

DIÁRIO DE LEITURA COMO POTÊNCIA DE IMPLICAÇÃO SUBJETIVA NO ENCONTRO COM A OBRA LITERÁRIA

READING JOURNAL AS A POWER OF SUBJECTIVE IMPLICATION IN THE ENCOUNTER WITH THE LITERARY WORK

Sheila Oliveira Lima¹, Raquel Aparecida Carlos de Souza²

¹Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil,
0000-0002-0993-8228
sheilalima@uel.br

²Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil
0009-0006-5949-4721
raquel.carlosdesouza@uel.br

Recebido em 29 jun. 2024

Aceito em 18 ago. 2024

Resumo: A leitura literária no ambiente escolar ocorre de diversas maneiras, sendo que algumas propostas se mostram mais alicerçadas em novas abordagens, enquanto outras se baseiam em metodologias tradicionais. Entretanto, percebe-se uma defasagem de práticas de leitura literária que contemplem a subjetividade leitora, devido ao desconhecimento da perspectiva teórica por parte dos professores e até mesmo resistência a novas abordagens de trabalho para com a obra literária. Nesse contexto, é necessário pensarmos em ferramentas que nos auxiliem na promoção de práticas leitoras que ofereçam aos educandos o fortalecimento do vínculo com o texto literário e a construção de sentidos. Em vista disso, este artigo visa discutir o uso do diário de leitura por estudantes do Ensino Básico, utilizado como recurso didático para apropriação singular do texto literário. A proposta didática, resultado de pesquisa realizada no âmbito do PROFLETRAS, foi aplicada com uma turma de 8º ano e consistiu na leitura de textos acompanhada de atividades de aprofundamento e discussões, o que possibilitou a análise de marcas subjetivas do leitor, registradas em diários durante as leituras literárias, antes e depois do trabalho orientado de leitura. Os fundamentos teóricos e metodológicos ancoram-se nos estudos de Rouxel (2012a, 2012b, 2013), Jouve (2002, 2013), Petit (2009), dentre outros. Os resultados evidenciaram o diário de leitura como um instrumento didático que contribui na constituição da subjetividade leitora e no desenvolvimento de senso crítico, além de subsidiar o docente no acompanhamento da leitura realizada pelos estudantes.

Palavras-chave: Subjetividade. Leitura literária. Formação de leitores. Diário de leitura. PROFLETRAS.

Abstract: Literary reading in the school environment occurs in different ways. Some proposals are more attractive and others are based on traditional methodologies. However, there is a gap in literary reading practices that consider reader subjectivity due to teachers' lack of knowledge of the theoretical perspective and even resistance to new approaches to working with the literary works. In this context, it is necessary to think about didactic instruments that may assist us to promote reading practices that offer students a stronger bond with the literary text and the construct of meanings. Taking this into account, this paper aims at discussing the use of the reading journal by Elementary School students, as a didactic resource for the unique appropriation of the literary text. The didactic proposal, result of the research carried out within the scope of PROFLETRAS, was applied to an 8th grade class and consisted of reading texts followed by in-depth activities and discussions, which made it possible to analyze the reader's subjective marks, recorded in journals during literary readings, before and after the guided reading work. The theoretical and methodological foundations are anchored in the studies of Rouxel (2012a, 2012b, 2013), Jouve (2002, 2013), Petit (2009), among others. The results highlighted the reading journal as an didactic instrument that contributes to the constitution of reading subjectivity and the development of a critical sense, as well as supporting the teacher in monitoring the reading carried out by students.

Keywords: Subjectivity. Literary reading. Readers education. Reading journal. PROFLETRAS.

INTRODUÇÃO

A formação de leitores literários é um processo complexo, que envolve diferentes instâncias de promoção de leitura, bem como a elaboração e a implementação de políticas públicas, além de requerer pesquisas cujos objetivos visem estimular o ato de ler, melhorar os níveis de proficiência e sugerir propostas didáticas que colaborem no aprofundamento de estudos pertinentes aos textos literários.

