

DIÁRIO DE LEITURAS NA ESCOLA: INTERPRETAÇÃO E SUBJETIVIDADES

Ms. Simone de Barros Berte
Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: Apresentaremos, neste artigo, uma reflexão sobre o diário de leituras como instrumento pedagógico e análise de resultados de uma prática desenvolvida com estudantes do nono ano do ensino fundamental que pretendia, a partir de leituras de narrativas, verificar o envolvimento que eles estabeleceriam com as leituras, contribuindo assim para a formação de leitores. Dentre as narrativas que lemos, das quais trouxemos registros, estão *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto (2006) e *A menina de lá*, de Guimarães Rosa (2011). A metodologia utilizada foi a da escrita em diários de leitura que pretendia possibilitar o exercício da escrita autoral, os registros das leituras de textos literários e a escrita para verificação da relação com as narrativas. Esse procedimento possibilitou uma reflexão sobre os diários e subjetividade na leitura. Para tanto, recorremos a autores como Anna Rachel Machado (1998), Michèle Petit (2009) e Anne Rouxel (2013), entre outros, que contribuem para pensar o ensino da literatura e a formação de leitores. Por fim, depois de observar as produções escritas e as analisarmos, apresentamos alguns resultados que compartilhamos neste texto.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; Prazer na leitura; Fruição; Narrativas ficcionais.

THE READING DIARY IN SCHOOL: INTERPRETATION AND SUBJECTIVES

ABSTRACT: We will present in this article a reflection about the reading diary as a pedagogical tool and analysis of the results of a practice developed with students of elementary school that, through reading of narratives, intended to contribute to the formation of the readers. Among the narratives that we read, we brought records about Mia Couto's *O beijo da palavrinha*, and Guimarães Rosa's *A menina de lá*. The methodology used is the written diaries reading that intended to make possible the practice of authorship writing, literary reading recordings and written exercises to the verification of the relation with the narratives that made possible the reflection about the diaries and the subjectivity in reading. And for reflection on the diaries and the subjectivity in reading, we leaned on authors such as Anna Rachel Machado (1998), Michèle Petit (2009) and Anne Rouxel (2013), among others who contribute to think the literature teaching. Finally, after observing the written productions and analyzing them, we found subjectivity, authorship, pleasure and enjoyment with reading.

KEYWORDS: Literary reading; Pleasure of reading; Enjoyment; Narratives.



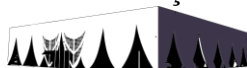
1. INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da escola tem sido implementar um trabalho com a leitura que seja produtivo, no sentido de formar crianças e jovens proficientes e críticos. Para Alberto Manguel, os métodos utilizados para ler “determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso”. O estudioso também nos conta que em uma imaginada conversa entre Petrarca e Agostinho, este lhe sugere uma nova maneira de fazê-lo.

[...] nem usando o livro como um apoio para o pensamento, nem confiando nele como confiada na autoridade de um sábio, mas tomando dele uma ideia, uma frase, uma imagem, ligando-a a outra selecionada de um texto distante preservado na memória, amarrando o conjunto com reflexões próprias – produzindo, na verdade, um texto novo de autoria do leitor (MANGUEL, 2004, p. 81-82).

Essa assertiva nos remete à apropriação crítica de processos complexos de leitura, de onde surge a autoria. Nesse sentido, a leitura e a escrita caminhando juntas agregam, na produção do diário de leituras, um instrumento pedagógico importante e que foi adotado em uma classe composta de estudantes concluintes do ensino fundamental de uma Escola Estadual Pública de Cuiabá. Na ocasião, trabalhamos com diversas leituras, especialmente narrativas, algumas selecionadas pelo professor, outras pelos estudantes, as quais foram interpretadas coletivamente, estabelecendo relação com outras leituras e permitindo a produção de textos novos.

Os jovens precisam ter contato com vários textos que tenham diferentes utilidades, por isso o ambiente escolar, para favorecer a formação de práticas de leitura, deve dispor continuamente desta variedade ao leitor infantil ou juvenil. Portanto, nesse espaço, as leituras precisam ser citadas e comentadas na perspectiva de inspirar o imaginário dos jovens e, nesse sentido, as narrativas foram relevantes, uma vez que as atividades que empregam histórias proporcionam oportunidades pedagógicas que estimulam e despertam para o prazer de ler, além de desenvolver a habilidade de interpretar.



