em que há ampla implicação pessoal no processo de pesquisa.

Convém mencionar que argumentos favoráveis à utilização do diário encontram ressonância forte no campo das Ciências Sociais. Inúmeros trabalhos que discutem pesquisa etnográfica, ou qualitativa, fazem recomendação do gênero como instrumento privilegiado na coleta de dados, uma vez que:

[...] teria a vantagem de deixar transparecer os caminhos da pesquisa, as dúvidas e os problemas do pesquisador, as relações sociais que estabelece com os participantes da pesquisa, enfim, todo o trabalho de criação...o diário é visto como instrumento, com função tanto no nível intrapessoal como no nível interpessoal...leva à autocrítica e ao autocontrole do pesquisador...permitindo a expressão da subjetividade do pesquisador de forma explícita, permite a discussão crítica, que se constitui em um imperativo ético de pesquisa (MACHADO, 1998, p. 38-41).

Com o propósito de contextualização, realizamos uma sumarização acerca da configuração da etnografia e autoetnografia que culmina com a legitimação da subjetividade na pesquisa. Segundo Clifford (apud Kringer, 2012, p. 63), a etnografia compreende “um conjunto de diversas maneiras de pensar e escrever sobre uma cultura do ponto de vista da observação participante”. Para André (2012), os antropólogos empregam o termo etnografia

de forma bivalente: conjunto de técnicas para coleta de dados e o texto resultante do emprego dessas técnicas. Adverte, também, que se tem feito adaptação da etnografia ao meio educacional, por isso assinala que são pesquisas do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito, uma vez que determinados critérios da etnografia tal qual praticada pelos antropólogos não necessitam ser cumpridos no âmbito educacional. Desse modo, este estudo é uma pesquisa-ação que utiliza um instrumento de investigação do tipo etnográfico.

De acordo com Clifford (2011, p.25), a etnografia e a antropologia eram atividades distintas até o século XIX. A primeira coletava dados, descrevia e traduzia os costumes, enquanto a segunda formulava teorias. Klinger (2012, p. 74) assim sintetiza a trajetória das duas atividades no século passado:

[...]o percurso da antropologia no século XX vai desde o estabelecimento da autoridade “científica” do etnógrafo (na figura de Malinowski), passando pelo questionamento dessa autoridade e, portanto, da própria antropologia como disciplina científica e, pela definição da mesma como teoria interpretativa ou “hermenêutica do outro” (Geertz), até o momento em que a etnografia se dobra sobre si mesma, numa operação autorreflexiva, e se recusa a oferecer uma interpretação sobre o outro que não se mostre a si própria como uma construção subjetiva.

Neste último momento histórico, há a inclusão no texto etnográfico da voz do etnografado, ou dos etnografados, provocando assim uma desestabilização da autoridade do etnógrafo, subentenda-se a autoridade e a autoria (CLIFFORD, 2011), que intenta “representar o outro” em um modelo de escrita mais polifônico, pondo em xeque também o distanciamento do antropólogo, “sujeito produtor de conhecimento” em relação a seu objeto (VERSIANI, 2005, p. 84).

Emergiu daí um novo enfoque metodológico, o conceito de autoetnografia, um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito pesquisador em seu contexto social. Reed-Danahay (apud BOSSLE; NETO, 2009, p. 133), assinala que a autoetnografia “é uma forma de autonarrativa, ou seja, o si-mesmo no interior de um determinado contexto social, o sujeito que expressa o significado é o mesmo que interpreta e é autor”. Isso possibilita uma aproximação do sujeito pesquisador em explorar os seus próprios “impulsos, sentimentos e emoções em relação ao objeto de pesquisa e sua própria cultura” (BOSSLE; NETO, 2009).

Essa discussão envolvendo o papel da subjetividade como fator importante no processo de construção do conhecimento, cujos espaços são os discursos de construção dos “selves” (autobiografias, relatos, testemunhos, biografias, ficção autobiográfica), remete à relevância de se enfatizar as vivências do próprio sujeito da pesquisa, acrescentando a esse

processo de interlocução com outros a manifestação da intersubjetividade, bem como o reconhecimento de seus saberes e memórias (VERSIANI, 2005, p. 247).

1.3 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 as leituras 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).

De acordo com Cosson (2014b, p. 122), apesar de ser uma prática geralmente individual, o diário de leitura também possibilita realização compartilhada. Uma delas é o “diário a dois”, um aluno escreve uma entrada e o colega comenta com explicações o registro do primeiro. Essa atividade pode envolver dois leitores do mesmo livro ou livros diferentes com um leitor fazendo comentários da leitura do outro tendo em vista sua própria leitura. Uma variação da modalidade é o “diário de predição”, em que um leitor registra o que possivelmente ocorrerá na história com comentários do porquê de tal expectativa, enquanto o colega faz ajustes após leitura, bem como deixa sua predição para o capítulo posterior, e assim sucessivamente.

Também há o “diário de leitura da turma” – professor e alunos transcrevem em painel da sala de aula ou em blog na internet os registros semanais de suas leituras, de modo que todos partilham seus comentários durante o processo naquela comunidade. E mais complexa em sua organização é o “diário de leitura coletivo”, que sob a leitura de um mesmo livro, todos da turma circulam os diários particulares sucessivamente, decorrendo disso que ao final, o diário de cada aluno contém entradas de todos os colegas (COSSON, 2014b, p. 122).

Em consonância à discussão sobre a adoção do diário de leituras no ensino fundamental, é necessário aludirmos que tornou-se lugar-comum no cenário educacional brasileiro discursos repetidos à exaustão em torno de críticas permanentes sobre os níveis deficitários de leitura de crianças e de jovens. Lemos nessas críticas, respaldadas em exames de avaliação institucionalizados com “divulgação espetacularizada” (MACHADO, 2005) dos resultados negativos, a revelação de um pífio desempenho em competência de leitura e, subjacente a tal constatação, também um apontamento ao trabalho ineficiente dos professores.

Por outro lado, não são divulgadas em equivalência proporcional a essas críticas proposições alternativas que colaborem para mudanças no ensino no sentido de substituir e/ou complementar, por exemplo, os famigerados questionários de interpretação e os resumos, quase sempre improdutivos e limitados. Emergindo desse contexto, a utilização do diário de leitura, não como uma panaceia educativa, mas, sobretudo, como uma das estratégias metodológicas alternativas.

Para Machado (2005), a produção e o compartilhamento do diário de leitura em sala de aula podem configurá-lo como “artefato” oferecido pelo docente aos seus alunos quando há apropriação dele pelos discentes. Constitui-se, assim, em autêntico “instrumento” para desenvolver capacidades efetivas de leitura, bem como instaurar novas relações entre professor e aluno nas aulas de leitura. Para tanto, a pesquisadora explicita a questão terminológica acerca de “artefato” e “instrumento”:

O artefato pode ser qualquer ferramenta material ou simbólica, disponibilizada pelos conceptores de um determinado trabalho para ser utilizado pelo trabalhador na realização de uma determinada atividade de trabalho. Entretanto, esse artefato pode não ser utilizado, pode ser utilizado de uma forma diferente da prevista, só se tornando um real instrumento para a atividade, quando o trabalhador apropria-se do artefato, tomando-o para si e utilizando-o de acordo com suas reais necessidades e interesses. MACHADO, 2005, p. 62).

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 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. 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) explicitarem suas impressões, reações e diferentes tipos de sensações; c) exporem suas dúvidas, questionamentos, discordâncias, ou seja, posicionamentos diante do que o texto propõe; d) relacionarem as informações da leitura aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a suas diferentes experiências; e) estabelecerem uma 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).

Isso posto, não confundir o diário de leitura com notas de leitura, as quais constituem “sintagmas nominais separados”, opostas ao primeiro, que demanda do leitor, por meio de

frases completas relacionadas entre si, a elaboração de um pensamento mais complexo, diferente de simples anotações às margens do texto:

Nos diários de leitura, a escrita é mais subjetiva do que em outros gêneros relacionados à leitura, como os resumos e respostas a questionários, produzindo-se um texto em que aluno-diarista está diretamente implicado, isto é, em que as marcas de subjetividade são muito acentuadas” (MACHADO, 2005, p. 71).

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).

1.4 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 polissistema¹ 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.

Assim, por mais pessoal que nos pareça, a interpretação que realizamos de um texto está vinculada a uma “infraestrutura social da leitura” (LONG apud COSSON, 2014b, p. 139), seja em relação às instituições, exemplo da escola e da academia, seja no que tange ao mercado, vital para a circulação dos livros, tudo isso determina “o que está disponível para

¹ De acordo com Even-Zohar, a literatura é constituída por um conjunto de sistemas. Tratando-se, pois, de um polissistema, que compreende as diversas manifestações literárias. Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, estão ligados a outras artes e saberes. A literatura deve ser vista como uma atividade que produz textos, mas também produtores que usam esses textos para criar novos produtos e novas formas de fazer literatura; um mercado para esses textos; instituições que guardam, estabelecem o valor e divulgam esses textos; consumidores que reconhecem os textos como tais; e um repertório que alimenta a todos com palavras, imagens e modos de viver e interpretar o mundo e o vivido (COSSON, 2014b, p. 24-25).

leitura, o que vale ser lido e como deve ser lido” (LONG apud COSSON, 2014b, p. 139), constituição do repertório da leitura. As práticas de leitura de uma comunidade não são somente sustentadas, mas também determinadas pelas instituições, mercado e repertório.

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. As vantagens dessa prática são, por exemplo: a potencialidade de explicitação do caráter social da interpretação; as possibilidades de estreitamento dos vínculos sociais, reforço de identidades; 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).

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 pré-estabelecidas. Do segundo, o papel de um mediador, condutor, no caso o docente, que dá início à discussão, controla 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).

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 as relações entre o texto e suas experiências pessoais. Evidentemente, evitando que o debate entorno do texto não assuma plano secundário face às questões referentes às vivências:

Nesse papel, ele [professor] vai estabelecendo relações entre as diferentes interpretações, diferenciando-as ou aproximando-as, vai retomando os conceitos cotidianos expressos pelos alunos e reelaborando-os na forma de conceitos científicos e generalizando-os a partir dos exemplos particulares que vão surgindo e de acordo com os objetivos perseguidos para cada texto lido. Seu papel é ainda o de um leitor que, mesmo mais experiente, discute seu próprio diário com os outros leitores, seus alunos, ouvindo-os atentamente e com eles, de fato, aprendendo (MACHADO, 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. No tocante a isso, Melançon (apud BUZZO, 2010, p. 17) alude:

Com efeito, o professor intervém no diálogo do aluno sobre o texto com suas perguntas e seus comentários que visam conduzi-lo a aprofundar, a precisar o seu pensamento, a argumentar com o apoio de suas declarações, a variar suas afirmações e estabelecer relações entre suas observações. Além disso, as intervenções do professor permitem levar em consideração a afetividade, se for importante na motivação. Os alunos se consideram voluntários no jogo e respondem as questões colocadas e, eventualmente, colocam novas questões.

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, e quase sempre surpreendendo-o com informações, comentários válidos, até com solicitações de leituras adicionais. Advindo 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).

1.5 Concepção de leitor e leitura literária

Aliado ao caráter social, concebemos o ato de leitura literária também enquanto um processo dialógico de interação entre um leitor protagonista e o texto. De modo que o resultado dessa interação é a produção de significado específico ao contexto no qual a atividade de leitura se realiza. Por isso, diferentes leitores compreendem distintamente um mesmo texto, assim como um mesmo leitor lê o mesmo texto de maneira diferente, segundo o contexto de leitura em que se encontre. Essa concepção contraria um estado de coisas presente em sala de aula:

Observa-se ainda que, frequentemente, o professor é representado (e se representa) como aquele que conheceria a “real” significação do texto e como o mais capaz para recuperá-la, enquanto o estudante é aquele que deveria, por meio das prescrições que lhe são dadas, “recuperar” a significação, que o professor ou o livro didático estabelecem como sendo a “boa” ou a “correta”. Além disso, os pesquisadores

observaram ainda que, raramente, nas discussões dos textos em sala de aula, os estudantes expressam-se por sua própria iniciativa e que quase nunca fazem uma avaliação sobre as atividades de leitura que lhes são propostas, não se criando espaços para que as diferentes histórias de leituras de cada aluno e suas diferentes interpretações venham à tona (MACHADO, 2005, p. 68).

Nessa conjuntura, entendemos que o ato de leitura do texto literário é o encontro inalienável do leitor com o texto numa perspectiva dialética. Essa abordagem converge para os estudos da recepção. Estes, voltados sobretudo para a análise da leitura como reação individual ou coletiva ao texto literário, interessam-se pelo modo como um texto afeta o leitor, “um leitor ao mesmo tempo passivo e ativo, pois a paixão do livro é também a ação de lê-lo” (COMPAGNON, 2010, p. 145).

Em consonância aos pressupostos dessa corrente, Compagnon (2010) sumariza aspectos do pensamento de Ingarden. Segundo o estudioso francês, o teórico enxergava no texto uma estrutura potencial concretizada pelo leitor, na leitura, concebida enquanto processo que coloca o texto em relação com normas e valores extraliterários, através dos quais o leitor dá sentido à sua experiência do texto. Decorrendo daí que o leitor vai para o texto com suas normas e valores, que podem ser modificados pela experiência da leitura:

Quando lemos, nossa expectativa é função do que nós já lemos – não somente no texto que lemos, mas em outros textos -, e os acontecimentos imprevistos que encontramos no decorrer de nossa leitura obrigam-nos a reformular nossas expectativas e reinterpretar o que já lemos, tudo que já lemos até aqui neste texto e em outros (COMPAGNON, 2010, p. 146).

Mais um aspecto importante dos estudos da recepção, vide os teóricos Ingarden e Iser, concerne à concepção do texto literário marcado por sua incompletude, indeterminações, lacunas, “espaços vazios”. Dessa forma, endossamos que a literatura se realiza na leitura. “O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor” (COMPAGNON, 2010, p. 147). Assim, face a uma liberdade crescente concedida ao leitor, configurada na perspectiva da indeterminação em congruência a Iser, Compagnon (2010, p.151), acuradamente, aponta que os textos que servem como parâmetro são os mais modernos, contemporâneos. “Em consequência disso, cada vez mais o leitor tem de dar de si próprio para completar o texto”.

Convém inserir nessa discussão que nossa opção de *corpus*, textos de ficção curta e contemporâneos, se respalda teoricamente nessa abordagem de recepção do texto literário caracterizado por sua potencial incompletude em que:

O leitor participa ativamente do acabamento do texto, mais exatamente de sua abertura para outras leituras, jamais esgotadas, posto que sempre diferentes e singulares. Ler é investir em um lugar de leitor, quer dizer, em um texto, é apropriar-se dele. O investimento e a apropriação serão facilitados pelo ato de trocar e

compartilhar no interior da comunidade interpretativa construída em sala de aula (LEBRUN, 2013, p. 143).