Considerando esse cenário, foi realizada, no âmbito do PROFLETRAS, uma pesquisa em que indagamos sobre a relevância dada ao sujeito leitor, tanto pelas práticas escolares quanto pela investigação acadêmica. Os questionamentos implementados pela pesquisa redundaram em uma proposta de prática de leitura de literatura apoiada em uma concepção que implica a subjetividade no processo de apropriação dos textos pelos leitores.

Nessa perspectiva, este artigo apresenta a pertinência do reconhecimento da subjetividade no processo formativo de leitores. Para tanto, reporta-se ao percurso de aplicação de proposta de prática de leitura elaborada a partir de pesquisa realizada no PROFLETRAS, com a utilização de diários produzidos por 35 estudantes do 8º ano como fontes de observação de manifestações da subjetividade leitora em práticas orientadas de leitura de obras literárias.

Tomamos como ponto de partida o fato de que a presença do texto literário — ainda que sua leitura não seja efetuada com a mesma atenção dirigida a materiais de outras esferas discursivas — é uma realidade nos materiais didáticos e práticas escolares de língua materna, desde o Ensino Fundamental. É comum, entretanto, que tais atividades sejam guiadas por tarefas que deixam pouco espaço para uma atitude mais reflexiva, autoral ou criativa, conforme Lima (2016). Não obstante, Rouxel, Langlade e Rezende (2013) discorrem sobre a necessidade de práticas de leitura literária na escola que valorizem a subjetividade leitora. Entretanto, reconhecem que ainda há resistência em ceder espaço ao leitor e colocá-lo em uma posição de destaque. Segundo os autores, é preciso repensar o papel da instituição escolar no processo de mediação entre a liberdade do leitor e os limites do texto:

Para escapar dos demônios didáticos do formalismo, é preciso levar mais em conta a dimensão subjetiva da leitura e as realizações efetivas dos sujeitos leitores. [...] A implicação do sujeito dá sentido à prática de leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade de recepções de uma mesma obra (Rouxel; Langlade; Rezende, 2013, p. 21).

Entretanto, frequentemente, as práticas de leitura de literatura estão arraigadas a modelos tradicionais de ensino, os quais pouco se abrem para o efetivo diálogo entre obra e leitor. Nesse sentido, fazem-se necessárias práticas de recepção que contemplem uma relação mais implicada com o texto literário, de modo a formar um leitor que tenha consciência de que é possível encontrar múltiplas possibilidades de leitura para uma obra literária.

Ao encontro dessa perspectiva, Jouve (2013, p. 54-58) concebe que a implicação do leitor no texto é necessária quando a estrutura permite tal movimento, porém reconhece que, nessa atuação leitora, pode ocorrer a “subjetividade acidental”, acarretando erros de leitura. Por conta disso, o autor propõe atividades sequenciais com o intuito de confrontar as interpretações do leitor com as informações presentes no texto. De acordo com Jouve (2013), tal proposta revelou-se propícia para um melhor envolvimento do leitor com o texto, além de se mostrar estimulante em relação ao aprimoramento do senso crítico.

Nessa esteira, propusemo-nos a adotar o diário de leitura para a investigação desse instrumento como recurso didático, em uma abordagem de leitura ancorada na subjetividade. Assim, o diário mostrou-se uma ferramenta eficiente para o leitor dialogar com a obra, estabelecer vínculo afetivo com a leitura e posicionar-se diante dos textos. Além disso, os registros dessa natureza podem auxiliar o docente no acompanhamento da leitura realizada por seus alunos.

As discussões presentes neste texto fundamentam-se, principalmente, nos estudos de Rouxel (2012a, 2012b, 2013), Jouve (2002, 2013) e Petit (2009), para discutir processos de subjetividade leitora e sua relação com a formação de leitores na educação básica.

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A leitura literária ocorre em diferentes lugares, entretanto, na escola, pode se efetivar o aprofundamento dos conhecimentos sobre o texto literário. Para iniciarmos nossas reflexões acerca da importância da literatura em sala de aula, concebemos-na como uma necessidade de todo o ser humano. Em concordância com o sociólogo e crítico literário Antonio Candido (2011, p. 188), que defende a literatura como um direito, retomamos uma de suas afirmações a esse respeito: “A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.”