Após estabelecido o interesse, foi importante a valorização das interferências dos estudantes na interpretação dos textos, o que os levou a atuar também com subjetividade, pois a leitura significativa acontece mais facilmente quando nos relacionamos com o que lemos. A desconsideração da subjetividade na leitura conduz à crença de que a sua opinião sobre as leituras não é relevante, visto que existe um sentido pronto, comumente atribuído pelo livro didático e/ou pelo professor. Logo, são insatisfatórias atividades de compreensão dos textos que não oportunizam aos estudantes se relacionarem com o que leem.

Pesquisadoras como Michèle Petit (2009) e Anne Rouxel (2013) contribuíram para refletir a respeito dos processos de subjetivação desencadeados durante a leitura e lembram que não podemos deixar de considerar que toda leitura se estabelece por meio da interação entre leitor e texto.

Para Petit (2009b, p. 57), nas interações em que a leitura não é somente utilitária é “que se encontra o cerne de nossa experiência”. Segundo ela, as experiências “ajudam a despertar em uma pessoa regiões silenciadas ou enterradas no esquecimento, dar-lhes forma simbolizada, compartilhada, e transformá-las”. (PETIT, 2009b, p. 105). Com base na assertiva acima, se a leitura ocorre com prazer, de modo a envolver o estudante, verificamos os resultados no que dizem sobre os textos, o que é relevante para subsidiar as próximas vivências de leitura, novos planejamentos, como também novos temas para estudo.

Em vista disso, como afirma Petit (2009a, p. 17), é “preciso apropriar-se da maior variedade possível de suportes de leitura”, mas, dentro desta variedade, o aluno descobrirá os que dirão algo em particular a eles e estes, nomeadamente, são os textos literários.

Para Rouxel “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).



Ressaltamos, ainda, que a frequência das leituras literárias é indispensável para a formação do leitor e, obviamente, para a constituição do gosto literário. Sendo assim, não basta incluir leituras nas aulas, mas avaliar e valorizar, na elaboração do planejamento, as escolhas segundo o aspecto cultural, social e formativo de jovens e crianças envolvidos no processo. Além disso, a variedade de gêneros oferecidos aos estudantes e as leituras compartilhadas favorecem a formação do leitor. O leitor infantil e juvenil, que frequentemente sente-se desestimulado a ler, necessita de incitações.

Para Colomer (2007, p. 148), os sentidos atribuídos ao texto precisam ser negociados e compreendidos na comunidade de leitores, numa perspectiva de formar leitores que percebem o outro e a si nos processos de subjetivação. No compartilhamento, o aluno se reconhece sujeito de sua leitura (COSSON, 2014, p. 170), ainda que, eventualmente, passível de equívocos.

Nesse sentido, a escolha do texto literário foi importante, pois a sua leitura pode significar conquista de autonomia que permite a ampliação de conhecimentos (CANDIDO, 1995; BORDINI E AGUIAR, 1993), assim sendo, é indispensável para que o indivíduo aprenda, construa conhecimento e desenvolva a sensibilidade e a imaginação, conseqüentemente, contribui para a formação do leitor. Tal como diz Petit (2009a, p. 82-83), “sem sonho, sem jogos com o imaginário, como dizia há pouco, não existe pensamento [...] de modo geral, os jovens que leem literatura, por exemplo, são também os que têm mais curiosidade pelo mundo, pela atualidade e pelas questões sociais”. Semelhante a isso, para Márcia Abreu (2006, p. 111), a escola deve formar leitores capazes de ler textos de diferentes tipos e culturas, mesmo porque o maior número de leituras e a comparação de umas com outras favorecem o pensamento crítico, a formação do gosto estético e a ampliação do conhecimento.

Desta forma, nas escolas, os livros preferidos pelos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que



pertencem, seu funcionamento textual. Estes livros podem ser comparados com textos eruditos, não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo (ABREU, 2006, p. 111).

Ítalo Calvino (2007, p. 10) coaduna desta opinião ao dizer que as leituras da juventude podem ser formativas.

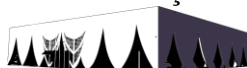
[...] no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude (CALVINO, 2007, p. 10).

Em suma, tais considerações reforçam a nossa escolha por trabalhar a formação de leitores a partir da literatura, uma vez que os alunos serão “capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 27), mas não só delas.

A seguir descrevemos brevemente a situação pedagógica planejada e as orientações dadas para a escrita no diário que possibilitaram a escrita dos estudantes a partir das narrativas *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto (2006), e *A menina de lá*, de Guimarães Rosa (2011), posteriormente, apresentamos recortes de produções que representam uma nova forma de pensar a escrita na escola em comunhão com as leituras que fazemos.