No diálogo entre texto e leitor, este investe no não dito, coopera ao seu modo com o seu acabamento. Nesse contexto, faz-se necessário que o aluno-leitor compreenda a especificidade estrutural da ficção curta (componente do “repertório” ou do “horizonte de expectativa”), entendendo-a como um “modo de narrar” marcado pela brevidade – “intencionalidade de ser breve” – (GOTLIB, 1988), para que ele, enquanto leitor, não exija da ficção curta características, elementos de narrativas longas, mas, sobretudo, perceba que potencialmente nesses tipos de textos, enquanto leitor, ele precisa mobilizar bastante seu “repertório”.

Essencialmente o conto porque o modo de narrar é mais breve, marcado pela concisão, pelo drama condensado sem a obrigatoriedade de início, meio e fim (REIS, 2004, p. 40). Neste gênero, cada palavra tem peso e funcionalidade específica no sentido de provocar o “efeito único” (GOTLIB, 1988, p. 32-41), proporcionado pela leitura de única assentada, em que as técnicas narrativas são ágeis, necessárias para seduzir o leitor e “nocauteá-lo” de imediato (CORTÁZAR, 1974, p. 152). O conto define bem a fisionomia da ficção curta brasileira das últimas décadas (BOSI, 2000), assim como a amostra de textos constituintes da sequência didática aplicada ao 9º ano – contos “A cabeça” e “Ganhar o jogo”.

1.6 A intervenção subjetiva do leitor

O discurso cristalizado no âmbito escolar de que para as práticas de leitura literária é imprescindível apenas uma distância crítica aliada a uma análise formal do texto tem esbarrado numa problemática em debate, contudo, pouco aceita, a perspectiva da leitura subjetiva, a do chamado “leitor empírico”, “leitor real”, “sujeito leitor”. Desse modo:

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 alii*, 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 alii, 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 alii, 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 recolocação 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 METODOLOGIA

2.1 A Pesquisa-Ação

A metodologia da pesquisa-ação, adotada para este trabalho, possui consonância com as diretrizes do trabalho final no mestrado profissional (PROFLETRAS) encaminhadas pela coordenação geral, por meio das quais orienta-se que a pesquisa deve ter natureza interpretativa e interventiva e possuir como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando.

Nesse contexto, integrada às abordagens e técnicas de pesquisa qualitativa, envolvendo áreas do saber como educação, comunicação, organização, serviço social, e sobretudo concebida como um percurso ou conjunto de procedimentos que interliga conhecimento e ação, ou extrai da prática novos conhecimentos, a pesquisa-ação, dentre as possíveis definições, também pode ser compreendida como:

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

Assim, 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). Em síntese, alguns de seus principais aspectos:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

A pesquisa-ação também opera tendo em vista determinadas instruções (ou diretrizes) referentes a maneira de encarar os problemas identificados na situação investigada. Para Thiollent (2011, p. 40), tais instruções possuem uma natureza menos rígida do que as

hipóteses, contudo, com função similar. Decorrentes dos resultados da pesquisa, essas instruções “podem sair fortalecidas ou, caso contrário, devem ser alteradas, abandonadas ou substituídas por outras”. Essa especificidade da pesquisa-ação se justifica em situações de pesquisa envolvendo interação de grupos sociais (núcleo coletivo) no qual aparecem diversas variáveis imprecisas dentro de um contexto em constante movimento, tornando muito difícil a formulação de hipóteses prévias.

Podemos enfatizar que a pesquisa-ação serve ao estudo e, essencialmente, à intervenção em situações reais (ANDRÉ, 2012, p. 33). Uma outra característica da pesquisa-ação, no que tange à captação de informações, concerne a maneira de selecionar os indivíduos ou grupos. Há preferência por investigar o conjunto de indivíduos implicados na situação-problema, se for factível, ou com uma amostragem intencional, cuja representatividade é de caráter qualitativo (THIOLENT, 2011, p.71). A pesquisa empreendida neste trabalho utilizou a amostragem intencional por meio da escolha de uma turma do professor-pesquisador a fim de tornar a investigação operacionalizável.

2.2 Sujeitos da pesquisa e sua contextualização

Os textos da pesquisa foram produzidos por vinte e nove alunos do 9º ano do ensino fundamental, 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 com faixa etária entre doze e quatorze anos.

O público-alvo mencionado estuda no Centro Educacional Edval Calasans (CEEC), instituição escolar pública, situada no município de Banzaê-BA, segundo dados da Prefeitura Municipal de Banzaê-BA (2014), fica a 296 Km da capital Salvador, na região nordeste da Bahia, com população estimada em 11.814 habitantes, 227,544 km de território (sendo 52% reserva indígena da tribo Kiriri). Possui economia predominantemente agropecuária, sem indústrias e integra o chamado Território de Identidade Semi-árido Nordeste II – BA, composto por 18 municípios com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) médio de 0,58.

O CEEC é a instituição escolar mais antiga do município, oferece ensino aos alunos provenientes da zona urbana (sede do município) e áreas rurais (povoados mais próximos), nos níveis/modalidade de Ensino Regular do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, apenas nos turnos diurnos. A escola também se caracteriza por participar do *Programa Mais Educação* (MEC), cujo foco principal é ampliar a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Nesse sentido, em turno oposto às aulas regulares, os alunos realizam atividades nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; esporte e lazer; cultura e artes; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias.

Nesse contexto, no âmbito de indicadores institucionais como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) a instituição obteve média de 3,6 (PPP, 2014, p. 5), conforme resultado da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil). Realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa com foco em leitura (textos literários e não literários). Os resultados são expressos numa escala de proficiência. Existem dez níveis para explicar o desempenho dos alunos, a escola está no Nível 2 (218 pontos) (INEP, 2014).

2.3 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 pré-estabelecidas, 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), 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) 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.

Além das instruções salientadas, com o intuito de sensibilização dos alunos acerca da aplicação do plano de trabalho, houve também a explanação de que seriam realizadas atividades de fomento à leitura e à escrita, bem como o esclarecimento prévio em relação às produções discentes servirem como documentação e análise de uma pesquisa universitária. E, afim às normas de pesquisa, o docente explicou e solicitou a assinatura voluntária dos alunos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.4 Codificação e tratamento dos dados da pesquisa

Após compilação das produções dos alunos, as quais totalizaram cento e seis, procedemos a uma codificação deles, de maneira que todos os textos selecionados fossem codificados em referência ao aluno que o produziu e ao conto lido para a produção. Dessa forma, ao nome de cada aluno corresponde uma letra de A a Z, atribuídas de modo arbitrário aos alunos, às quais foram acrescentados números de 1 a 4, que indicam o texto-base bem como a sequência cardinal crescente referente às entradas em diários. Ao exceder as vinte e seis letras do alfabeto, adotamos a repetição das letras, uma maiúscula e outra minúscula (por exemplo, Aa). Foram dois textos lidos: “A cabeça” (Luiz Vilela) e “Ganhar o jogo” (Rubem Fonseca), cada um com duas entradas. Como ilustração, segue o quadro abaixo:

Quadro 1 – Exemplificação de codificação dos alunos, ordenação do registro e narrativa

Código	Indicação do aluno (a), a ordem do registro e o texto lido
A.1	Aluno A, primeira entrada em diário, texto-base “A cabeça”;
Aa.1	Aluno Aa, primeira entrada em diário, texto-base “A cabeça”;
A.2	Aluno A, segunda entrada em diário, texto-base “A cabeça”;
Aa.2	Aluno Aa, segunda entrada em diário, texto-base “A cabeça”;
A.3	Aluno A, terceira entrada em diário, texto-base “Ganhar o jogo”;
Aa.3	Aluno Aa, terceira entrada em diário, texto-base “Ganhar o jogo”;
A.4	Aluno A, quarta entrada em diário, texto-base “Ganhar o jogo”.
Aa.4	Aluno Aa, quarta entrada em diário, texto-base “Ganhar o jogo”.

Posterior à codificação, procedemos ao tratamento dos textos para análise. As produções foram transcritas para o computador, atentando-se em mantê-las na sua forma

original. Convém ressaltar que nem todos os alunos produziram as quatro entradas, devido à ausência naquelas aulas referentes à aplicação do projeto. Por isso o número de textos é inferior à quantidade total de alunos e a todas as entradas requeridas. Assim, tendo em vista os vinte e nove alunos da turma, segue o quadro:

Quadro 2 – Quantificação dos participantes por entradas

Ordenação das entradas	Quantidade de alunos participantes
1ª entrada	26
2ª entrada	27
3ª entrada	27
4ª entrada	26

2.5 *Corpus* do plano de trabalho: leituras-base para o diário de leitura

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

Assim, exploramos o conto “A cabeça” (2006), de Luiz Vilela. Uma narrativa em terceira pessoa dominada por diálogos espontâneos e irônicos de populares, aglutinados ao redor de uma cabeça feminina amputada no meio da rua. Face à ausência de compadecimento dos personagens perante um homicídio cometido com extrema barbaridade, a brutalidade da violência na história parece “naturalizada”. O outro conto é “Ganhar o jogo” (2002), do escritor Rubem Fonseca. Trama que ganha corpo pela voz de um narrador-personagem que, por inveja, assassina um sujeito milionário. O protagonista, ao matar o homem rico, procura não trabalhar o ódio e, sim, tirar partido da lógica fria da competição na sociedade capitalista, que equipara o valor da vida aos bens materiais.

2.6 Quadro-síntese com procedimentos metodológicos

Quadro 3 – Síntese da sequência didática

PRIMEIRA ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Instruções e leitura	Orientação escrita para entrada, prosseguida pela leitura individual, em classe, do conto “A cabeça” (Luiz Vilela, 2006).	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.
SEGUNDA ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Motivação para releitura da narrativa	Discussão oral da canção em videoclipe “Minha alma (a paz que eu não quero)”, (O Rappa), 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 “A cabeça” (Rinaldo Fernandes, 2012);	1 hora/aula.
4. Releitura	Releitura do conto “A cabeça” (Luiz Vilela);	1 hora/aula.
5. Instruções e Registro	Orientação escrita para entrada diferenciada da anterior, prosseguida pelo registro do aluno, em classe.	
6. Compartilhamento	Após leitura docente da entrada, socialização da mesma sob mediação do professor.	1 hora/aula.
TERCEIRA 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.
QUARTA ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Motivação para releitura da narrativa	Discussão oral da sessão fílmica “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.

3 ANÁLISE DOS DADOS

É relevante assinalarmos que todas as entradas foram realizadas apenas em sala de aula, imediatamente após a leitura. Diante disso, principalmente no primeiro registro, os alunos manifestaram antes da entrada reações de insegurança para escrever. Assim, evidenciamos para eles que, embora a produção do diário fosse uma atividade didática integrada ao processo de ensino-aprendizagem, não haveria atribuição de notas ou conceitos. Também explicitamos o fato deles não desenvolverem uma preocupação excessiva com a produção de um texto acabado de imediato, ou temor a conceitos de “certo” ou “errado” às interpretações, bem como não tivessem a necessidade de produzir a entrada no intuito de atender possíveis expectativas do professor (“figura do censor”). Por isso, segundo Machado (2005, p. 69), “É necessário que os alunos se sintam livres para exporem sua real compreensão sobre o texto e suas reais reações diante dele”.

Essa necessidade de sensibilização e encorajamento dos alunos conforme apontamos converge para refletirmos, dentre várias coisas, que a concepção de produção escrita oportunizada pelo diário de leitura configura-se como ato de construção e não de reprodução, situação sempre desejável no âmbito escolar, contudo, pouca realizada. Com efeito, a prática diarista impele o aluno-leitor a uma ruptura com uma tradição pedagógica muito negativa em que ele apenas reproduz respostas dadas pelo docente (MACHADO, 1998). Este, visto, infelizmente, como detentor da “boa” e “única” interpretação. Sendo pertinente um questionamento:

Como evocar a polissemia de um texto e convocar uma atividade interpretativa se impomos um sentido, se não cuidamos para que a leitura literária permita aos alunos confrontar suas interpretações, formular julgamento de gosto pessoal e confrontá-lo com o de seus pares? (LEBRUN, 2013, p. 138).

Isso endossa o valor do diário de leitura como instrumento didático que contribui no processo de responsabilização do aluno-leitor na construção do sentido daquilo que ele lê. Assim como instaura novos papéis para o professor e aluno nas aulas de leitura (BUZZO, 2010).

Em alinhamento às instruções pré-estabelecidas 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 e a partir deles desenvolver todo procedimento exegético 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 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, resumizou 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 pensarem 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.

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 presenciam 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. Este, como reverberação de reflexões, discussões, e sobretudo, posicionamentos diante do texto lido (MACHADO, 2005). Manifestações do leitor face aos assuntos, temáticas 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. Acrescendo 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, 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 de 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 pré-estabelecidas 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 oportunização 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).

Além das quatro categorias analisadas, observamos alguns tipos de ocorrências registradas nos diários de leitura. O primeiro tipo refere-se ao desejo voluntário do leitor realizar uma apreciação positiva do texto lido no sentido de indicá-lo a outros leitores. Indicação respaldada pela capacidade da narrativa fisgar o leitor (A.1), pela possibilidade de refletir criticamente a realidade (C.1) e por reconhecer-se um exemplar válido de texto ficcional (H.1); conforme atestam os trechos abaixo:

Eu recomendo a história porque prende o leitor do começo ao fim, não é repetitiva e faz a gente querer ler mais para podermos descobrir o crime. (A.1).

[...]recomendo este texto porque retrata a vida como ela é, a que ponto alguns homens podem chegar com pensamentos tão preconceituosos. (C.1).

O conto é legal, interessante, mas também um pouco triste, pois relata a morte de uma mulher. Eu recomendo para quem gosta de ficção. É fantástico. (H.1)

O segundo tipo de ocorrência observado nas entradas concerne ao uso da primeira pessoa do plural e as implicações desse recurso discursivo. A propósito Lourau (apud BUZZO, 2010, p. 20) observa que:

O diário é estruturado e organizado pela expressão escrita que se propõe instaurar, que permite ao diarista um certo distanciamento dos objetos tratados, a fim de olhá-los sob o ângulo da sua própria apropriação subjetiva, ao se deixar levar por uma narrativa que integra não só o seu pensamento crítico, mas também a sua própria linguagem, impregnada de vozes sociais. Isso se dá quando o diarista reflete no seu diário um consenso, ao generalizar o seu discurso com o uso da primeira pessoa do plural (nós), incluindo-se nele, como se todos concordassem com suas reflexões e opiniões.

Considerando que foi uma única ocorrência dessa natureza, cujo leitor O.1 conjectura sobre a hipótese de a personagem vítima de assassinato ter cometido adultério. Seu raciocínio faz uma menção a figura de Cristo, na sua ótica eminentemente religiosa, superior às pessoas comuns para refletir incluindo a si mesmo em relação à aceitação de uma traição:

[...]sei que não é fácil suportar uma traição, Jesus foi traído, imagine nós coitadinhos; uns se conformam, outros espancam, matam; tanta tragédia que nós vemos acontecer; somos todos pecadores, carne podre e devemos aceitar tudo o que a vida tem a nos oferecer. (O.1)

O leitor Z.1 apontou um índice textual relevante na constituição do conto (título). Na história em escopo, o título sumariza 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.

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. Disponibilizado a composição musical “Minha alma (a paz que eu não quero)” (YUCA, 2014) com temática alinhada ao conto lido com discussão oral, bem como possibilitado 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 apontarem 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 partilhamento 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 consequentemente, 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.