Considerando esse ponto de vista, a escola torna-se um dos espaços, muitas vezes, o único, onde o sujeito entra em contato com a literatura de maneira mais sistemática e aprofundada. Na sala de aula, por meio das práticas leitoras mediadas pelo docente, o indivíduo pode ser levado à reflexão e a uma possível transformação, de tal modo que o torne sensível às experiências alheias. Todavia, nem sempre esse processo se efetiva e questionam-se os motivos que levam os educandos ao desinteresse pela literatura.

Rouxel (2013, p. 17) levanta alguns questionamentos sobre os procedimentos metodológicos relacionados à literatura, e um deles refere-se à finalidade da proposta com o texto literário: “[...] Ensinar literatura para quê? O para quê determina o como. Métodos e finalidades estão ligados”. Sendo assim, entendemos que os propósitos delineados pelo professor irão conduzi-lo à escolha de determinadas metodologias que podem exceder os muros da escola ou limitar-se a objetivos específicos, centrados no ensino da língua e/ou literatura e sem orientar abordagens que possam implicar mais efetivamente o leitor nos processos interpretativos das obras.

As dinâmicas de práticas leitoras na escola demandam, portanto, uma reflexão a respeito das finalidades da leitura de literatura, fator que afeta diretamente o leitor em formação. Nesse sentido, recorreremos Compagnon (2009), no intuito de buscarmos as diversas funções que a literatura desempenhou no passado e que ainda desempenha no mundo contemporâneo. Segundo o estudioso, a primeira função, situada no período clássico, relaciona-se à moralidade, uma vez que a literatura orienta e educa através da experiência e exemplo, além de proporcionar prazer. A segunda função surge no Iluminismo e aprofunda-se no Romantismo. Naquele

momento, além de instruir e deleitar, a literatura opera como uma medicação, já que liberta o indivíduo da subordinação, por isso, percebe-se a aparição de aspectos políticos nas produções desse período. Conforme o estudioso, a terceira função, proveniente da época moderna, admite a capacidade da linguagem literária exceder as normas linguísticas, pois tem autonomia para infringir a normatização da língua. Por fim, a última função da literatura reporta-se às convicções do término da Segunda Guerra Mundial, que, de acordo com Compagnon (2009), delimitam que a literatura não possui poder para além dela mesma.

Observamos, assim, que, em diferentes períodos, a literatura tem desempenhado sua função conforme o contexto histórico, social e cultural. No tocante à experiência literária vivenciada no ambiente escolar, o docente tem a opção de eleger propostas metodológicas pautadas em uma função específica ou em práticas de leitura que perpassem várias das finalidades atribuídas à literatura.

Ao recorrermos ao documento norteador das práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa no Brasil, encontramos:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p. 87).

Percebemos no trecho da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a preocupação com a estética do texto literário atrelada à fruição e à ludicidade, além do reconhecimento da sua capacidade humanizadora (Brasil, 2017). Contudo, ao analisar o documento integralmente, nota-se a presença de lacunas na sua elaboração, no que tange ao ensino de literatura, uma vez que não são abordados conteúdos específicos e seriados, tampouco é apresentado um direcionamento didático aos docentes. Nota-se haver proposições, mas sempre muito abstratas, cabendo a cada professor selecionar práticas leitoras para que se atinjam as competências exigidas no documento.

Um fator que se mostra relevante na BNCC (Brasil, 2017), nesse sentido, é a ausência de orientações para a abordagem de práticas amparadas nos estudos literários, o que indica certa negligência aos conhecimentos teóricos construídos ao longo dos anos acerca dos aspectos composicionais da literatura. Vale ressaltar que

nos opomos à ideia de uma prática leitora escolar reduzida à fruição, conforme indicado na BNCC (Brasil, 2017), pois entendemos que os efeitos do texto literário decorrem de uma estreita relação entre os conteúdos e o modo de expressá-los, condição que exige do leitor conhecimentos específicos (ainda que desenvolvidos intuitivamente), para poder acessar os diversos papéis desempenhados pelo texto literário, de acordo com o contexto e as circunstâncias do ato de ler.