2. O INSTRUMENTO DIÁRIO DE LEITURAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Para os objetivos pedagógicos, o diário pode contribuir ou mesmo fortalecer comportamentos de leitura e interpretação, bem como possibilitar a escrita autoral e o relacionamento dos estudantes com o que leem, desenvolvendo a capacidade de leituras de textos diversos. Ele é uma construção individual que se configura como uma forma de o estudante relacionar-se com as leituras e refletir sobre suas



interpretações. Por conseguinte, foi o instrumento escolhido para o espaço da escola, visto que permite aprendizagens e “a observação (por meio de diários de leitura) dos processos de singularização do texto, as tentativas de descrição da forma (instável, provisória) que o texto toma na consciência de quem o recebe, estão no centro das pesquisas atuais” (ROUXEL, 2012, p. 16).

Segundo Machado (1998, p. 65), ao contrário dos recursos rígidos de registro escrito, que comumente visam puramente a avaliação, os diários permitem a escrita mais livre, porquanto nele, via de regra, o escritor produz para si mesmo. Por esta característica, o gênero configura espontaneidade na escrita e é ideal para observar (a depender da relação que o professor estabelece) o educando que está em processo de desenvolvimento e formando-se como leitor, mas também para desenvolver habilidades de quem já escreve e lê com maior desenvoltura.

Diante do exposto, Machado (1998), traz a reflexão do diário de leituras como um novo instrumento na escola, oferece orientações de como proceder a partir de experiências que ela mesma como professora e pesquisadora colocou em prática, e afirma que o gênero pode se adaptar às necessidades pedagógicas, visto que está em construção. Como o instrumento aceita a subjetividade (sentimentos, impressões, julgamentos), elementos relativos ao prazer com a leitura podem ser evidenciados. Tal perspectiva se torna possível diante da experiência de leitura, que, para Yunes (2003, p. 15), se caracteriza quando:

O leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas –, a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica (YUNES, 2003, p. 15).

O objetivo do uso do instrumento na escola é de que, a partir de leituras de narrativas, os estudantes desenvolvam habilidades de leitor e de autor de textos escritos, de modo que consigam assimilar e interpretar o que leem e escrevem.



Para visualizar tal dimensão, foi preciso estimular práticas de leitura e instituir momentos de diálogo e registros sobre cada experiência em diários sobre. Assim, a classe precisaria, então, identificar a obra lida, descrever o que entendeu e sentiu ao ler, bem como identificar a maior dificuldade e o que mais chamou atenção. Desta maneira, foi possível verificar momentos de identificação com as leituras, o que será demonstrado com a apresentação de registros de duas leituras que são representativos do modo como os estudantes se reconheceram.

Os recortes estão em itálico e sem recuos para diferenciá-los de citações de teóricos; não foram feitas correções na escrita; e estudantes estão identificados apenas com as iniciais dos seus primeiros nomes.

3. IDENTIFICAÇÃO E SUBJETIVIDADE NA LEITURA DA NARRATIVA *O BEIJO DA PALAVRINHA E A MENINA DE LÁ*

Antes de escreverem sobre *O Beijo da Palavrinha*, a classe leu e fez interpretação conjunta do texto, já que alguns perceberam sua complexidade e assistiram a um vídeo sobre o conto, acessado em <<https://www.youtube.com/watch?v=5mEqMKkEEso>>. Na sequência, semelhante a uma atividade de estudo dirigido, as impressões e percepções de todos foram somadas. Dentre as questões dirigidas aos estudantes, um questionamento ao qual responderam foi: que perguntas tinham a fazer sobre o texto? Disseram: “*para quê o Zeca Zonzo trouxe a palavra mar escrita no papel?*”, “*por acaso o mar cura?*”, “*Se a menina estava tão doente, porque não foi para o hospital?*”.

Após enumeradas as perguntas no quadro, eles mesmos as responderam. Assim, foram construindo, por exemplo, que a família devia ser muito pobre, que talvez não tivessem acesso a médicos; ou até fosse possível que o narrador tivesse omitido que algum médico a diagnosticara com doença grave. Nesse momento, perguntei por que o narrador faria isso e as respostas foram: “*não sei*”, “*porque o autor queria que a gente imaginasse*”, “*porque isso não é importante para a história*”. Neste momento, concordei com a possibilidade de o foco da narrativa não ser a



doença da menina. Então, questionei o que poderia ser foco na história e a principal resposta foi: *“mostrar o relacionamento com a família, o relacionamento entre os irmãos”*.