(c) 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 fala da violência e da injustiça. (D.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).

(d) 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 por que não acharam relevante ou por que 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 implementá-lo. Também podemos conjecturar que os alunos, por não terem práticas de leitura literária habituais que requeiram conexão entre a narrativa lida e o escritor, 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.

(e) 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 do 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, 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 até aqui 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.

Outro caso nessa perspectiva, cabe ao leitor Bb.1 que, por não ter vindo à aula no dia da primeira entrada, mas somente no dia do compartilhamento, solicitou ao professor fazer o registro, e tendo anuência docente, realizou sua entrada. Seguem trechos:

É impressionante como o que aconteceu com a personagem, dona da cabeça, é horrível e os curiosos que olham tem um diálogo como se aquilo fosse algo normal e motivo de brincadeiras de mal gosto por sinal. Personagens sem compaixão nenhuma... (Cc.1)

História que prende o leitor por ser de suspense, que chama muito a atenção, assim como os personagens... (Cc.1).

É de provocar indignação, se os personagens que estavam ali não podiam e nem queriam ajudar em nada, que fossem embora e parassem de ficar ali só jogando conversa fora, brigando entre eles... (Cc.1).

Este leitor não faz menção aos colegas dele nem ao docente. No que tange ao professor, no momento de sensibilização e encorajamento à escrita, recomendamos que os alunos registrassem sem o intuito de atender expectativas docentes (figura do censor e detentor do saber). Durante a socialização da entrada, o professor-pesquisador atuou como mediador, provocador. É evidente que se colocou na tentativa, porém, de dar espaço mais para o diálogo entre os alunos. Assim, o silenciamento nos comentários dos alunos a respeito da voz do professor, deve-se, talvez, porque orientamos os alunos a pensarem que o docente não é o detentor da “boa” e “única” interpretação. Isso foi colocado mais de uma vez como forma de provocar uma atitude mais protagonista do aluno-leitor diante do texto. É possível que isso tenha causado um “apagamento” docente a ponto de sua voz não se impor.

Por outro lado, apesar de não haver materialização indicativa da influência do outro na interpretação do leitor Cc.1, apenas o testemunho do professor-pesquisador que comparou as duas entradas e vivenciou a situação específica de produção desse aluno, os fragmentos refletem aquilo que foi discutido durante o compartilhamento, momento em que esse leitor participou como ouvinte. Seu texto precisamente reproduz e ilustra pontos debatidos na socialização da leitura: como a frieza e deboche das personagens frente a um crime bárbaro; o suspense criado pelo narrador da história; e o sentimento de indignação dos leitores (alunos) às ações desrespeitosas dos personagens.

3.3 Análise da terceira entrada no diário de leitura: conto “Ganhar o jogo”

Convém explicitarmos que a escolha de dois contos responde à necessidade interventiva do projeto no sentido de se observar as diferenças, avanços, transformações diante das entradas dos alunos e sua posterior socialização na turma. De modo a propiciar uma participação mais efetiva de todos da turma, obter registros comparativos, bem como maior familiarização com a dinâmica de socialização do círculo de leitura, no sentido de gerar diálogo e debate salutareis acerca das entradas. Abaixo seguem os mesmos critérios adotados na análise da primeira entrada.

- ❖ 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) Características/ações do protagonista:

O que achei mais interessante no conto foi o calculismo do personagem que queria matar um rico. Ele foi muito frio ao escolher a vítima e até mesmo trabalhar em um local onde ele frequentava. (Q.3)

Percebo na história dois lados da sociedade, a riqueza e a pobreza. O personagem pobre transforma isso em um jogo construído por ele com o objetivo de tirar do rico a única coisa que ele, pobre, possui, a vida. (H.3)

Me chamou atenção desde o começo da história a atitude de cobiça do personagem pobre pelas coisas dos outros, inclusive gastando parte do seu dia sentindo prazer com a riqueza que não possui, ele também é muito esperto e faz qualquer coisa para matar envenenado um milionário. (C.3)

[...] chamou atenção a obsessão do personagem pelos ricos e principalmente aqueles que herdaram as fortunas...a frieza do personagem durante toda história. (D.3)

[...] a alegria doentia do personagem pobre em viver buscando matar, é o que deixa a história mais interessante (E.3)

Achei interessante quando o personagem disse que o único bem que tinha era a vida, também não tinha condições de comprar um iate, por isso precisava criar um jogo para derrotar um rico. (J.3)

Não achei legal a forma que o personagem utilizou para pôr em prática seu plano diabólico, cruel e vingativo. (L.3)

O que me despertou atenção foi a frieza do personagem pobre com seu plano assassino arquitetado por pura inveja (M.3)

O conto me chamou atenção por causa de um personagem que se distrai lendo livros ou assistindo programas de televisão que mostram a vida dos ricos e cria um jogo estranho com o objetivo de matar um rico. (P.3)

O mais interessante que achei foi o pensamento estranho do personagem ao dizer que o único bem que tinha era a vida e para ganhar o jogo teria que matar um rico e continuar vivo. (R.3)

Achei interessante a parte em que o garçom vai até a cozinha, prepara o café e coloca veneno dentro com toda tranquilidade. (S.3)

É interessante o modo como o personagem agia com tanta frieza e ainda apesar de ter cometido um assassinato pensou se faria de novo com outro rico. (V.3)

O que achei interessante foi o tamanho da inveja do personagem pelos ricos...agia com tanta frieza e ainda pensou se faria tudo de novo. (X.1)

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

O que me chamou atenção foi o principal personagem ter uma obsessão pelos ricos. (Cc.3)

Consideremos que na terceira entrada, os alunos não demonstraram insegurança quanto à escrita, comparando-se à experiência do primeiro registro, por exemplo. Evidenciando, assim, que eles estavam em processo de incorporação gradativa da escrita diarista enquanto “ferramenta” de expressão no âmbito escolar (BUZZO, 2010).

Em consonância à escolha do foco narrativo adotado na narrativa, os excertos convergiram para o registro das características e ações do protagonista da história, sintetizado na frieza e calculismo face ao planejamento e execução de um crime (Q.3, D.3, M.3, S.3, U.3, V.3, X.3, W.3). Amalgamado ao perfil psicológico, outros leitores destacaram o excêntrico e obsessivo pensamento do protagonista que forja um raciocínio de competição (como em um jogo), em que ele, frente à inferioridade social, pudesse sair-se vitorioso (H.3; J.3; L.3; P.3; R.3). Indo mais fundo na interpretação, os leitores E.3; W.3 vincularam tal pensamento estranho e obsessivo ao comportamento patológico de psicopatas.

Depreendemos, assim, que esses leitores não realizaram conexão entre o foco narrativo do conto, cujo enredo ganha corpo por meio de um narrador-personagem protagonista que monopoliza a perspectiva da voz e conteúdo narrativos ao seu perfil psicológico. Aí está a lacuna interpretativa deles que precisa de intervenção docente para esclarecer que a escolha do foco narrativo tem implicações na construção da história. Diante disso, eles, sem amparo teórico, apontaram como mais interessante as características da personagem, porém, não articularam que um dos efeitos dessa armação narrativa é o relevo assumido na figura de uma personagem protagonista e, naturalmente, seus caracteres.

Também podemos inferir que os leitores mencionam 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 veem e ouvem, até porque os sentidos podem resultar de um processo dialógico “entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p. 27) em que o texto literário está imbricado a outras fontes de conhecimento.

b) Reverberações interpretativas do conteúdo narrativo no leitor:

A história retrata bastante a inveja e mostra também as injustiças sociais como por exemplo as pessoas ricas que têm tudo e as pobres que têm quase nada. (A.3)

[...] o personagem pobre não entendeu que a vida é assim, alguns têm muito, outros têm pouco. (B.3)

A história mostra até onde podemos chegar a com a inveja quando se busca algo, deixa a gente a pensar sobre o lado ruim dos seres humanos. (D.3)

A história me fez refletir sobre a inveja do ser humano um com o outro. Pessoas que vivem no seu dia a dia ao seu lado demonstrando ser seu amigo, mas na verdade é um grande inimigo. (G.3)

[...]a desigualdade social é algo que existe e não será mudado de uma hora para outra, já que que isso está presente na história há muito tempo. (I.3)

A gente vive em uma sociedade onde quem governa é o dinheiro. Virou moda a expressão “ostentar”, mostrar para os outros que têm muito dinheiro, às vezes não tendo. (L.3)

Eu entendi que a grande diferença entre a inveja de ricos e pobres por coisas materiais, é que a inveja de rico é logo “satisfeita” porque eles podem comprar “tudo”. (Q.3)

[...]essa história me fez pensar que dinheiro não é tudo. (R.3)

A história me fez pensar que a inveja é um sentimento ruim, que nos faz muito mal, despertando raiva, ódio e também faz a gente cometer erros graves com grandes consequências. (Z.3)

Por inveja o ser humano é capaz de fazer coisas horríveis que deixa a gente a se perguntar por que. É horripilante! (W.3)

Essa história faz a gente refletir sobre a curiosidade do personagem pobre pela vida dos ricos. Parece que o dinheiro está sempre em primeiro lugar na vida, matou um homem rico por matar, nem com a grana ficou, somente pelo prazer. (Bb.3)

Os fragmentos compilados acima ilustram o exercício sempre válido e necessário no âmbito escolar do posicionamento do leitor diante do texto por meio de comentários. Os leitores assinalaram a questão da supremacia do dinheiro na modelação de comportamentos individuais e sociais, seja via ostentação material (L.3), seja como possibilidade de saciedade de bens de consumo de modo mais rápido pelas classes abastadas (Q.3), e também se desdobrando em alguns indivíduos como patologias mentais (Bb.3); a problemática das disparidades sociais (A.3; B.3; I.3), a natureza dos sentimentos humanos, como a inveja, (D.3; Z.3), e seus efeitos nas relações interpessoais (W.3; G.3).

Os comentários evidenciam que esses leitores lançaram questões importantes para o debate, contudo, não expandiram com argumentos, explicações aquilo que afirmaram. É como se tivéssemos comentários-pílula com períodos curtíssimos que necessitam de um corpo de ideias que lhes dê consistência argumentativa. Naturalmente, isso pode ser melhorado com orientação do professor, no sentido de que se desdobre no que Machado (1998) aponta como uma relação dupla sobre o processo de leitura e escrita diarista, ao afirmar que “escrever exige pensar”, como também é “um veículo para pensar”. Nessa perspectiva, Nickerson apud Buzzo (2010) fazem a defesa do ensino da escrita como instrumento do pensamento. “Refletindo

sobre esse fato, entendemos que o aspecto subjetivo da escrita diarista permite a manifestação da reflexão e, conseqüentemente, da análise crítica” (BUZZO, 2010, p. 18).

c) Relações com o modo de construção da narrativa:

É uma história narrada em primeira pessoa. Me chamou atenção o personagem narrar tudo, falar sobre a vida dos ricos e dar opinião. A história quase inteira é só narrando, comentando etc. (A.3)

[...]acho que a história ficaria melhor se tivesse mais detalhes, falasse se o personagem pobre ficou com o dinheiro do rico assassinado e até mesmo se ele conseguiu “ganhar o jogo” de novo. (B.3)

A história foi contada de uma forma direta. O personagem tinha seu plano que funcionou até o fim da história. (H.3)

A história é parecida com cenas de filmes de plano de vingança com mistérios, capaz de prender o leitor e fazer com que ele crie imagens como se fosse um filme, mentalmente. (N.3)

No começo da história nada era interessante. O modo como a história foi contada não é uma coisa chamativa, não tinha como sentir o prazer de ler. O narrador poderia ter aprofundado mais a história e ter dado um final melhor. (O.3)

A história foi contada sem rodeios, de maneira direta. (S.3)

Achei o começo da história chata, mas depois ficou legal, foi me despertando curiosidade. (T.3)

Os trechos arrolados são registros de aspectos formais e/ou construção da narrativa. Observamos a insatisfação diante do desfecho aberto, parte da narrativa e da fabulação da história como um todo e ênfase ao modo objetivo, direto de narrar o conto (B.3; O.3; T.3; H.3; S.3). Primeiro, destacar a manifestação de insatisfação ao texto lido como uma atitude leitora válida porque evidencia um leitor proativo que reage e expressa juízos diante daquilo que lê. Segundo, atinar para o leitor que chama atenção em sua interpretação para um aspecto da tessitura ficcional que têm implicações diretas na recepção do texto, o modo como se escreve a história.

Destoando dos demais, o leitor N.3 estabeleceu uma analogia entre o processo de construção do conto de Rubem Fonseca e a estética cinematográfica (filmes de vingança). Esse comentário é oportuno para o docente no sentido de refletir com os alunos sobre o código literário e o fílmico, evidenciando as especificidades e aproximações.

Nessa linha mais díspar, o leitor A.3 evidenciou a escolha do foco narrativo, porém, não teve conhecimento teórico suficiente para relacionar as implicações disso no desenvolvimento da história, como, por exemplo, passagens em que o protagonista imprime comentários sobre os ricos, o que configura em termos estruturais as denominadas digressões.

É evidente a intervenção docente para fornecer tais informações técnicas ao discente. Nesse contexto, é bastante relevante a interferência do professor em relação ao leitor O.3 que confunde narrador com autor. Aqui, cabe ao professor explicitar enfaticamente que as duas instâncias se relacionam, porém, há uma distinção muito delineada que separa a entidade fictícia do narrador, que se aglutina a outros elementos também ficcionais (personagens, enredo etc.), da figura do autor, sujeito que escreve, que inclusive pode receber da realidade em que vive os estímulos que o levam a produzir o texto ficcional.

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

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. (A.3)

[...]me impressiona a maneira tão fria que ele [protagonista] observa o comportamento dos ricos, chego a pensar que ele seja um psicopata. (B.3)

Tive várias sensações, e curiosidade foi uma ao ler o trecho “[...] A única maneira de ganhar o jogo é matar um rico e continuar vivo”, fiquei curiosa para saber como ele ia fazer isso, por que queria cometer esse crime e qual seria o final dele. Senti raiva no final porque ninguém descobriu que ele havia cometido o assassinato (D.3)

No começo achei graça, me fez rir com algumas comparações engraçadas, mas logo percebi que se tratava de algo mais sério, um personagem capaz de praticar qualquer coisa, inclusive assassinar para se sentir superior. (F.3)

Ao ler a história, senti uma mágoa danada ao perceber a maneira tão cruel como o personagem rico, tão inocente, morreu. (G.3)

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

A história dá a sensação de medo porque o personagem demonstra ser calmo, até antes dele cometer o crime. (O.3)

O sentimento que tive foi de espanto; não acreditava que o personagem fosse capaz de ir tão longe. (P.3)

Uma das sensações que eu senti foi de indignação porque o rico comprou um iate maior do que o do outro só por inveja e outra sensação foi medo porque na hora que o garçom foi colocar o veneno no copo do rico; ele poderia ser pego. (Q.3)

Despertou uma reação de medo porque teve o assassinato. (R.3)

As primeiras reações foram de curiosidade. Depois senti medo no momento em que o personagem colocou veneno no café preparado por ele. (U.3)

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

[...]causa espanto e ao mesmo tempo vontade de rir quando ele diz: “O único bem que tenho é a minha vida, e a única maneira de ganhar o jogo é matar um rico e continuar vivo”. (W.3)

A frieza como o personagem mata o rico me deixou muito surpresa e triste ao mesmo tempo. (Cc.3)

Os trechos acima expressam uma miscelânea de sentimentos, sensações e reações à leitura. Começamos com a reação honesta do leitor A.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).