Nessa perspectiva, é imprescindível um trabalho sistematizado com a literatura a ser realizado na escola, pois, conforme Cosson (2009, p. 26-27), “No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração”.

À vista disso, acreditamos que o docente é responsável por mediar o processo de leitura bem como orientar sobre as múltiplas maneiras de ler e estudar os textos literários, já que, muitas vezes, uma leitura pouco atenta aos aspectos composicionais do texto pode não propiciar o aproveitamento mais efetivo da obra.

A SUBJETIVIDADE LEITORA E O DIÁRIO

A antropóloga Michèle Petit (2009), em sua obra *Os jovens e a leitura*, argumenta sobre a relevância da literatura na constituição da subjetividade leitora. Para Petit (2009, p. 42), “[...] a leitura de obras literárias, quando representa uma experiência singular, não é uma afetação”. A pesquisadora admite, portanto, a importância das experiências pessoais no momento da leitura, indicando que não devem ser tomadas como uma reação exacerbada do leitor.

Rouxel, Langlade e Rezende (2013), na apresentação da obra *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, discutem sobre o encargo da escola em mediar a tensão entre os direitos do texto e os do leitor. Deste modo, indagam:

Como conciliar, e articular, esses dois aspectos aparentemente antagônicos de uma mesma ambição didática: a liberdade necessária, mas por natureza dificilmente controlável, do leitor empírico, que é mais um leitor aprendiz, e o respeito forçado, mas também necessário, dos códigos hermenêuticos fixados pelas obras singulares da literatura no seu conjunto enquanto monumento da linguagem? As normas escolares coincidem necessariamente com os direitos do texto ou são de outra ordem? Como preservar e construir a liberdade do leitor na própria consciência dos limites dessa liberdade? (Rouxel; Langlade; Rezende, 2013, p. 21-22).

Tendo em vista que muitos profissionais da educação, oriundos de uma formação pautada no estruturalismo ou formalismo, desconhecem tal perspectiva teórica, tem sido comum que apresentem dificuldades no desenvolvimento de práticas ancoradas na leitura subjetiva. Nesse sentido, retomamos a afirmação de Rouxel (2013, p. 208), na qual considera que “toda e qualquer leitura literária é a criação de um texto singular por um leitor singular”, o que leva a ponderar que se fazem necessárias abordagens em sala de aula que articulem esses múltiplos significados mobilizados pela subjetividade leitora.

Nessa esteira, Rouxel (2012a) discorre sobre a pertinência de valorizar lembranças, memórias e representações pessoais para atribuir sentidos ao texto, porém sem abdicar da mediação do professor, em suas orientações sobre os limites interpretativos requeridos pelo texto. A mediação, portanto, assume um caráter que a coloca numa permanente tensão entre o anúncio dos limites da obra e a admissão de seus potenciais interpretativos. Tal situação leva Rouxel (2012a, p. 20) a uma proposição didática baseada na busca de certo equilíbrio entre tais aspectos de construção da leitura literária:

Isso não significa que precisamos encorajar todas as derivas ou delírios ou toda forma de solipsismo e nem renunciar ao rigor e ao conhecimento. Trata-se de suscitar e acolher elaborações semânticas diferentes e aceitar a ideia do mal-entendido como um elemento constitutivo de qualquer procedimento interpretativo.

No que tange ainda à subjetividade leitora, Jouve (2013, p. 53) declara que “toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade”, uma vez que em algumas operações o sujeito necessita recorrer às suas singularidades para fazer representações e preencher lacunas que existem no texto, denominadas “lugares de incerteza”. Conforme o autor, tal procedimento é inevitável, entretanto, no ambiente escolar, é comum ser concebido como algo prejudicial à compreensão textual.