Os estudantes se sensibilizaram com a ação desempenhada pelo personagem Zeca Zonzo, na qual este leva, em uma folha de papel, a palavra mar para a irmã, identificando-se com o papel desempenhado pelo irmão e aparentemente se projetando nele.

Recorte do diário da estudante KA: *Eu só não gostei do final da história porque a menina morreu. Mas a história foi tão linda cheia de momentos que mostram o amor entre os irmãos.*

Recorte do diário da estudante BM: *Eu gostei do texto pois ele passa uma imaginação que toca o leitor que lê o livro ao mostrar uma relação tão bonita entre irmãos e como eles conseguiam sonhar juntos.*

Recorte do diário da estudante EM: *O texto é interessante, eu gostei da linguagem bem fácil de ler, tirando algumas palavras, eu indico a leitura, pois no meu caso este texto me faz sentir e pensar como muitos lutam e pelo amor na família fazem de tudo por nós. Como foi o caso do menino Zeca.*

No primeiro registro, dois advérbios usados pela aluna “KA” se destacam ao dizer “só” não gostei do final da história porque a menina morre, fazendo questão de excluir qualquer outro motivo para que isso ocorra, e a história foi “tão” linda cheia de momentos que mostram o amor entre irmãos. Ao utilizar estas palavras que indicam expressividade, ela demonstra-nos que a narrativa lhe sensibilizou.

Nos outros registros, também vimos que os estudantes gostaram da história. Destaco o segundo, em que a aluna “BM” escreve que o livro excita a imaginação do leitor e que a relação dos irmãos Maria Poeirinha e Zeca Zonzo é bonita porque conseguem sonhar juntos.

No terceiro, “EM” afirma que conseguiu sentir e pensar sobre como os membros da “família fazem de tudo por nós” como fez Zeca, personagem da



narrativa. Aponto como é interessante que, com estas palavras, ela demonstra que considerou a cena em que o menino pega uma folha de papel e nela escreve uma palavra para entregar à sua irmã no leito de morte, “é fazer de tudo”. Assim, é relevante registrar que numa leitura diferente poderia considerá-la uma cena tola, porém, não é isto que os alunos sentiram ao ler, pelo contrário, consideram bonita e cheia de emoção, inclusive fazendo referência, direta ou indireta, ao título na narrativa e ao fato de a palavra tocar o leitor, como explicitado no trecho abaixo.

Recorte do diário da estudante ED: Gostei bastante da história por que a parte que o irmão dela vai até ela tentando fazer com que conheça o mar com uma simples escrita da palavra “mar” me chama bastante atenção. Indico esse livro para pessoas sensíveis que querem ser tocadas pela história, pela palavra, pelo fato da história ser chamativa e pelo fato de como o narrador conta.

A maneira como os estudantes demonstraram o seu relacionamento com as personagens, mas também a maneira como se relacionaram entre si, como será observado no relato do segundo texto que lemos, nos remete ao que menciona Rouxel,

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).

O outro conto sobre o qual os estudantes escreveram foi o de Guimarães Rosa intitulado *A Menina de Lá*. Antes da leitura, anotei o nome do texto no quadro e perguntei o que supunham sobre a narrativa a partir do seu nome. Anotei impressões que tiveram sobre o título *A menina de lá*, em seguida, pedi que pensassem nele ao lerem e relerem, mas ficou combinado que só falaríamos sobre isso quando da interpretação do grupo.

Alguns alunos reclamaram do final e aproveitaram para queixarem-se que os contos que estavam lendo não tinham finais felizes. Uma aluna perguntou, ironicamente, se os questionadores estavam vivendo no paraíso, porque a vida é



daquele jeito, ou seja, nem sempre tem finais felizes. Ainda, compararam com os filmes que normalmente não terminam como queremos.

Este momento de interação foi marcante, como veremos nos registros abaixo, porque influenciou que outros escrevessem algo similar. O que remete a Petit (2009, p. 32-53), à vista de que “é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem”, já que, após essa discussão, a aluna continuava a preferir os finais felizes, mas oralmente e na escrita do diário explicava que entendia a escrita como uma representação da vida e por isso nem sempre eram possíveis finais felizes. Vejamos um recorte que se refere a esta interação.

Recorte do diário da estudante ED: Não indico esse conto porque o começo estava muito feliz para ter um final triste apesar de nem todas as coisas do mundo serem felizes.