Nessa perspectiva analítica, dois núcleos de leitores (O.3; Q.3; R.3; U.3 e B.3; W.3; Cc.3), diante do comportamento frio, metódico do protagonista que visava ao assassinato de um milionário no próprio ambiente de trabalho, utilizando o envenenamento como meio homicida, revelaram sentir, respectivamente, medo e espanto. Entrelaçado a questão do homicídio, os leitores D.3, G.3, Z.3, Cc.3 manifestaram sentimentos de raiva, revolta, tristeza e até mágoa face à impunidade da personagem assassina. Evidenciando-se assim nesses leitores um senso de justiça que pressupomos ter uma aproximação com a realidade além da ficção ou que a ficção leva para a realidade deles.

Tivemos ainda dois leitores que assinalaram o sentimento de indignação. Este como reprovação do tratamento apático do milionário ao funcionário do bufê, o garçom, expressando descontentamento ao ato arrogante dele (I.3), também como rejeição à atitude de uma personagem milionária que adquiriu um transporte aquático caríssimo somente por inveja (Q.3), indiciando que o leitor reprova tal ostentação e consumo exacerbado apenas para alimentar uma necessidade psicológica de superar outro sujeito materialmente. 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).

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

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

Primeiramente, porque ele [protagonista] tinha tanta vontade de matar rico? Qual a razão de passar anos de sua vida planejando a morte de alguém que ele não mal conhecia? Para quem ele queria provar que o “iate” dele era maior do que o do rico assassinado, já que ele não poderia falar para ninguém que foi ele que causou a morte daquele homem, ou então ele seria condenado. Realmente essa história é cheia de interrogações. (B.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)

Por que o personagem achava que dando um fim no rico iria trazer benefícios? (N.3)

Discordo do plano horrível do personagem, segundo ele fazendo isso, ficaria superior ao rico. Ele não ficou superior em nada. Foi muito ganancioso e psicopata, não leva a lugar nenhum. (G.3)

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

Discordo da maneira que ele [personagem] pensa e da forma de agir. Não é necessário matar para sentir-se rico. (R.3)

Preenchendo o espaço sempre necessário e salutar (já aludimos a isso anteriormente) em que é facultado ao leitor registrar suas dúvidas, questionamentos e discordâncias diante do texto. 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.

Um grupo de leitores (B;3; N.3), diante do comportamento e ideias extravagantes do protagonista, lançaram questionamentos que buscam respostas racionais para aquilo que é plenamente ilógico. Nesse contexto das inquirições, o leitor W.3 conjugou em sua pergunta uma questão que remete ao “laboratório” do autor, intentando 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 ao que é posto pelo texto, houve uma pulverização nas discordâncias. Os leitores G.3 e R.3 repeliram o plano e execução homicida do protagonista. Em outro viés da narrativa, 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).

- ❖ 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.:

[...]É algo que existe também na vida, muitas vezes a inveja faz com que as pessoas cometam crimes, por exemplo. (A.3)

Esse tipo de história também acontece na vida real. Existem infelizes que desejam o mal, e o pior, para pessoas que nem ao menos conhecem, principalmente, pessoas que têm muito dinheiro, vítimas desses invejosos. (B.3)

[...]o fato do pobre ser ignorado acontece muito no nosso dia a dia (E.3)

A história faz a gente refletir na questão rico e pobre na sociedade. Me lembrou a Idade Média, o suserano e o vassalo. (I.3)

Lembra muito o que estamos presenciando no cotidiano, as pessoas são tratadas pelo que elas têm e não pelo que elas são. (G.3)

Na realidade acontecem crimes onde parentes matam quem tem dinheiro para herdar seus bens. (X.3)

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

[...] aconteceu com uma vizinha minha algo envolvendo inveja. Eu gosto dela, mas tem esse defeito. Ela não chegou a matar ninguém, graças a Deus, mas foi capaz de se endividar para ter a sua casa igual ou melhor do que a de suas amigas. (U.3)

[...] esses tipos de histórias acontecem, não é só ficção ou algo que vemos em filmes e coisa e tal; a todo momento esses tipos de casos ou algo parecido ocorre no mundo todo. (V.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)

Nesse tópico em que os alunos mobilizaram suas vivências e conhecimentos variados em associação ao conteúdo narrativo, os leitores A.3, B.3, V.3 correlacionaram o enredo, cujo móvel é inveja com desdobramentos homicidas a fatos existentes no mundo além da ficção. Isso posto, convém refletirmos que:

As competências linguísticas e textuais (em cujo âmbito entram a noção de repertório ou de saber prévio) do leitor seriam mobilizadas na conexão com os enunciados ditos e supostos nas lacunas do texto, e permitiriam, no processo de inferência, a construção do sentido, produzindo a interação texto-leitor própria a cada um (REZENDE *et alii*, 2013, p. 9).

E nesse nexo com o cotidiano que extrapola o ficcional, dois leitores (G.3, X.3) evidenciaram questões merecedoras de reflexão, tais como o hedonismo material e suas

implicações nas relações interpessoais, familiares, de forma que o dinheiro pauta modelos de comportamentos e valores, assim como acende desejos de cobiça, posse a qualquer custo, inclusive com atos criminosos.

Uma dupla de leitores recortou casos exemplares. O primeiro expôs uma experiência com uma vizinha para ilustrar possíveis efeitos da inveja (U.3), indiciando um componente do diário íntimo incorporado ao diário de leitura referente à expressão da instância pessoal no ato interpretativo (relevante, conforme já aludimos). Já 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.

Insularmente, o leitor P.3 assinalou uma aproximação entre a ficção lida e algumas composições musicais de contestação social do “rap”, cujas letras que manifestam insatisfação às disparidades sociais constituem 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.

Além das quatro categorias analisadas, observamos dois tipos de ocorrências registradas nos diários de leitura. O primeiro tipo refere-se ao desejo voluntário do leitor de realizar uma apreciação positiva do texto lido no sentido de indicá-lo a outros leitores. Os três leitores recomendam a leitura do conto pautando-se no argumento de que a narrativa possibilita refletir, pensar sobre a natureza humana do sentimento de inveja e seus efeitos (B.3; G.3), assim como permite discutir a realidade das diferenças sociais. Seguem os fragmentos:

Recomendo a história, pois relata até onde o ser humano pode chegar com sua inveja, de maneira tão fria e sem pensar nas consequências. (B.3)

Aconselho e recomendo a leitura desse conto para os leitores encararem a realidade em que vivemos e não se deixar levar por esse sentimento ruim, a inveja. (G.3)

A história é recomendável porque ela conta dois lados, o do pobre e o do rico, duas realidades bem diferentes. (Q.3)

O segundo tipo de ocorrência relaciona-se ao título da história que o leitor B.3, a princípio e mesmo no decorrer da leitura, não conseguia enxergar nexos com o que se estava narrando. Segue trecho abaixo:

Ao ler o título “Ganhar o jogo” imaginei uma outra história; mesmo lendo o conto não conseguia entender o que esse título tinha a ver com a história; até quando li uma das últimas frases narradas, entendi realmente qual o verdadeiro sentido do título em relação ao texto. Tem um personagem que tem uma vontade estranha de matar um rico...(B.3)

De acordo com esse leitor, apenas no final da história foi ativada a relação entre título e enredo. É relevante esse registro porque indicia que o sujeito leitor recorreu em seu processo de compreensão a habilidades leitoras importantes como a predição, o levantamento de hipóteses, a ativação do repertório leitor/conhecimentos acumulados.

3.4 Análise de entradas após releitura instrumentalizada: conto “Ganhar o jogo”

Dando curso à aplicação do plano de trabalho foi efetivada uma sequência de atividades com o propósito de instrumentalização do aluno-leitor para uma segunda interpretação (relevante, conforme já apontamos) do conto “Ganhar o jogo”.

Após explanação docente por meio de slides com dados/imagens de natureza biográfica e bibliográfica sobre o autor Rubem Fonseca. Seguida por sessão fílmica do documentário “Ilha das Flores”, entrecruzado com o conto lido por meio de discussão oral, bem como possibilitado a leitura de um texto da crítica literária, “As vítimas: pequenas criaturas” (FIGUEIREDO, 2014), acerca do conto. Dessa vez, os alunos não emitiram resistência nem questionaram a segunda entrada nos diários de leituras. Assim foram orientados a reinterpretarem o conto relido, e apontarem no registro, caso houvesse, mudanças na sua compreensão tendo em vista o que haviam escrito na primeira entrada, estando de posse do primeiro registro. Considere-se também, que os alunos realizaram socialização dos seus diários de leitura entre os colegas/docente (endossamos que isso será conteúdo de seção específica).

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 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:

Não mudei a minha interpretação, a minha opinião continuou a mesma. Na crítica percebi que há coisas parecidas com o que interpretei. Até concordei com a crítica sobre o personagem ser um invejoso. Mesmo assim, ainda continuo achando que ele seja um psicopata. (C.4)

Concordo com a crítica literária e não mudo nada da minha interpretação do conto. A crítica fala de um psicopata que quer ganhar o jogo e que tirar a vida do outro faz parte das regras do jogo. Pensei isso mesmo, o personagem era frio e invejoso que procurava matar um milionário herdeiro. (E.4)

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)

Não houve mudança na minha interpretação do conto “Ganhar o jogo”. Continuo pensando que a história faz a gente refletir como a sociedade está dividida em classes e o autor escreveu uma narrativa com um personagem estranho para fazer o leitor pensar sobre a questão da riqueza e da pobreza. (P.4)

Não mudei minha interpretação, pois o que comentei é igual ao que o crítico escreveu. (R.4)

Nesse tópico, um núcleo considerável de alunos ignorou o comando docente supracitado e não mencionou se houve ou não alteração na interpretação entre a primeira e a segunda leitura da narrativa. Possivelmente, isso ocorreu porque os alunos preferiram concentrar na entrada comentários atinentes ao documentário (conforme veremos adiante), tendo em vista o impacto do filme sofrido por eles. Também aventamos a possibilidade de que ao pensarem na segunda entrada do outro conto, cujo registro eles expressaram haver congruência à crítica literária, talvez, isso os levou a “ignorá-la” e/ou reconhecerem, tacitamente, que havia convergência de seus registros com o texto crítico. E assim optaram por não mencioná-la dessa vez. Só endossamos que não foram todos os discentes que tiveram tal comportamento.

Por outro lado, alguns leitores trataram da crítica (C.4; E.4; D.4; X.4; H.4; P.4; R.4) 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, C.4, E.4 e H.4 apontaram o ponto de congruência entre a crítica e suas interpretações: o perfil psicológico do protagonista da história. Aqui, retomamos o que aludimos anteriormente de que 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. E também podemos pensar sobre a ausência de maturidade leitora dos alunos para isso.

b) Relação comparativa entre o documentário e o conto:

“Ganhar o jogo” e o documentário “Ilhas das Flores” têm coisas em comum, tipo algumas pessoas terem tanto e outras quase nada. Chama atenção a injustiça social presente no mundo. (A.4)

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

Tanto o documentário como o conto fazem a gente refletir na condição desigual de classes sociais na sociedade atual. (T.4)

Tanto o documentário quanto o conto envolvem a questão da riqueza e da pobreza. Na história há um personagem pobre psicopata por milionários e no filme mostra uma comunidade de pessoas muito pobres que sobrevivem com restos de comida rejeitados pelos porcos. (V.4)

Em “Ganhar o jogo” mostra a vida confortável e de luxo dos ricos, já no documentário temos os pobres que sofrem muito para sobreviver. Assim, o conto e o filme têm comum a grande pobreza e má distribuição de renda (J.4)

O conto tem um personagem invejoso e doentio pelos ricos e o documentário mostra pessoas muito pobres que parece que valem menos que os porcos porque sobrevivem do que os porcos não querem comer (K.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)

O conto “Ganhar o jogo” e o documentário “Ilha das Flores” falam da questão da renda, uns têm demais e outros de menos (O.4)

Depois de ter assistido ao documentário e lido a crítica, acho que eles complementam minha primeira interpretação. É uma triste realidade que existe. Muitos têm a ganância de riquezas, enquanto outros buscam simplesmente viver, como é o caso do documentário onde pessoas sofrem com a pobreza (D.4)

Os excertos do tópico b evidenciam 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. Chamou atenção a utilização de termos encapsuladores de ideias que animam o debate a respeito da problemática indicada, tais como “injustiça social” (A.4) e “má distribuição de renda” (J.4). Os leitores B.4 e N.4 articularam a questão do jogo presente no título e no pensamento do protagonista da narrativa à situação dos miseráveis apresentados no documentário.

Seguindo nesse contexto, 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 se agregou 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 salutaras do diário de leitura: “veículo para pensar” a realidade (BUZZO, 2010).

Contudo, os leitores não fazem nenhum comentário sobre a diferença do código fílmico e do código literário. O professor deve intervir no sentido de apontar que apesar de haver semelhanças, ambas formas de narrar, existem diferenças no sistema de signos de cada um. Para que eles percebam, por exemplo, que no texto literário, as palavras impressas e as imagens mentais criadas estão conjugadas na concretização do texto. E no cinema, múltiplas semioses (imagens, som, movimento etc.) materializam o texto fílmico.

c) Comentários apenas ao documentário:

O documentário “Ilhas das Flores” é muito realista. Fala da pobreza onde seres humanos se alimentam do lixo produzido por pessoas com condição social melhor. O pior e mais assustador, é que essas pessoas que comem restos de alimentos no lixo só podem comer aquilo que nem os porcos quiseram...apesar de ser um filme de 1989, em muitos lugares do nosso país existe essa triste realidade. (S.4)

Em relação ao documentário a gente percebe uma verdadeira diferença social entre os moradores da Ilhas das Flores que se alimentam dos restos deixados pelos porcos e as pessoas “bem de vida” da cidade que comem do bom e melhor e joga no lixo aquilo que não querem, acaba servindo de alimento para os miseráveis daquela ilha. (G.4)

O documentário “Ilha das Flores” faz a gente pensar na grande pobreza que existe não só no Nordeste, mas também no Sul, onde acontece esse caso. (L.4)

O documentário “Ilha das Flores” mostra de modo científico, matemático como as pessoas desperdiçam os alimentos ou objetos jogando no lixo, pois têm dinheiro e pensam “Cara, tenho trabalho e dinheiro, tudo compra”, Só que não! (...) os moradores da ilha não têm educação e para não morrerem de fome precisam ser rápidos correndo contra o tempo para conseguir restos de comida, com certeza cheio de bactérias com risco de ficar doentes. Humilhadas porque comem o que os porcos não querem. (M.4)

O documentário mostra a humilhação de muitos pobres que sobrevivem comendo lixo, aquilo que nem os porcos querem, e ainda tendo cinco minutos para catar esses alimentos imundos. A desigualdade social é um grande problema da sociedade. (Q.4)

Os leitores desse tópico, embora numericamente poucos, realizaram comentário isolado sobre o teor do documentário assistido como atividade de instrumentalização para releitura do conto. Dessa vez, não houve falha no encaminhamento, conforme ocorreu anteriormente. Os alunos receberam enfática orientação no sentido de fazer conexão entre o filme e a leitura do conto. Presumimos que os alunos tiveram esse comportamento por ignorarem o comando docente ou outro motivo que desconhecemos.