Na contramão desse discurso de subvalorização da subjetividade ou mesmo de rechaço de sua presença no processo de leitura, Jouve (2013) propõe uma abordagem de leitura organizada em atividades distribuídas em três momentos distintos, de modo a equilibrar a atenção à subjetividade do leitor e às informações objetivas contidas no texto.

O primeiro tempo dessa proposta corresponde ao contato do leitor com o texto, etapa precedida por questionamentos feitos pelo docente: “Como estão representados o cenário, os objetos, as personagens? Como estas reagem à situação no plano afetivo e moral? Os alunos podem se identificar com elas? O que eles compreendem do texto? O que acham interessante? (Jouve, 2013, p. 61).”

O segundo momento representa o confronto entre as percepções dos alunos com os dados textuais. Para o autor, “o desafio é mediar aquilo que vem do texto e o que cada leitor acrescenta” (Jouve, 2013, p. 61). Ele sugere a análise do que está presente na obra e a checagem da coerência das falas subjetivas dos estudantes com os dados do texto.

Na última etapa, o leitor é estimulado a comparar suas representações iniciais com as informações do texto:

De onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas personagens? Por que razões julgam certo ato positivo ou negativo etc.? A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si (Jouve, 2013, p. 62).

A abordagem proposta por Jouve (2013) promove um percurso que conduz a uma leitura autônoma, na qual a subjetividade do aluno desempenha papel importante na apropriação do texto, todavia, o senso analítico é instigado pelo docente para o leitor conseguir perceber os limites impostos pela obra.

Em seu trabalho, Jouve (2013) explicita uma concepção de leitura como atividade que não se restringe à cognição. Em texto anterior (Jouve, 2002), ele propõe que o ato de ler perpassa cinco dimensões, as quais extrapolam a centralidade dada por diversos estudiosos à cognição. São elas: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. Considerando a leitura como um fenômeno complexo, conforme afirma Jouve (2002), é fundamental utilizarmos variados instrumentos didáticos, que contemplem os aspectos distintos, envolvendo desde o sistema nervoso até princípios subjetivos do leitor, sempre de maneira articulada.

Em vista disso, a escolha de práticas literárias que atendam somente a questões analíticas com fins específicos, dificilmente, contribui na consolidação da vinculação afetiva para com a leitura. Nesse âmbito, Rouxel (2012b) discorre sobre o contraste entre leitura analítica e a cursiva. Segundo a autora, a leitura analítica, descrita como

mais lenta, interessada nos detalhes do texto, caracteriza-se como uma prática escolar, na qual muitas vezes o ato de ler pauta-se somente na aprendizagem de conteúdos. Já a leitura cursiva é autônoma e pessoal, promovendo uma apropriação singular das obras, além de considerar os leitores reais, sem puni-los sobre suas interpretações particulares.

Conforme Rouxel (2012b), um dos pressupostos para o trabalho alicerçado na leitura subjetiva demanda uma abordagem menos formal e mais sensível, ou seja, busca estimular a implicação subjetiva do leitor no texto, a ponto de que ele estabeleça uma relação afetiva com a leitura. Ainda segundo Rouxel (2012a), outra proposição ancorada na perspectiva da subjetividade leitora refere-se à valorização do processo de leitura, não centrando a atenção unicamente ao seu resultado. Trata-se da observação dos meios traçados pelo leitor para a construção da lógica associativa, sendo possível, por intermédio desse acompanhamento, verificar se a leitura foi apoiada em reafirmações de si próprio ou por questionamentos feitos à obra.

Para a realização dessas propostas, Rouxel (2012a) sugere a escrita de diários de leitura e de práticas de compartilhamento em sala de aula. A autora também sugere um espaço intersubjetivo para que os estudantes se sintam encorajados a compartilhar as diferentes interpretações e, subsidiados pela mediação docente, reconheçam a polissemia autorizada pelos textos.

No que diz respeito à estrutura do diário, Machado (1998) discorre sobre a liberdade para escrevê-lo, uma vez que o escritor produz o registro para si próprio. Nesse sentido, o gênero é condizente para a observação do desenvolvimento do leitor em formação bem como tem condições de auxiliar no processo de aprimoramento da competência escrita.