Mesmo com algumas dificuldades de compreensão, dada a linguagem utilizada por Guimarães Rosa, mesmo assim, ao final da primeira leitura, tivemos pelo menos três expressões de envolvimento. Anotamo-las: “*Que massa! Então ela (a personagem Nhinhinha) fez tudo isso de caso pensado!*”; “*Aff! A história termina assim? Mas e os poderes dela?*”; “*A senhora gosta de texto que as personagens morrem, né?*”

Na visão da primeira, a personagem foi muito articulada ao preconceber tudo o que se desenrolou na trama até culminar no momento em que os pais escolhiam o seu funeral. Assim como demais alunos, ela considerou que a menina era incoerente, uma vez que para rever pessoas queridas era necessária a sua própria morte; mas, ao mesmo tempo, consideraram-na era muito esperta e articulada. Já a segunda aluna ficou decepcionada diante da inconclusão da obra, ou seja, para ela, o texto não podia terminar assim porque a Nhinhinha tem poderes, então deixava a sensação de que haviam incoerências. A terceira relacionou as histórias que lemos e identifica semelhanças entre as personagens principais, pois, segundo ela, nós trabalhávamos com uma sequência de textos em que as crianças morrem.



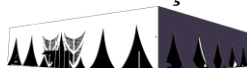
Depois desta última fala, foi relevante observar com os estudantes que, mesmo este acontecimento trágico sendo recorrente nas narrativas, não seria possível reduzi-las a histórias em que as personagens principais morrem. Afinal, não dava para dizer que não houvesse ineditismo já que os textos os surpreendiam, porque toda obra de arte “fundamenta seu valor justamente numa novidade de organização do material disponível, que para o fruidor significa sempre um acréscimo de informação” (ECO, 1991, p. 163). Então, eles diferenciaram as leituras, observando prioritariamente o falecimento das personagens e constataram de que maneira cada história se desenrolava neste aspecto. Esta atividade foi breve e necessária para que a classe “visse” e discorresse na interpretação para além do resumo do enredo.

Mas o maior incômodo da turma referente ao texto de Guimarães Rosa era que a Nhininha morrera. Como uma aluna disse e escreveu no diário: “a história era muito boa para terminar assim”. A partir disso, está confirmado que os alunos gostaram, mesmo quando reclamaram dos finais ou da “temática” da morte de crianças, afinal discutiram, reclamaram, se posicionaram, propuseram outros rumos para a narrativa, então a narrativa cumpriu sua função de incomodá-los. A partir de suas impressões e sensações eles pensam as questões que envolvem a temática, por exemplo, o aspecto econômico e social em que viviam cada uma das crianças.

Além disso, eles julgavam as ações da personagem e suas escolhas, dizendo que ela não se importava com as pessoas (outras personagens). Segue abaixo dois recortes que ilustram esse aspecto:

Recorte do diário da estudante KA: A menina chamada Maria falava palavras difíceis de entender como “xurugou” etc e de modo complicado. Acho que ela falava assim porque vivia tão para si mesma que não se importava se as pessoas entendiam o que ela falava.

Recorte do diário da estudante BM: Gostei do fim, achei o final bonito, porque não adiantou o pai ficar discutindo com a mãe sobre o “caixão”, pois tudo que a Maria falasse e desejasse realizava. Então o caixão que ela desejou ela teria.



Ainda nesse cenário, um aluno se manifestou, dizendo que ela era uma criança, sendo inevitável que fosse inconsequente. Então, perguntei à turma qual a idade dela e ampliarmos a discussão. Ao observar que a menina tinha 5 anos, eles reafirmavam a sua falta de limites, que acontecia em razão de ser uma criança, o que justificava o fato de “não se preocupar com as outras pessoas”. Sendo assim, pela inobservância das consequências que as suas ações poderiam ocasionar, ela mantém o seu propósito, mesmo com advertências da Tiantonia. Por isso, não se preocupou em como ficariam seus pais na sua ausência e nem se era compreendida pelas outras pessoas, por esta razão falava como se fosse para si mesma.

A aluna “FO” ainda comentava o final da história em que a tia da criança avisa que antes de morrer a menina pediu o caixãozinho cor-de-rosa com enfeites verdes brilhantes, que era muito esperta para conseguir articular tudo aquilo. De modo que, mesmo não estando ali, seu desejo seria realizado.