Diante disso, os leitores manifestaram como aspecto congruente a situação de penúria aviltante e subumana de pessoas cuja alimentação são detritos rejeitados por suínos. Encaminharam seus comentários numa perspectiva de posicionamento que evidenciasse tal situação como absurda. Em vista disso, dois leitores (S.4, F.4) exprimiram reações conforme observamos em palavras como “pior”, “assustador”, “difícil”, “triste”.

O leitor S.4 compreendeu a perspectiva de abordagem adotada pelo cineasta e categorizou o curta metragem como “realista”, bem como estabeleceu um recorte histórico sincrônico de injustiça social entre a data de lançamento do filme e a atualidade. O leitor J.4 indicou a presença de núcleo de pobreza extrema em região geográfica (Sul), cujos índices socioeconômicos, historicamente, têm sido superiores a outras regiões, como a estigmatizada Nordeste. Ambos realizam comentários pertinentes, o primeiro porque fez identificação do gênero fílmico, acionou um dos componentes do “repertório” leitor, também fez cruzamento temporal muito válido para evidenciar a situação retratada. O segundo notou um aspecto importante, pois nos trouxe um comentário que confronta conhecimentos muitas vezes consolidados na sociedade.

O leitor M.4 assinalou a linguagem de viés científico empregado pelo cineasta para desenvolver o enredo cinematográfico. Também fazendo uma inserção linguística bem coloquial, o leitor analisou o comportamento perdulário, materialista e individualista da classe social mais elevada. Acresceu em seu comentário a indicação de alijamento social dos miseráveis da comunidade gaúcha, vide a ausência de escolaridade e os riscos permanentes à própria saúde decorrentes da ingestão de detritos. Em suma, comentário com conteúdo crítico bastante considerável.

d) Reconhecimento de mudança interpretativa:

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)

Embora seja um breve comentário acerca do reconhecimento de que a opinião dos colegas afetou o leitor I.4, 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).

No caso específico, o leitor I.4 acabou sendo inserido em um círculo de leitura durante quatro oportunidades que, apesar de representarem uma quantidade pequena, repercutiram, pois ele manifestou que sua interpretação foi alterada em face da influência de colegas da turma.

3.5 Compartilhamento dos diários de leitura: discussão das entradas

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). Adotamos na socialização modelos de funcionamento de círculos de leitura, com características dos chamados círculos estruturados e semiestruturados (COSSON, 2014b, p. 158-159). Do primeiro, valer-se de registro escrito como base para socialização e discussão, ou seja, os leitores fazem exposição daquilo que escreveram sob orientações pré-estabelecidas. Do segundo, o papel de um mediador, condutor, no caso o docente, que dá início à discussão, controla os turnos de fala, esclarece dúvidas e conduz o debate, de modo a evitar que comentários impertinentes tangenciem o texto em foco.

Ressalvamos que o compartilhamento foi registrado por escrito pelo professor-pesquisador durante as quatro socializações. E aqui, no relatório, optamos por trazer uma síntese dos aspectos anotados. Decidimos não filmar e não gravar para deixar os alunos mais à vontade na exposição. A presença de câmera ou gravador, certamente, inibiria e seria contraproducente ao propósito do círculo de leitura. Consideremos que a dinâmica de interação em todas as sessões de compartilhamento se deu da seguinte maneira: o aluno fazendo sua exposição e o docente mediando com questionamentos, provocações, informações complementares etc., atinentes ao comentário discente, de modo a instaurar um espaço de discussão em torno dos registros dos alunos.

Assim sendo, 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 justificados na ideia de desrespeito à figura divina. Segundo, a discussão resultante dos diálogos tensos entre as personagens majoritariamente masculinas 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.

Acresce sobre este último aspecto, uma aluna que aludiu a lei muito atual do feminicídio (lei nº 13.104/2015) que tornou crime hediondo cometido às mulheres sob a especificidade criminal de gênero. Alguns colegas já conheciam o nome da lei, mas não sabiam o teor e peculiaridade legal dela. Ao passo que o docente inseriu informações complementares a essa discussão no sentido de vincular tal lei à situação retratada no conto, assim “o professor intervém no diálogo do aluno sobre o texto com suas perguntas e seus comentários que visam conduzi-lo a aprofundar” (MELANÇON apud BUZZO, 2010, p. 17).

Também teve 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 como 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.

Na continuidade tivemos: b) relação comparativa entre o conto e a música. Nesse tópico, apenas dois alunos relataram que havia uma aproximação entre os dois textos no tangente à temática da violência. Ocorreu de um aluno questionar se havia necessidade de relacionar a história ficcional à composição musical. Aqui, o docente reconheceu a falha no encaminhamento, depois explanou sobre as possibilidades de diálogo que o texto literário potencializa, seja com a música, com o cinema, com outras manifestações artísticas e com outros textos não oriundos do âmbito literário.

Debateu-se o item: c) 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.

A terceira sessão de compartilhamento ocorreu com a participação de todos da turma. Como já estavam familiarizados com a dinâmica de socialização do círculo de leitura predominou um clima de diálogo, debate bem espontâneo e bastante produtivo. Esse compartilhamento versou sobre os seguintes aspectos: a) reflexão sobre a natureza da inveja. Um aluno ousou comentar que todos os seres humanos sentem inveja, desde aquela mais banal à aquela mais nociva. Afirmou que muitas vezes não queremos assumir esse sentimento por causa da rejeição dos outros, contudo, ratificou que a inveja é um sentimento inerente ao ser humano e bem presente nas relações interpessoais. Esse comentário desencadeou reações entre os colegas, de concordância e divergência. É a expressão e oportunidade da oralidade, da interação face a face, que segundo Simpson (apud BUZZO, 2010), possibilita ao aluno-leitor “se dizer”.

Dando curso, tivemos o item b) o perfil psicológico do protagonista. Nesse tópico, 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 consequentemente, 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, 2012).

Em continuidade, tivemos: c) falha da polícia na investigação do homicídio. Todos os alunos seguiram a linha de pensamento de que o delegado subestimou a personagem assassino/garçom. Inclusive, na argumentação, um aluno chamou atenção para a fala final da

personagem na delegacia “Meu iate é maior do que o dele”. Frase ignorada, que poderia trazer um indício importante no desvelamento do caso. A discussão remete ao sentimento de justiça expresso pelos alunos, cuja subjetividade não está descolada no ato de leitura, ao contrário, no diário de leitura socializado, constatamos que o inacabamento do texto literário se conecta com a riqueza subjetiva do “leitor real” (ROUXEL, 2013).

Houve debate acerca da: e) supremacia do dinheiro na sociedade. Esse último tópico rendeu discussões produtivas, visto a participação de muitos alunos com seus comentários convergentes ao debate sobre a ideologia da felicidade via bens materiais, a questão das disparidades sociais muito acentuadas e também as implicações do dinheiro nas relações interpessoais. Foi importante porque a leitura literária em espoco repercutiu temáticas que acionaram o conhecimento enciclopédico dos alunos (“repertório”), bem como provocou o exercício da reflexão. Os alunos não ficaram incólumes à narrativa, seguindo na contramão do que Corrêa (2007, p. 54) alude como “quase leitura” - corresponde às situações artificiais de leitura, “porque exigida, controlada, dirigida, não-espontânea, não-desejada” e, portanto, improdutiva em sala de aula.

Na quarta e última sessão de compartilhamento todos os alunos socializaram suas entradas. Após orientação docente no sentido de verificar se houve mudança, complementação na interpretação por meio de atividades de instrumentalização consoante à releitura do conto. Verificamos, nesse momento, uma predisposição maior dos alunos para dialogarem sobre seus textos produzidos.

Derivaram dos diários os seguintes tópicos: a) manutenção da primeira entrada com abertura para agregar aspectos novos na interpretação. Dois alunos expuseram que preservariam o que haviam registrado na terceira entrada, porém, reconheciam que após o último compartilhamento incorporariam leituras de colegas e acrescentariam mais elementos na interpretação, essencialmente, em relação ao perfil psicológico do protagonista, cujo detalhamento deteve a atenção dos alunos durante o círculo de leitura. Assim, esses testemunhos que naturalmente afetaram os colegas de classe indicam que o ato de ler não pode ser compreendido como um ato isolado de um indivíduo solitário, mas, sobretudo, como uma prática social (MACHADO, 2005).

Os alunos, também, debateram b) 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 alijados da sociedade capitalista que os reduz a subanimais impelidos a saciarem a necessidade orgânica vital: a fome. Nesse contexto, o professor entrevistado 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).

Também dialogaram sobre: a) o impacto do documentário “Ilhas das Flores”. Enfatizaram que o curta metragem retrata a questão das disparidades sociais de maneira bem realista, segundo alguns deles o que os chocou foi a condição subumana e humilhante de pessoas que se alimentam de detritos repelidos por suínos. Um leitor levantou a discussão complementar à problemática em foco em relação a classe social que goza das benesses do sistema capitalista e ignora a situação de extrema miserabilidade de outros seres humanos. 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

Precipuamente, 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, inexiste a interação.

Consideremos nesse tópico conclusivo, 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 as quatro entradas impactaram na situação de ensino-aprendizagem da turma.

É válido mencionar que não houve um momento de avaliação formal realizada pelos alunos com uso de questionários estruturados, por exemplo, a respeito da aplicação do diário de leitura. O que ocorreu foi o professor-pesquisador solicitar dos discentes uma avaliação oral. Nesse sentido, eles 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 pré-estabelecidas 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. Embora, devamos 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.

Nesse contexto, tendo em vista o trabalho didático com a leitura literária proposto com o diário, apontamos abaixo algumas constatações resultantes da utilização desse instrumento didático:

a) Enfatizamos que esse instrumento “deu voz” aos discentes na sua totalidade. Essa afirmação decorre do fato de que o professor-pesquisador se deparou com textos consistentes de alunos, anteriormente muito apáticos, inibidos, que até então não expunham suas interpretações nem interagiam publicamente com a turma e o docente. Esse fato em si teve um impacto pedagógico muito relevante face ao caráter de intervenção da pesquisa;

b) Verificamos a presença de lacunas e problemas nos textos dos alunos envolvendo, por exemplo, o desconhecimento do gênero conto e sua estrutura contemporânea (no que tange ao desfecho aberto); não diferir, ou diferir mal realidade de ficção ao confundir narrador com autor ou desconsiderar as personagens como entidades fictícias; não entendimento de que o foco narrativo tem implicações na construção da história; não atentarem para a diferença do código fílmico e do código literário, e decorrente disso propomos a intervenção docente como imperativo via proposição de soluções ou reflexões mais abrangentes;

b) Os alunos manifestaram sua liberdade interpretativa, espontaneamente, indicaram aspectos da tessitura ficcional (modo de escrever do autor, diálogos, foco narrativo, caracterização de personagens, título), que têm implicações diretas na recepção do texto bem como contribuem para o deslindamento do binômio forma/conteúdo, segundo as especificidades de cada narrativa Além disso, fizeram questionamento dirigido ao autor da narrativa (primeiro conto), expressaram insatisfação ao texto evidenciando um leitor mais proativo;

c) Os discentes conseguiram manter um diálogo com o texto lido ao imprimirem posicionamentos por meio de comentários acerca de assuntos e questões que perpassam as narrativas. Comentários esses numa linha crítica, alçando algumas vezes pontos controversos, complexos, de acordo, evidentemente com o nível leitor discente do ensino fundamental, porém, numa perspectiva mais autônoma. Registros envolvendo, por exemplo, violência naturalizada, inércia do poder público, questões de gênero infringidas às mulheres, disparidades sociais abissais, natureza dos sentimentos humanos, relações interpessoais,

hedonismo material, supremacia do dinheiro. Comentários que convergem para o “o exercício da reflexão”, “a capacidade de penetrar nos problemas da vida” (CANDIDO, 2004, p. 180).

d) Os leitores realizaram registros de questionamentos, dúvidas e discordâncias, de modo que depreendemos o perfil de um leitor que interage com o lido e não apenas reproduz aquilo que leu. Contudo, em alguns comentários os alunos demonstraram a ausência de um fôlego argumentativo, faltando-lhes dar ou ampliar explicações, justificarem suas afirmações. Necessitando aprofundar algumas ideias expostas por eles. Cabendo aí, se o docente convir, uma sugestão de transposição didática para outros gêneros didáticos afinados à argumentação como a resenha crítica, por exemplo;

d) Reconhecemos que os textos lidos pelos alunos ativaram o repertório de vivências, leituras (entenda-se não só de livros, mas de outras fontes de conhecimento). Percebemos o quanto a televisão e a internet são para eles fontes de informação proeminentes em detrimento da cultura do livro. Depreendemos que o texto literário propiciou refletir sobre a realidade próxima ou mais remota dos discentes. Constituindo-se, assim, não apenas textos de “quase leitura” (CORRÊA, 2007) como aqueles vinculados a situações artificiais de leitura;

e) O entendimento de que as intervenções subjetivas do aluno são algo inerente ao processo de interpretação textual, cuja ancoragem no texto permite também a expressão de um espectro de sentimentos, sensações, impressões, fulcrais no encontro do leitor com o que lê, assim como nos ajuda a repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar que não deve amputar a importância da subjetividade. Cabendo um questionamento: é produtivo “privar a leitura literária escolar desse traço distintivo que a liberta de toda e qualquer subjetividade em nome da análise formal?” (ROUXEL, 2013, p. 195). Amalgamado ao espectro de sentimentos expressos, convém enfatizarmos que os leitores manifestaram a construção/reforço de uma ou várias identidades ao ler, conforme foram evidenciadas, por exemplo, a identidade religiosa, de gênero;

f) Os alunos experimentaram o cruzamento sempre necessário entre a literatura, por meio de narrativas ficcionais, e outras linguagens, como a musical e a cinematográfica, que possibilitam uma interlocução salutar. Os discentes foram direcionados a apontarem elementos de congruência numa perspectiva dialógica entre os contos e as linguagens supracitadas, aliadas na didática de leitura literária que incorpora outras manifestações artísticas em circulação social;

g) Verificamos que as informações sobre o autor na fase de instrumentalização não contribuíram ou impactaram no entendimento da história. A maioria esmagadora ignorou tais dados. Possivelmente, decorrência do fato de que os alunos 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. Por outro lado, em relação às críticas literárias, de modo majoritário, os alunos assinalaram haver similaridades, convergências entre seus textos e a voz do especialista. Entendemos esse comportamento dos alunos como uma assunção de sujeitos na escrita, conforme analisamos. Apenas, dois casos isolados de leitores explicitaram incorporar aos seus textos conteúdo da crítica;

h) Por fim, salientamos que por meio do compartilhamento das entradas, os alunos vivenciaram a leitura literária como uma prática social efetiva, cujo círculo de leitura representou a concretização da formação institucionalizada de comunidade de leitores, lugar fecundo à circulação, à negociação, ao confronto de diferentes interpretações que se entrecruzam. Destacando que dois alunos manifestaram o entendimento de que a leitura do outro afeta a dele e vice-versa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo 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.
- BOSI, Alfredo. Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: **O conto brasileiro contemporâneo**. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BOSSLE, Fabiano; NETO, Vicente Molina. No “olho do furacão”: Uma autoetnografia de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009
- BUZZO, Marina Gonçalves. **O diário de leituras**: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2003.
- _____. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2008.
- _____. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. **Revista L@el em (Dis-)curso**, v.2, 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.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: Antropologia e literatura no século XX. 2. ed. Org. José Reginaldo Santos Gonçalves. Trad. Patrícia Farias. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.
- COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: **O demônio da teoria**: Literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999.
- _____. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.
- CORTAZÁR, Julio. Aspectos do conto. Do conto breve e seus arredores. **Valise de Cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Júnior e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CORRÊA, Hércules Tolêdo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007.
- 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, 2012, UFPB/PPGL. p. 176-177.