A partir daí, a turma parecia ter esgotado a análise. Mas, antes de findarem, perguntei se o escritor nos surpreendeu em alguma coisa. Com isso, a aluna “TS” comentou que Guimarães Rosa escreveu de um jeito que surpreende o leitor, porque quando líamos não esperávamos que a história se desenrolasse como ocorreu. Outros mencionaram que, por exemplo, o leitor é pego de surpresa quando o narrador diz que a menina morreu.

Neste momento elencamos indícios que o autor forneceu ao longo da narrativa e, diante deles, concluímos que, quando a personagem desejou rever as pessoas queridas, não era uma divagação tola, mas um de seus desejos, que, portanto, seria realizado como eram outros. Assim, questionei se os demais concordavam, responderam que fazia sentido, mas registraram que enquanto liam não percebiam e, por isso, sentiram que sua morte aconteceu repentinamente. Outros relataram que, durante a leitura, entenderam que a menina morreu, mas sentiu necessidade de reler o parágrafo porque consideraram estranho que ela tivesse morrido, afinal não perceberam indicação nenhuma de que algo assim aconteceria.



Perguntados sobre pistas de que algo estranho se desenrolaria, eles não responderam. Então, perguntei de que a protagonista dizia ter saudade à Tiantonia. Como alguns mencionaram ter relido o parágrafo anterior ao anúncio da morte da personagem, pedi agora que todos o fizessem. Depois que releram o trecho, a aluna “ED” chegou à conclusão que estava com saudade dos que estavam no céu, dos parentes. Outros alunos comentavam nesta mesma linha de raciocínio, mas a maioria ficou em silêncio enquanto conversávamos.

Outro aspecto que chamou atenção da turma foi a menina não se interessar em realizar o que os pais queriam, como era o caso da chuva, que por sinal era item emergencial para a localidade onde residia. Logo chegaram à conclusão que isso não interessava a uma criança como Nhinhinha. Mas eles destacaram que no fim ela acaba trazendo a chuva, pois não era má.

Nas interpretações, quase sempre, a turma retomava contextos, personagens ou situações ocorridas nas outras histórias. Então, frequentemente, compararam a menina deste conto com a Maria Poeirinha, personagem de *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto. Então eles listaram semelhanças e eu as anotei no quadro. Depois no registro no diário, obviamente, tal qual o registro feito pela aluna “BM”, a seguir, parte da classe escreveu sobre estas semelhanças, tais como: o mesmo nome, característica de comportamento por serem fantasiosas, e terem morrido.

Recorte do diário da estudante BM. Os contos lidos “Amenina de lá” e o Beijo da Palavrinha” tem em comum as duas personagens serem meninas, as duas tem desejos em comum, as duas tem o poder imaginário, elas gostam de coisas criativas, as duas se chamam Maria, as duas morrem no final.

Recorte do diário da estudante BM: Eu gostei de ler essa história, foi interessante. Eu indicaria para alguém ler, mas o final podia ser outro, o vocabulário é diferente, pois tem algumas palavras que eu não conhecia. Comparando esse texto e alguns que eu já li até agora, ele é legal, se não fosse o final. A menina desse texto era muito inocente, ela não ligava para nada, apenas para coisas que a maioria das pessoas acham inúteis como por exemplo sapo, arco-íris, etc. Isso ela tem em comum com a personagem do outro texto que lemos, chamado “O beijo da palavrinha”. [...] parecia não se



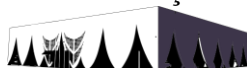
importar com as outras pessoas e com a sua opinião. Tem um jeito inconsequente de viver, até porque ela só tinha 4 anos. Mas acho que uma diferença ela tem: a deste conto quer as coisas e faz de tudo para conseguir. Por exemplo: ela desejava ver parentes mortos e então ela morre para realizar esta vontade.

Recorte do diário da estudante BM: *esse texto tem muito em comum com o conto “O beijo da palavrinha, do Mia Couto, porque as duas personagens principais morrem no fim; as personagens vivem sem contato com o mundo prático, as duas são sonhadoras, alimentam demais os sonhos como conhecer o mar ou se o arco-íris vai vir ou não.*

Nesta e noutras ocasiões, houve necessidade de direcionar perguntas que possivelmente os estudantes responderiam, de modo que voltassem a construir sentidos com o grupo. Angela Kleiman (2013) fala sobre a necessidade de o professor trilhar a ponte para que os alunos interajam.