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. pp.14-22.

GALHARDO, Carla Mascarenhas de Oliveira. **O gênero diário de leitura e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2009.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1988.

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.

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

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escritas do outro o retorno do autor e a virada etnográfica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

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

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para reflexão crítica**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo: PUC-SP, 1999.

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.

LEJEUNE, Philippe; NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MACIEL, Sheila Dias. **A literatura e os gêneros confessionais**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc>. Acesso em: 20 jan. 2014.

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**, Ponta Grossa, v.2 , p. 199-210, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BANZAE. **Dados do município**. Disponível em:< <http://www.banzae.ba.gov.br>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Diagnóstico do corpo discente**. Centro Educacional Edval Calasans (CEEC). 2014, p.15.

REIS, Luzia de Maria R. **O que é conto**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

REZENDE, Neide Luzia *et alli* (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.

_____. 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: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 151-164.

_____. 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.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografias**: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

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)**. <http://www.youtube.com/watch?v=kzjQyKddSYI>. Acesso em: 18 jun. 2014.

ZILBERMAN, Regina. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura**. Letras, Passo Fundo, RS, v.5, n.1, jan./jun.2009.

Anexo 1 – Conto “A cabeça” (Luiz Vilela, 2006)

A cabeça

A cabeça – pois era realmente uma cabeça, uma cabeça de gente, uma cabeça de mulher – estava ali, no chão, em plena rua, sob o sol, naquela radiosa manhã de domingo. De quem era? Quem a pusera ali? Por quê? Ninguém sabia...

“Já chamaram a polícia? ”, perguntou um homem de terno e gravata que vinha passando e parara junto à rodinha de curiosos.

“Chamou? ”, o crioulo passou a pergunta para o sujeito que estava ao lado, com uma bicicleta. “Alguém chamou os home? ...”

“Chamou”, respondeu o da bicicleta; “alguém chamou. ”

Mas um baixote, que morava ali no bairro – um dos mais distantes do centro – e que sabia bem como são essas coisas, observou:

“Se quando é um corpo inteiro eles já demoram pra aparecer, que dirá quando é só uma cabeça...”

“Eles aparecem”, disse o da bicicleta, “até a noite eles aparecem...”

“É”, o baixote concordou, no mesmo tom: “até a noite eles aparecem...”.

“E se não aparecer ninguém? ”, entrou um que também morava no bairro, a poucas casas dali, naquela mesma rua. “O que a gente faz com essa cabeça? ”

“Leva pra você”, sugeriu um gordo.

“Se fosse da sua mãe, eu levava”, ele respondeu.

“Minha mãe? Coitada... A cabeça da minha mãe há muito tempo que está debaixo da terra...”, disse o gordo. “A cabeça e o resto também...”, acrescentou.

“O que a gente faz? ”, insistiu o outro, preocupando. “Porque deixar essa cabeça aí a gente não pode: de repente vem um caminhão e...”

“Ela já está morta mesmo...”, ponderou o da bicicleta, acendendo um cigarro.

“É, mas”, continuou o preocupado, “vem um caminhão e... Vem um caminhão, e aí vai ser aquela porcariada aí, na rua; já imaginaram? ...”

Ninguém respondeu; talvez porque estivessem imaginando a porcariada ali, na rua: miolos, ossos, olhos, dentes, cabelos...

“Ou então um cachorro”, lembrou o preocupado: “de repente passa um cachorro aí e sai carregando a cabeça; e, às vezes, ainda vai comer ela...”

“Bom”, disse o baixote, e deu uma cuspidinha de lado: “uma coisa eu garanto: botar a mão nesse troço aí, eu não boto; por nada desse mundo. Se depender de mim, essa cabeça vai ficar aí pro resto da vida. ”

“A sorte é que ela não está fedendo”, notou o preocupado.

“Por falar nisso”, disse o gordo, “vocês já repararam que gente morta fede mais que bicho morto? ...”

“Deve ser porque gente é pior do que bicho”, explicou um de óculos.

“Deus faz tudo certo”, sentenciou um magrinho, de barbicha, com uma surrada Bíblia debaixo do braço; ele voltava do culto, avistara a turma e se aproximara para ver o que era.

“Quer dizer então que isso aí é certo? ...”, o gordo provocou.

O barbicha empinou a barbicha – mas não respondeu.

“Se fosse assim”, disse o de óculos, “se Deus fizesse tudo certo, ele não teria criado o homem. ”

“O homem é a maior criação de Deus”, disse o barbicha.

“A maior criação...”, e o de óculos olhou de modo significativo para o chão à sua frente.

“O homem é maior criação de Deus”, o barbicha repetiu.

“O homem é a maior cagada de Deus, isto sim”, o de óculos disse.

“Falar assim é pecado”, disse o barbicha.

“Deus foi fazendo tudo certo”, continuou o de óculos; “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. ”

“Deus fez o homem à sua imagem e semelhança”, disse o barbicha.

“Então Deus também é uma cagada”, disse o de óculos.

“Falar assim é pecado”, disse o barbicha: “é ofender o seu santo nome. ”

“Deus uma cagada, o homem uma cagada, a vida uma cagada: tudo uma cagada. ”

Uma folhinha seca, soltando-se do galho da árvore ali perto, veio cair sobre a cabeça: como se – poderia ter pensado um dos presentes – como se fosse uma homenagem da natureza ao morto desconhecido.

Desconhecido?

“É a Zuleide! ”, gritou uma moça, acabando de chegar e fazendo o maior espalhafato.

“Zuleide? ”, estranhou a companheira, uma ruiva com o cabelo encaracolado. “Que Zuleide? ...”

“A Zuleide lá do salão! ”

“Que isso, menina? Você está é doida! ”

“É sim, é a Zuleide! Olha ali se não é”, e a moça curvou-se para ver melhor: “olha aquele rachadinho que a Zuleide tem no beijo! ”

“Lábio, leporino”, disse o homem de terno e gravata.

“Boba”, disse a ruiva, “aquilo é da faca, a faca que o cara usou pra cortar ela. ”

“Cara...”, disse um rapaz, ajeitando a aba do boné, virada para trás.

“Como que você sabe que é um cara? ...”

“Mulher ia fazer uma coisa dessas? perguntou a ruiva.

“Mulher faz coisa muito pior”, respondeu o rapaz.

“Então prova”, disse a ruiva.

“Provo”, disse o rapaz: “lá perto do sítio onde eu trabalho, a mulher matou o marido com uma machadinha e picou ele numa porção de pedaços; e depois ainda jogou pros porcos”.

“Decerto é porque ele não prestava”, comentou a moça.

“Tem homem que só serve mesmo pra comida de porco”, ajuntou a ruiva.

“E mulher? ...”, revidou o rapaz. “Tem mulher que nem pra comida de porco serve. ”

“Só se for a sua”, disse a ruiva.

“Ê...”, disse o rapaz. “Cuidado, hem? Cuidado; senão daqui a pouco em vez de uma cabeça aí, vai ter é duas...”

“Já chamaram a televisão? ”, perguntou o homem de terno.

“Pra mim”, disse o gordo, coçando a barriga, que aparecia quase toda pela camisa desabotoada, “pra mim isso aí foi chifre...”

“E o carrinho de pipoca? ”, perguntou o de terno.

“Sou capaz de apostar um milhão”, disse o gordo. “A mulher estava chifrando o cara, e aí ele: sssp! ...”, e o gordo fez o gesto de cortar o pescoço.

“Você não pode falar isso”, defendeu a ruiva; “como você pode falar uma coisa dessas sem saber de nada? ”

“Mas é claro”, disse o gordo, com um sorriso de deboche. “Eu aposto um milhão com quem quiser...”

“Você não pode falar; às vezes a mulher era uma inocente.”

“Inocente? Mulher inocente? ...” e o gordo olhou para os outros da turma, quase todos homens. “Vocês já viram alguma mulher inocente? ...”

“Mulher...”, disse o da bicicleta, acendendo mais um cigarro, o quarto ou quinto desde que ali chegara, “pra ser sincero, a única mulher por quem eu ponho a mão no fogo é minha mãe... O resto... Nem mesmo a minha irmã eu...”

“A única mulher sem pecado é a Virgem Maria”, disse o baixote.

“Rogai por nós, disse a velhinha ao lado, fazendo o sinal da cruz, meio surda, ela acompanhava tudo em silêncio, sem entender nada do que acontecera e do que estava acontecendo.

Mas alguém entendia?

“Claro”, continuou o gordo: “eu não vou dizer que, por causa disso, a gente deve cortar o pescoço delas. Não é isso. Se fosse assim, não ia nem ter jeito da gente andar na rua: a gente ia tropeçar em cabeça...”

Os outros fizeram cara de riso, uma porção de dentes aparecendo alegres nas bocas.

A raiva da ruiva.... Ela olhava furiosa para o gordo, procurando alguma coisa para dizer; mas sua raiva era tanta que...

“Umas boas cacetadas resolvem”, prosseguiu o gordo; “às vezes até mesmo uns tapas”.

“Depende”, disse o da bicicleta.

“Depende do quê? ”, perguntou o gordo.

“Tem mulher que gosta de apanhar...”

“A sua gosta? ”, interveio a moça.

“A minha? Icha! A minha adora! ”

“Vamos embora”, disse de repente a ruiva, olhando o relógio e vendo que estavam atrasadas para a missa; pegou no braço da outra e foi saindo, mas ainda parou e se virou: “É por isso que há tanta violência! ”

“Hum...”, o gordo coçou a barriga.

“Eu vou dizer uma coisa”, a ruiva apontou o dedo. “Escutem o que eu vou dizer! ”

“Hum”, o gordo.

“Vocês é que mataram essa mulher! ”

“Nós? ...”, o gordo fez cara de espanto.

“Vocês! ”, disse a ruiva, brandindo o dedo, e o cabelo encaracolado brandindo também, acompanhando o gesto: “vocês é que mataram essa mulher! ”

“Te manca, dona! ”, disse o rapaz.

As duas foram andando num passo apressado, descendo a rua.

“Segura a cabeça, hem? ”, o rapaz gritou. “Senão, ó! ”, e passou o dedo em riste pelo pescoço.

Os outros riram.

“E o picolezeiro? ”, perguntou o homem de terno.

“Que picolezeiro? ”, perguntou o crioulo.

“O picolezeiro”, disse o homem de terno.

“Que picolezeiro? ”, perguntou o crioulo.

A cabeça ali; a cabeça. Para quem vinha subindo a rua e olhava, a primeira impressão era a de uma pessoa que estivesse enterrada no chão, só com a cabeça de fora; ou então...

“Dá vontade de correr e encher o pé”, um menino disse, falando baixo, para o amigo, os dois na frente, vestidos com a camisa de seu time, que disputaria à tarde a final do campeonato.

“Dá vontade de dar um balão”, disse o outro.

“É...”

“Aí eu corro lá pra frente e mato no peito. ”

“Aí você passa pra mim.”

“E você devolve, e eu entro na área, dribla um, dribla dois...”

“Goooooooool!...”

“Um golaço!...”

A cabeça, os curiosos, o mistério; a rua, o bairro, o sol quente e a manhã de domingo passando.

“É”, disse o homem de terno e gravata: “a prosa está boa, mas...”

Anexo 2 – Conto “Ganhar o jogo” (Rubem Fonseca, 2002)

Ganhar o jogo

Quando não estou lendo um livro que apanho na biblioteca pública, fico vendo um dos programas da TV que mostram a vida dos ricos, os palácios deles, os automóveis, os cavalos, os iates, as joias, os quadros, os móveis raros, a baixela, a adega, a criadagem. É impressionante como os ricos são bem servidos. Não perco um desses programas, ainda que não me sejam de muita utilidade, a totalidade desses ricos não vive no meu país. Mas gostei de ouvir um milionário entrevistado durante o jantar dizer que adquiriu um iate no valor de centenas de milhões de dólares porque queria ter um iate maior do que o de um outro sujeito rico. “Era a única maneira de acabar com a inveja que eu sentia dele”, confessou, sorrindo, dando um gole na bebida do seu copo. Os comensais à sua volta riram muito quando ouviram aquilo. Rico pode ter tudo, até inveja do outro, e neles isso é engraçado, aliás tudo é divertido. Eu sou pobre e a inveja em pobre é muito malvista, porque inveja deixa pobre recalcado. Junto com a inveja, vem o ódio dos ricos, pobre não sabe como ir à forra esportivamente, sem espírito de vingança. Mas eu não sinto raiva de nenhum rico, minha inveja é parecida com a do cara do iate maior: como ele, apenas quero ganhar o jogo.

Eu descobri como ganhar o jogo entre um sujeito pobre, como eu, e um rico. Não é me tornando rico, eu nunca conseguiria isso. “Ser rico”, disse um deles num programa, “é uma propensão genética que nem todo mundo tem.” Esse milionário fizera sua fortuna saindo do zero. O meu pai era pobre, eu nada herdei quando ele morreu, nem o gene que motiva o cara a ganhar dinheiro.

O único bem que tenho é a minha vida, e a única maneira de ganhar o jogo é matar um rico e continuar vivo. É uma coisa parecida com comprar o iate maior. Sei que isso parece um raciocínio extravagante, mas uma forma de ganhar o jogo é criar pelo menos parte das regras, coisa que os ricos fazem. Esse rico que eu vou matar tem que ser um herdeiro, o herdeiro é uma pessoa como eu, sem disposição de ficar rico, mas que nasceu rico e goza fagueiro a fortuna que caiu do céu no seu colo. Para fruir bem a vida, aliás, é preferível que apenas o pai, e não o herdeiro nasça com tal gene.

Eu preferia matar um dos ricos estrangeiros que vejo na televisão. Um homem. As mulheres deles, ou as suas filhas, são ainda mais ostensivamente ricas, porém uma mulher, por mais joias que tenha nos dedos e uma volta no pulso e do pescoço, não é o iate maior.