No início a leitura será muito mais difícil para o leitor e por isso ela fica quase que limitada à decodificação, se o professor não tomar a atividade *comunicativa*, fazendo comentários, perguntas, enfim, fugindo da forma, já saliente demais devido às dificuldades iniciais do leitor, e focalizando o sentido (KLEIMAN, 2013, p. 52, grifo da autora).

Em um momento no qual isso aconteceu, foi quando responderam qual(is) o(s) sentido(s) do título *A menina de lá*. Propus que respondessem, porque provavelmente já saberiam a partir das pistas dadas pelo autor e que tínhamos observado até aquele momento. Assim a turma voltou a participar. Uma aluna quis saber por que a mãe da personagem fala “Santa Nhinhinha”, tentei devolver a pergunta para ela mesma, mas outra disse que inicialmente pensou que fosse porque a mãe, sentindo a perda da filha, a exalta chamando de Santa (comparou com as pessoas que supervalorizam seus entes queridos depois de mortos). Mas, depois que pensou nos milagres, na vontade de ir para o céu e no título, conjecturou que o sentido podia ser realmente de santidade, visto que a menina era “de lá”. Por fim, outro aluno apresentou o fecho da discussão: “ela é de lá porque não é deste mundo”.



A classe ainda não havia considerado que a personagem desejava morrer, rever os parentes mortos (visto que ela não compreendia as consequências de suas ações como foi interpretado pela Tiantonia quando brigou com a menina), em contrapartida, poderia ser mesmo um anjo, uma santa, portanto queria voltar para “lá”.

Mesmo não sendo tão complexo pensarem no sentido do título, inicialmente surgiram respostas como: “*não sei*”; “*é do sertão*”; e, “*de lá do “Temor de Deus”* (espaço em que acontece a história). A aluna “AC” supôs que “*estávamos viajando*”, pois talvez o autor do texto não quisesse dizer o que nós interpretávamos. A fim de subtrair esta percepção, que, de certo modo, amarra-os a interpretações “óbvias”, tivemos uma breve discussão sobre a importância da compreensão que construíamos e ressaltamos que não estávamos concluindo o que fosse alheio às pistas do texto, porque segundo Solé (1998, p. 22), “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”. Para respondermos à questão levantada na aula, refletimos segundo o que afirma Barthes (2007, p. 22),

Se fosse de outra forma, se o escritor tivesse verdadeiramente por função dar uma primeira voz a alguma coisa de antes da linguagem ... ele só poderia fazer falar uma infinita repetição, pois o imaginário é pobre (ele só se enriquece se combinamos as figuras que o constituem, figuras raras e magras, por mais torrenciais que pareçam a quem as vive.

A partir desta fala, entendemos que o autor não determina e/ou fecha os sentidos. De acordo com Wolfgang Iser (1979, p. 87), “O leitor contudo nunca retirará do texto a certeza explícita de que sua compreensão é justa” (sic). Portanto, na intersecção leitor/obra/autor é que construímos sentidos. Haja vista que, frequentemente, “a complexidade da estrutura do texto dificulta a ocupação completa desta situação pelas representações do leitor”, por isso, foi imprescindível



que as compreensões fossem ampliadas pela participação de toda a classe (ISER, 1979, p. 88).

Realmente, assim, construímos coletivamente alguns significados, visto que, por vezes, um aluno dizia uma palavra que em seguida era completada por um enunciado dito por outro aluno, que explicava com mais detalhes o que necessitava de resposta, e nesta relação fomos compreendendo mais detalhadamente o que todos haviam lido.

Segundo Hans Robert Jauss (1994, p. 56), “uma obra literária pode, pois mediante uma forma estética inabitual, romper as expectativas de seus leitores”. Na esteira desta análise, que trata a leitura na perspectiva de valorizar o relacionamento subjetivo com o texto literário, reconhecemos no comentário dela a construção de um interesse que rompeu suas expectativas. Isso nos faz pensar em comportamentos que se constroem a partir da recepção, pois ela representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com a obra, o leitor frequentemente se identifica com estas normas, que são assim transformadas em modelos de ação (ZILBERMAN, 2015). Ainda, segundo Zilberman (2015, p. 66), “alcançado esse patamar, é possível compreender as mudanças porque passou a interpretação da obra e provocou a substituição das suas imagens”.

Concluimos, por este momento, que os encontros de leitores com o texto são importantes, já que a interpretação por mais pessoal que pareça constitui-se nas relações sociais (COSSON, 2014, p. 139), que inclusive determinam quais as leituras disponíveis e o que, do *corpus* conhecido, vale a pena ser lido.