Também não me interessaria uma daquelas mulheres que obtiveram a sua fortuna trabalhando, certamente portadora do tal gene, donas que aparecem na televisão vestidas de *tailleur*. Não, teria que ser homem. Mas como esses homens ricos ideais vivem em outros países, tenho que procurar um rico aqui mesmo, um que herdou a grana e os bens de que desfruta.

A dificuldade para alcançar esse objetivo não me deixa nem um pouco preocupado. Traço o meu plano cuidadosamente e, quando deito, alguns minutos depois estou dormindo e não acordo durante a noite. Não apenas tenho paz de espírito, mas uma próstata que funciona bem, ao contrário do meu pai, que levantava a cada três horas para urinar. Não tenho pressa, devo escolher com muito rigor, pelo menos igual ao do rico que comprou o iate grande. As pessoas que aparecem, em sua maioria, nas revistas publicadas aqui no meu país podem ser chamadas de ricas e famosas, mas matar uma figura dessas seria fácil, não me faria ganhar o jogo.

Todo rico gosta de ostentar sua riqueza. Os novos-ricos são mais exibidos, mas não quero matar um desses, quero um rico que herdou a sua fortuna. Esses, das gerações seguintes, são mais discretos, normalmente demonstram sua riqueza nas viagens, eles adoram fazer compras em Paris, Londres, Nova Iorque. Gostam também de ir a áreas distintas e exóticas, mas que possuam bons hotéis com serviços gentis, e os mais esportistas não podem deixar de esquiar na neve uma vez por ano, o que é compreensível, afinal moram num país tropical. Exibem sua riqueza entre eles mesmos (não há vantagem em jogar com os pobres), nos jantares de milionários, onde o vencedor pode confessar que foi por inveja que comprou o que comprou, e os outros brindam alegremente à sua saúde.

Um sujeito como eu, branco, miserável, magro e famélico não tem irmãos nem aliados. Não foi fácil conseguir um emprego no mais caro e exclusivo *bufê* da cidade, precisei fazer demorados planos e manobras, levei dois anos nisso, perseverança é a única virtude que possuo. Os ricos costumavam contratar os serviços desse *bufê* quando ofereciam um jantar. A proprietária, descendente de uma família ilustre, não vou dizer o nome de ninguém, nem o meu, era uma mulher dominadora que mantinha suas anotações e cronogramas num pequeno computador que carregava numa bolsa a tiracolo. Impunha rígidos padrões aos que trabalhavam no *bufê*, cozinheiros, decoradores, compradores de mercadorias, garçons e os demais. Era tão competente que os seus empregados, além de obedecer sem piscar, ainda admiravam. Se algum funcionário não se comportava conforme o modelo estabelecido, era mandado embora. Isso era raro, pois todos, antes de serem admitidos, eram submetidos a uma seleção e a um treinamento rigorosos. Fazíamos o que ela mandava, eu era um dos mais

obedientes. E o bufê cobrava um dinheirão para cozinhar e alimentar os ricos. A dona do bufê tinha o tal gene.

Antes da avaliação e treinamento a que submeti para ser garçom do tal bufê, fiz o meu próprio aprendizado. Primeiro, cuidei da minha aparência, arranjei um dentista barato e bom, o que é muito raro, e comprei roupas descentes. Depois, o que foi mais importante, aprendi, no meu adestramento solitário, a ser um servo feliz, como são os bons garçons. Mas fingir esses sentimentos é muito difícil. Essa subserviência e felicidade não podem ser óbvias, devem ser muito sutis, percebidas inconscientemente pelo destinatário. A melhor maneira de representar essa impalpável dissimulação era criar um estado de espírito que me fizesse realmente feliz por ser garçom dos ricos, ainda que provisoriamente. A dona do bufê me apontava como um exemplo de empregado que realizava o seu trabalho orgulhando-se do que fazia, por isso eu era tão eficiente.

Os ricos, como os pobres, não são todos iguais. Há os que gostam de parolar com um charuto caro entre os dedos ou com um copo de líquido precioso na mão, há os galanteadores, os que são reservados, os solenes, os que alardeiam erudição, os que exibem riqueza com seus paramentos de grife, há até os circunspectos, mas no fundo todos são faroleiros, faz parte da mímica. Que acaba sendo uma linguagem de sinais verdadeira, pois permite ver o que cada um realmente é. Sei que os pobres também fazem a sua mímica, mas os pobres não me interessam, não está nos meus planos jogar com nenhum deles, o meu jogo é o do iate maior.

Esperei pacientemente que o rico ideal surgisse para mim. Eu estava preparado para recebê-lo. Não foi fácil conseguir o veneno, insípido e inodoro, que eu transferia de um bolso pata o outro em minha romaria. Mas não vou contar os riscos que corri e as torpezas que cometi para obtê-lo.

Afinal, um rico do tipo que eu tanto procurava apareceu num jantar de lugares marcados nas cinco mesas colocadas nas salas da mansão. Eu conhecia a sua história, mas nunca o vira, nem em retrato. Foi a dona do bufê que me disse, e pela primeira vez eu a vi alvoroçada, que “ele” acabara de chegar e que eu estava destacado para atendê-lo pessoalmente. Rico gosta de ser bem servido. Eu ficaria a certa distância, sem olhar para ele, mas todo gesto de comando que fizesse, por mais tênue que fosse, eu teria que me aproximar e simplesmente dizer, “senhor? ”. Eu sabia fazer isso muito bem, era um garçom feliz.

Ele chegara, como os outros convidados, num carro blindado, cercado de seguranças. Era um sujeito baixo, moreno, um pouco calvo, de gestos discretos. A mulher dele, a quarta,

era uma loira alta e esbelta que parecia ainda mais comprida devido aos altos saltos dos sapatos que usava.

Havia oito comensais em cada mesa, quatro homens e quatro mulheres. Ainda que o serviço não fosse à francesa, cada mesa era atendida por dois garçons, o meu colega era um negro alto com dentes perfeitos. Havia bebidas para todas as preferências, até mesmo cerveja, mas não me lembro de alguém da minha mesa ter solicitado esse líquido vulgar e engordativo. Conforme as instruções da dona, o outro garçom estava subordinado a mim. Discretamente eu determinava que o meu colega atendesse aos pedidos dos demais comensais que, entretidos em suas conversas, nem percebiam o tratamento especial dispensado por mim a um deles.

Atendi-o com perfeição. Ele comia pouco, bebia sem exceder. Não usava, comigo, as palavras “por favor” nem “obrigado”. Suas ordens eram lacônicas sem afetação. O jantar se aproximava do fim.

“Senhor? ”, eu me aproximei quando ele virou o rosto dois centímetros para o lado, sem olhar para ninguém, mas eu sabia que era para mim.

“Um curto. ”

Era a oportunidade que eu esperava.

Fui à cozinha, eu mesmo preparei o café na máquina italiana de último tipo fornecida pelo bufê. Coloquei o veneno dentro.

“Aqui está, senhor. ”

Ele sorveu o café conversando com sua vizinha. Sem pressa, peguei a xícara vazia, voltei à cozinha e lavei-a com esmero.

Demorou algum tempo até descobrirem que estava morto, pois ele havia pousado a cabeça sobre os braços apoiados na mesa e parecia estar dormindo. Mas como milionário não faz uma coisa dessas, tirar uma soneca numa mesa de banquete, os circunstantes acabaram percebendo que alguma coisa grave ocorrera. Um colapso circulatório, provavelmente.

Foi uma comoção, enfrentada com relativa elegância pela maioria dos presentes, principalmente pela esguia mulher dele. O jantar foi encerrado pouco depois que uma ambulância particular levou o corpo.

Creio que vou continuar por mais algum tempo servindo aos ricos. Terá que ser em outro bufê, aquele onde eu trabalhava caiu em desgraça. Os jornais no início noticiaram apenas que a causa mortis do ricoço fora um mal súbito. Porém, uma dessas revistas semanais publicou uma enorme matéria de capa falando em envenenamento, com retratos dos participantes do banquete, principalmente daqueles, homens e mulheres, sobre quem pudesse

ser feita uma insinuação maldosa. A vida do milionário morto, seus negócios, seus vários casamentos e separações, principalmente as circunstâncias escandalosas de uma delas, receberam extensa cobertura.

A polícia está investigando. Gostei de ir depor na delegacia. Não demorei muito lá, a polícia achava que eu não tinha muito a dizer sobre o envenenamento, afinal eu era um garçom burro e feliz, acima de qualquer suspeita. Quando fui dispensado pelo delegado encarregado do caso, eu disse de maneira casual:

“Meu iate é maior do que o dele”.

Alguém precisava saber.

“Já disse que está dispensado, pode se retirar. ”

Quando estava saindo, ouvi o delegado dizer para o escrivão: “Mais um depoimento de merda. ”

Ganhei o jogo. Estou na dúvida se jogo mais uma vez. Com inveja, mas sem ressentimentos, apenas para ganhar, como os ricos. É bom ser como os ricos.

Anexo 3 – Composição musical “Minha alma (a paz que eu não quero)” (O Rappa)

Minha alma (a paz que eu não quero)

A minha alma tá armada e apontada
Para cara do sossego!
(Sêgo! Sêgo! Sêgo! Sêgo!)
Pois paz sem voz, paz sem voz
Não é paz, é medo!
(Medo! Medo! Medo! Medo!)

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
"Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz?"

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
"Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz?"

A minha alma tá armada e apontada
Para a cara do sossego!
(Sêgo! Sêgo! Sêgo! Sêgo!)
Pois paz sem, paz sem voz
Não é paz é medo
(Medo! Medo! Medo! Medo!)

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
"Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz ?"

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
"Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz ?"

As grades do condomínio
São pra trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que tá nessa prisão

Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona
No dia de domingo (domingo!)

Procurando novas drogas de aluguel
Neste vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
"Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz?"

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
"Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz?"

As grades do condomínio
São prá trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que tá nessa prisão

Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona
No dia de domingo (domingo!)

Procurando novas drogas de aluguel
Neste vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo
Procurando novas drogas de aluguel
Neste vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo

Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixa sentar na poltrona
No dia de domingo! (domingo!)

Procurando novas drogas de aluguel
Neste vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitido
Procurando novas drogas de aluguel
Neste vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo

É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir admitido
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir admitido

APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

DORINALDO DOS SANTOS NASCIMENTO

O DIÁRIO DE LEITURA: UM ALIADO PARA LEITURAS LITERÁRIAS

São Cristóvão – SE
2015

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

No trabalho com sujeitos leitores em formação, nós, professores da educação básica, sentimos, quase sempre, o peso do desafio de uma didática capaz de contribuir na formação de um leitor crítico que consiga apropriar-se dos textos e dar sentido a suas leituras. Essencialmente com textos literários, ricos de pluralidade e ambiguidade de sentidos. Diante disso, este material pedagógico apresenta o diário de leitura como um instrumento aliado no registro e trocas interpretativas numa comunidade de leitores (a classe de alunos).

Este Caderno Pedagógico tem um papel de mediação entre uma pesquisa realizada (NASCIMENTO, 2015) por mim e vocês, que poderão executar com seus discentes o que, aqui, é proposto. O projeto de intervenção foi realizado em uma escola pública da rede municipal, no Centro Educacional Edval Calasans (CEEC), em Banzaê-BA, no período letivo de 2014. Durante 14 horas/aula, a partir de uma sequência didática, os alunos realizaram quatro entradas em diário após leitura de dois contos “A cabeça” (2006), de Luiz Vilela e “Ganhar o jogo” (2002), de Rubem Fonseca.

Este material concretiza uma proposta com leitura literária com orientações e sugestões para o professor da educação básica. Quanto à sua estrutura e organização, é constituído por uma parte teórica com fundamentos norteadores ao trabalho (Introdução) e outra prática, com quadro-síntese apresentando uma visão integral de conteúdos (Sequência didática), bem como posterior detalhamento de atividades propostas no desenvolvimento da sequência didática.

Eis um recurso didático que objetiva contribuir para práticas docentes que entendem o processo de leitura do texto literário envolvendo, simultaneamente, as instâncias pessoal e social. E se apresenta como uma proposta merecedora de modificação pelo professor no sentido dele adequá-la à sua realidade escolar para atingir seus propósitos.

Um abraço!

SUMÁRIO

1 Introdução.....	04
1.1 Concepções de leitor e leitura literária.....	04
1.2 A prática diarista	04
1.3 Mas, o que é o diário de leitura? E para serve?	05
1.4 Por que é importante o compartilhamento do diário de leitura?	07
2 Sequência didática.....	09
3 Ações didáticas.....	10
3.1 Instruções para entrada em diário de leitura.....	10
3.2 Orientações para socialização dos diários de leitura.....	12
3.3 Descrição das atividades de motivação à releitura das narrativas.....	13
3.4 Dicas para atividades de contextualização anterior à releitura das narrativas.....	14
Palavra final	16
Referências.....	17

1 INTRODUÇÃO

1.1 Concepções de leitor e leitura literária

Aliado ao caráter social, concebemos o ato de leitura literária, também, enquanto um processo de interação entre um leitor protagonista e o texto numa perspectiva dialética. Essa abordagem converge para os estudos da recepção. Estes, voltados sobretudo para a análise da leitura como reação individual ou coletiva ao texto literário. Interessam-se pelo modo como um texto afeta o leitor, “um leitor ao mesmo tempo passivo e ativo, pois a paixão do livro é também a ação de lê-lo” (COMPAGNON, 2010, p. 145).

Outro aspecto importante dos estudos da recepção, refere-se à concepção do texto literário marcado por sua incompletude, indeterminações, lacunas, “espaços vazios”. Assim, face a uma liberdade crescente concedida ao leitor configurada na perspectiva da indeterminação alinhada ao pensamento do teórico alemão Iser, Compagnon (2010, p. 151) aponta que os textos que servem como parâmetro são os mais modernos, contemporâneos. “Em consequência disso, cada vez mais o leitor tem de dar de si próprio para completar o texto”.

Convém mencionar, nessa discussão, que nossa opção de *corpus* (contos “A cabeça” e “Ganhar o jogo”), textos de ficção curta contemporâneos, se respalda teoricamente nessa abordagem de recepção do texto literário caracterizado por sua potencial incompletude. Essencialmente o conto porque o modo de narrar é mais breve, marcado pela concisão, pelo drama condensado sem a obrigatoriedade de início, meio e fim (REIS, 2004, p. 40). Neste gênero, cada palavra tem peso e funcionalidade específica no sentido de provocar o “efeito único” (GOTLIB, 1988, p. 32-41), proporcionado pela leitura de única assentada, em que as técnicas narrativas são ágeis, necessárias para seduzir o leitor e “nocauteá-lo” de imediato (CORTÁZAR, 1974, p. 152). O conto define bem a fisionomia da ficção curta brasileira das últimas décadas (BOSI, 2000) e, por consequência, a amostra de textos constituintes da sequência didática aplicada ao 9º ano.

1.2 A prática diarista

De acordo com a etimologia, o vocábulo diário é originário do latim “diariu” e significa “dia” ou “diário” em referência aos livros de operações religiosas que continham as horas do dia. O termo foi registrado em dicionário pela primeira vez no “Oxford English Dictionary”, no século XIV, período renascentista. Um século depois, surgiu o termo

“journal”, correspondendo à manutenção de um “livro diário” de registro contábil, como sinônimo do primeiro (BUZZO, 2010).