O círculo de leitura é uma prática privilegiada. Primeiro, porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições (COSSON, 2014, p. 139).

Diante desses aspectos levantados, os textos que trabalhamos requerem um leitor presente, atento, não aceitando distrações, porque exigem entrega para que



na leitura sejam completadas as significações. E a obra é a perspectiva do autor, portanto cada um de nós pode recontá-la como quiser, visto que é aberta para diversos finais e interpretações.

4. CONSIDERAÇÕES

A abordagem pedagógica com os diários de leituras permite ampliar o espaço para circulação de compreensões e interpretações literárias, além de ser uma maneira de o ensino de língua e literatura se ocupar dos usos da linguagem em situações concretas de interação. Os resultados, parte deles mencionados aqui, apontam para a experiência de produção dos diários de leituras que se constituiu como uma possibilidade para formação concreta e afetuosa do leitor; bem como a socialização das interpretações, situada no diálogo, permitiu ecoar os sentidos de múltiplas vozes o que amplia a percepção dos textos.

Assim, os alunos ganharam confiança para expressarem-se nas interações de interpretações das leituras e nas atividades de escrita. Com isso, especialmente para os estudantes que se colocaram mais espontaneamente diante dos desafios que as leituras impunham, aconteceram aprendizados.

Ainda que não tenhamos todas as respostas para as questões do ensino da literatura e nem da formação de leitores, neste recorte do percurso que trouxemos buscamos explicitar teorias e práticas importantes que podem ser um caminho instigador de discussões necessárias, pelo menos, nos espaços da escola.

Os estudantes, como demonstrado aqui, leem mais quando desafiados de modo positivo sem pressões, mas com impressões incondicionalmente valorativas das leituras, ou seja, quando provocamos sua imaginação. Eles podem ser conquistados para a leitura, virem a sentir a fruição do texto literário e a interagir com outros leitores. Para tanto, é imprescindível que o professor planeje as atividades e selecione obras de acordo a maturidade leitores e estar pronto para eventuais mudanças em seu planejamento. Assim, e a partir da leitura literária, as



metodologias devem visar à efetivação da leitura e contribuir para torna-los capazes de entender e dizer a sua realidade.

Para a formação de leitores críticos é forçoso que busquemos muito mais que a decodificação do texto literário. Assim, tratar o leitor como construtor dos sentidos do texto nos possibilitou a partilha de saberes e o encontro de emoções dos alunos com os textos, com as experiências da turma. Este exercício frequente de interpretação contribui para formar e capacitar o leitor às próximas leituras e fruí-las, uma vez que ampliada a habilidade de ler, alcançamos a compreensão do mundo.

A multiplicidade de letramentos na escola compõe um complexo quadro para o trabalho dos professores e demanda saber lidar com diversidades impostas socioculturalmente, mas, ao mesmo tempo, nele há brechas para favorecer o trabalho em que se compartilham experiências de leituras.

Nos registros, é possível perceber os contextos sociais em que estão inseridas as personagens e autores das obras, que foram bem recebidas pelos estudantes, de modo que puderam individualizar-se num reconhecimento das condições marginalizadas a que somos subjugados por nossa condição econômica ou geográfica.

Finalizamos, refletindo que a não homogeneização das leituras, nas produções dos diários, quanto nas escritas de narrativas constituiu formas de autonomia e emancipação. Por isso, os desdobramentos ecoarão para além desta conclusão.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **Crítica e verdade**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.



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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos para o ensino fundamental. Língua Portuguesa/ Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVINO, Ítalo. **Porque ler os clássicos.** Tradução de Nilson Moulim. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COUTO, Mia. **O beijo da palavrinha.** Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

ECO, Umberto. **Obra aberta.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et. al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Coord. e Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: JAUSS, Hans Robert et. al. **A literatura e o leitor.** Coord. e trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 1996.

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

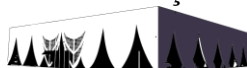
MANGUEL, Aberto. **Uma história da leitura.** Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009a.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009b.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias.** 15ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROUXEL, Anne. Mutações epistemológicas e o ensino de Literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Criação & Crítica**, n. 9, p.13-24, nov.



2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.com.br/criacaoecritica>>. Acesso em 27/10/17.

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

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**. Curitiba, v. 44, p. 185-196, Editora da UFPR, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 3 ed. Porto Alegre: UniRitter, 2015.

Recebido em: 18-10-2019

Aceito em: 05-11-2019