Ao longo dos séculos, o diarismo passou por diversas mudanças tendo em vista as situações de produção e os diferentes propósitos dos produtores desse tipo de escrita (BUZZO, 2010, p. 11-15). Dentro da antropologia, por exemplo, os etnógrafos e autoetnógrafos consideram o diário um instrumento de coleta de dados privilegiado por revelar a subjetividade na investigação científica (CLIFFORD, 2011, p. 98-117; KLINGER, 2012, p. 63-74).

Em termos de definição, um dos maiores estudiosos do diário íntimo, Philippe Lejeune (2008, p. 259), concebe diário como uma escrita cotidiana, uma “série de vestígios datados”. Segundo ele, a datação é base do diário. Denomina-se “entrada” ou “registro” aquilo que está escrito sob uma mesma data. Aqui, convém evidenciarmos que no diário de leitura, por exemplo, não há data, visto ele configurar-se em um outro tipo de diário com suas especificidades.

1.3 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).

Apesar de ser uma prática geralmente individual, o diário de leitura também possibilita realização compartilhada (COSSON, 2014b, p. 122). Uma delas é o “diário a dois”, um aluno escreve uma entrada e o colega comenta com explicações o registro do primeiro.

Temos também o “diário de predição”, em que um leitor registra o que possivelmente ocorrerá na história com comentários do porquê de tal expectativa, enquanto o colega faz ajustes após leitura, bem como deixa sua predição para o capítulo posterior, e assim sucessivamente.

Também há o “diário de leitura da turma” – professor e alunos transcrevem em painel da sala de aula ou em blog na internet os registros semanais de suas leituras, de modo que todos partilham seus comentários durante o processo naquela comunidade. E mais complexa em sua organização é o “diário de leitura coletivo”, que sob a leitura de um mesmo livro, todos da turma circulam os diários particulares sucessivamente, decorrendo disso que ao final, o diário de cada aluno contém entradas de todos os colegas.

O docente pode orientar 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; 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, 1998).

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.

1.4 Por que é importante o compartilhamento do diário de leitura?

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. Consideramos aqui a sala de aula como uma comunidade interpretativa em potencial.

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).

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, valemo-nos do 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 pré-estabelecidas. Do segundo, o papel de um mediador, condutor, no caso o docente, que dá início à discussão, controla os turnos de fala, esclarece dúvidas e conduz o debate, de modo a evitar que se fuja do texto em foco.

2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PRIMEIRA ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Instruções e leitura	Orientação escrita para entrada, prosseguida pela leitura individual, em classe, do conto “A cabeça” (Luiz Vilela, 2006).	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.
SEGUNDA ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Motivação para releitura da narrativa	Discussão oral da canção em videoclipe “Minha alma (a paz que eu não quero)”, “O Rappa”, 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 “A cabeça” (Rinaldo Fernandes, 2012);	1 hora/aula.
4. Releitura	Releitura do conto “A cabeça” (Luiz Vilela);	
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.
TERCEIRA 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.
QUARTA ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Motivação para releitura da narrativa	Discussão oral da sessão fílmica “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.

3 AÇÕES DIDÁTICAS

3.1 Instruções para entrada em diário de leitura

Nesse momento, o professor orienta os alunos a lerem a narrativa e, à medida que forem lendo, escrevam em primeira pessoa a interpretação deles do texto. O fato de indicar aos alunos que escrevam durante a leitura é uma opção dada a eles de escrita bem imediata ao ato de ler. Naturalmente, o registro também pode ser realizado após a conclusão da leitura. Com a ressalva de que a produção do aluno seja feita, exclusivamente, em sala de aula, no sentido de evitar interferências externas, imediatamente seguida à leitura.

É necessário mencionar aos alunos que as entradas serão socializadas na turma e alvo de discussão entre ele (o aluno), o professor e os colegas. Para a execução da entrada em caderno discente, podem ser dadas as instruções escritas abaixo, constituídas por quatro itens:



- (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 lhe despertou a sua atenção;
- (b) 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, as personagens, a linguagem etc. Sinta-se livre para comentar aquilo de que discorda;
- (c) Ao ler a história, que sentimentos, sensações, impressões ela despertou em você? Fale sobre suas reações à leitura e dê exemplos da história, mencione passagens que causaram isso em você;
- (d) Relacione o que acontece na história com suas vivências, outras leituras (caso as tenha), seu conhecimento de mundo, enfim, suas experiências.

Pode-se ressaltar aos alunos que em relação a esse roteiro, caso não queiram segui-lo rigidamente em termos de ordenação, não há problema. Também é relevante orientá-los a argumentarem, explicarem e justificarem suas afirmações e comentários, bem como manifestarem interpretações apoiadas no texto lido.



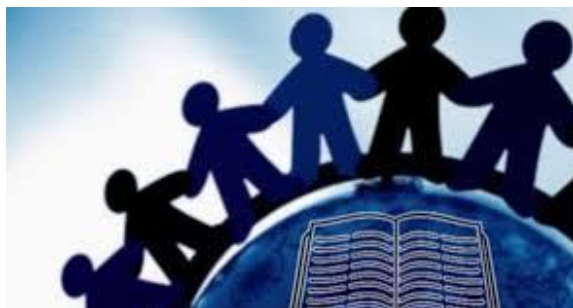
É importante sensibilizar os alunos para que eles se sintam livres a exporem suas reais interpretações e reações à leitura. Para tanto, pode-se destacar aos alunos que a produção do diário é uma atividade didática integrada ao processo de ensino-aprendizagem sem atribuição de notas ou conceitos. Também deve-se explicitar que eles não desenvolvam uma preocupação excessiva com a produção de um texto acabado de imediato, ou temor a conceitos de “certo” ou “errado” às interpretações.

Para a segunda e quarta entradas, fases da sequência didática em que o aluno registra no diário após atividades de instrumentalização, são necessárias instruções específicas. Segue sugestão:

Reinterprete a história lida, registrada e compartilhada, mencionando se houve mudança na sua interpretação. Se sim, em que, por quê? Estabeleça conexões entre a narrativa e a composição musical/filme, bem como considere as informações sobre o autor e a crítica literária na sua reinterpretação.

3.2 Orientações para o compartilhamento dos diários de leitura

Conforme mencionamos na introdução, o compartilhamento dos diários de leitura proposto tem por base os círculos de leitura estruturado e semiestruturado (COSSON, 2014b, p. 158-159). Assim sendo, para um melhor aproveitamento desse procedimento, o docente:



- Deve estar atento à organização do espaço de discussão. Sugere-se um formato de organização dos alunos de modo que todos tenham visão uns dos outros, favorecendo um diálogo face a face;
- Necessita evidenciar que o compartilhamento das experiências leitoras deve ser espontâneo. Sendo também livre a maneira de socialização, seja lendo o texto produzido, seja fazendo comentários daquilo que é relevante para a discussão;
- É o mediador da atividade, lança questionamentos, provocações, informações complementares etc., de modo a proporcionar um espaço de discussão em torno dos registros dos alunos;
- Deve ampliar o conhecimento sobre o texto literário por meio dos próprios comentários, bem como valorizando os comentários dos alunos (escritos ou orais);
- Precisa intervir quando observar que a discussão está perdendo o foco do texto lido com assuntos adjacentes.

3.3 Descrição das atividades de motivação à releitura das narrativas

Tendo em vista a concepção de o ato interpretativo é potencialmente móvel (COMPAGNON, 1999), a releitura é fundamental porque impele 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.

Conforme organizamos no quadro-síntese da sequência didática, temos dois momentos na fase instrumentalização à releitura das narrativas em que é proposto uma interlocução entre o texto ficcional (contos) e outras manifestações artísticas. Para o conto “A cabeça”, o diálogo com a composição musical “Minha alma (a paz que eu não quero)”, de O Rappa, e para o texto “Ganhar o jogo”, o curta-metragem “Ilha das Flores” (Jorge Furtado).

Nesse sentido, segue sugestão de algumas questões motivadoras para discussão com os alunos. O professor ao aplicar estas atividades deve inserir outros questionamentos ou mesmo reformular os que seguem:



- * O que você destacaria de mais interessante na composição, tanto em relação à linguagem quanto ao conteúdo?
- * Comente sobre o que você pensa da composição no suporte videoclipe.
- * Como você entende o verso “(...) Paz sem voz, não é paz, é medo” diante do contexto geral da composição?
- * Que conceito de paz, na sua visão, é posto na composição? O que você pensa a respeito?
- * Existe relação entre a composição e o conto a “A cabeça”? Se sim, em quê? Por quê? Como se dá isso? O que distingue em termos de conteúdo a composição da narrativa? Explique.



- * De modo geral, como você analisa o documentário “Ilha das Flores”? Comente o que lhe chamou atenção e por quê?
- * O que você pensa a respeito da situação entre os ricos que, por exemplo, têm comida em abundância e os pobres retratados no filme que comem aquilo que nem os porcos querem comer?
- * Existe relação entre o curta-metragem e o conto “Ganhar o jogo”? Se sim, em quê? Por quê? Como se dá isso? O que distingue em termos de conteúdo e suporte o filme da narrativa? Explique.

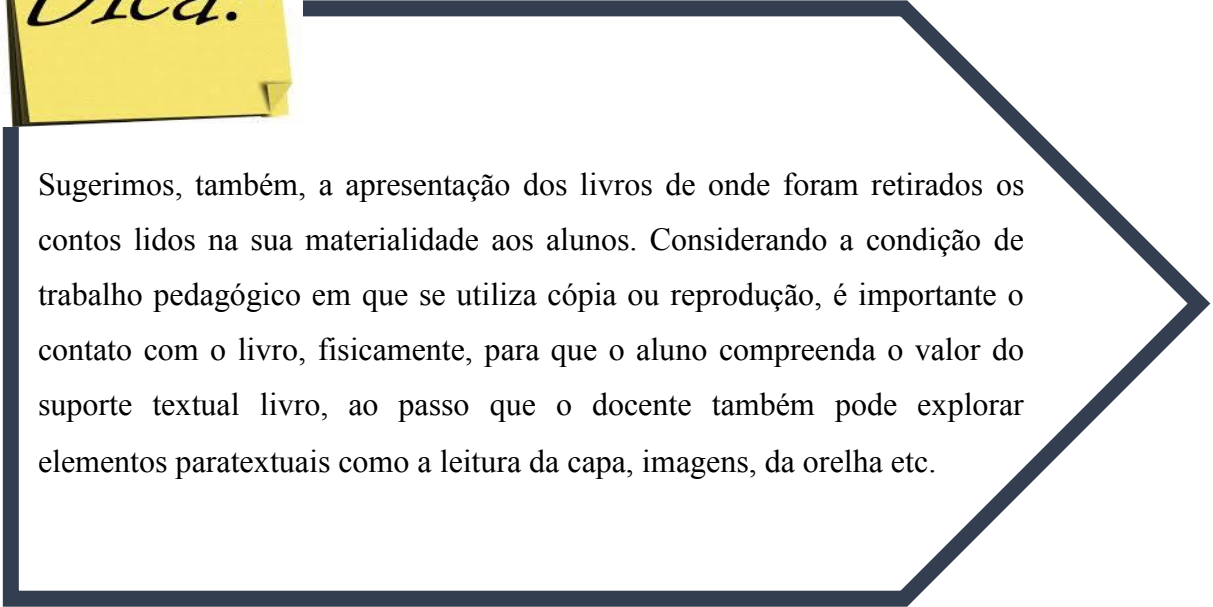
3.4 Dicas para atividades de contextualização anterior à releitura da narrativa

Dica!

Sugerimos a apresentação de dados/imagens relevantes sobre os autores das narrativas em slides. Recomendamos poucos slides, já que é uma atividade introdutória ao contexto de produção ligado ao escritor. Convém que sejam colocadas informações de grande relevância biográfica e bibliográfica dos autores. Evidencie e exemplifique que as narrativas podem refletir aspectos biográficos, se for o caso.



Dica!



Sugerimos, também, a apresentação dos livros de onde foram retirados os contos lidos na sua materialidade aos alunos. Considerando a condição de trabalho pedagógico em que se utiliza cópia ou reprodução, é importante o contato com o livro, fisicamente, para que o aluno compreenda o valor do suporte textual livro, ao passo que o docente também pode explorar elementos paratextuais como a leitura da capa, imagens, da orelha etc.

PALAVRA FINAL

Esta proposta com o diário de leitura, gênero ainda em constituição no espaço escolar, evidentemente não é uma panaceia educativa frente aos quadros deficitários em leitura. Por outro lado, é um instrumento com diferencial e potencialidades em meio a outros gêneros indexados às situações escolares que envolvem produzir textos a partir da leitura de outro texto. Com acentuadas características dialógicas, ele é aderente às práticas de leitura literária capazes de contribuir para formação de um sujeito leitor crítico, livre e responsável por construir o sentido de maneira autônoma, também permite a ele argumentar sua recepção no registro e nas trocas interpretativas que efetivam uma comunidade de leitores (a classe de alunos).

Orientamos a você, professor da educação básica, realizar leituras teóricas adicionais que o deem mais embasamento e segurança didática sobre esse novo recurso pedagógico a fim de que tenha instrumentalização necessária para aplicá-lo com o máximo de eficiência. É importante, também, aprofundar em leituras que versem sobre a questão da subjetividade e as implicações dela no leitor, tais como a construção e reforço de identidades, por exemplo.

Acresce recomendarmos que você amplie, segundo seus propósitos e necessidades, o alcance desse instrumento, seja incorporando outros gêneros além do conto, tais como a novela, o romance, a poesia, seja a interlocução com outras linguagens, além da musical e cinematográfica, tais como a fotografia, a pintura, vídeos. Enfim, esperamos que você efetive melhoramentos, ampliações, revisões no sentido de enriquecer o desenvolvimento do diário de leitura.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BOSI, Alfredo. Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: **O conto brasileiro contemporâneo**. 21 ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- BUZZO, Marina Gonçalves. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. **Revista L@el em (Dis-)curso**, v.2, 2010.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: Antropologia e literatura no século XX**. 2. ed. Org. José Reginaldo Santos Gonçalves. Trad. Patrícia Farias. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.
- COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999.
- CORTAZÁR, Julio. Aspectos do conto. Do conto breve e seus arredores. **Valise de Cronópio**. Trad. de Davi Arrigucci Júnior e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.
- FISH, Stanley. Is there a text in this class. **Alfa**, São Paulo, 36, 189-206, 1992.
- FERNANDES, Rinaldo. O conto brasileiro do séc. XXI. **Revista Graphos**, vol. 14, nº 1, 2012, UFPB/PPGL. p. 176-177.
- FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain. **As vítimas: pequenas criaturas**. Disponível em: <https://blognasmalhasdasletras/doc>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- FONSECA, Rubem. Ganhar o jogo. In: **Pequenas criaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, pp.14-22.
- GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1988.
- 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.
- KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escritas do outro o retorno do autor e a virada etnográfica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- 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.
- LEJEUNE, Philippe, NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

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.

NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos. **O diário de leitura: um aliado para leituras literárias**. 2015. 90 f. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2015.

REIS, Luzia de Maria R. **O que é conto**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

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

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

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

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