ESCUTANDO OS LEITORES

A discussão a seguir parte da análise dos diários de leitura escritos por 35 alunos do Ensino Fundamental, em um colégio localizado na área central de um município situado no Norte do Paraná. Os dados foram coletados durante realização de pesquisa de mestrado profissional, que resultou na dissertação *Diário de leitura: um instrumento didático na constituição da subjetividade leitora no ensino fundamental*

(Souza, 2023). Apresentaremos, aqui, alguns registros dos estudantes feitos durante a implementação da pesquisa-ação. Seguimos, na ocasião, uma sequência similar à da proposta de Jouve (2013), a qual consistiu em quatro momentos, sendo eles: a) primeiro contato do leitor com texto e registros de suas impressões pessoais; b) aprofundamento sobre o texto; c) registro analítico sobre leitura inicial e orientada; d) realização de grupo focal. Todavia, neste artigo, abordaremos apenas os resultados das análises sobre os registros feitos pelos alunos nos diários.

Os diários de leitura foram analisados à luz dos estudos de Tfouni e Laureano (2005), que adotam a metodologia do paradigma indiciário, dispositivo de análise que valoriza os dados discretos, buscando, nas singularidades dos enunciados, aspectos que permitam aprofundar a análise dos fenômenos. Nessa perspectiva, estabelecida a partir de Ginzburg (1999), a investigação científica assume um viés atento ao pormenor, àquilo que parece trivial, mas que tem a capacidade de fazer vislumbrar os fenômenos de forma mais profunda. Trata-se, portanto, de considerar que “pistas infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (Ginzburg, 1999, p 150). Também nos apoiamos na perspectiva teórica de Eni Orlandi (2007a, 2007b), embasada na análise do discurso de vertente francesa, que compreende a produção de sentidos dos objetos simbólicos e a relevância de significados para os sujeitos. Em vista disso, ao adotarmos os estudos de Tfouni e Laureano (2005), Ginzburg (1999) e Orlandi (2007a, 2007b, 2015) como base para nossas análises, corroboramos que linguagem, sujeitos e sentidos não estão completos, além de considerarmos a opacidade do texto, a determinação dos sentidos pela história, a construção do sujeito pela ideologia e inconsciente.

Os textos literários escolhidos para a implementação da pesquisa orientam o leitor de maneira progressiva a uma leitura subjetiva. Sendo assim, selecionamos obras que possibilitassem leituras polissêmicas promovidas pela linguagem verbal como também pela linguagem não verbal, pois, em algumas obras as ilustrações agregam diferentes possibilidades de interpretação. Em vista disso, elegemos os seguintes textos para leitura com os estudantes participantes da pesquisa: a crônica argumentativa *Quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia*, de Moacyr Scliar; o conto *Pedaços*, de João Anzanello Carrascoza; o conto *Fita verde no cabelo: nova velha história*, de João Guimarães Rosa, e também sua versão ilustrada,

composta por Roger Mello; a obra *Tempo de voo*, de Bartolomeu Campos de Queirós; o livro de imagens *Ida e volta*, de Juarez Machado e a novela *Vermelho amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

A seguir, apresentaremos algumas análises dos registros feitos nos diários de leitura. O primeiro registro traz as impressões pessoais da Aluna M sobre a crônica argumentativa de Moacyr Scliar.

Muitas **pessoas recorrem aos livros** e atores **famosos** visando **ser mais sábias**, essa é a **pesperquitiva**¹ de muita gente. Será que **vale a pena?** Mas **tenho minhas** próprias **dúvidas**, se a **sabedoria é uma condição** que terá **uma condição** para a **humanidade**, '**o conhece-te a ti mesmo**'. Mas o texto traz muito sobre a sabedoria, sentimento e inteligência (Aluna M, grifos nossos).

Notamos que a Aluna M, em seu primeiro registro no diário de leitura, reproduziu trechos da crônica lida (os trechos grifados no excerto acima demonstram os elementos reproduzidos da crônica) e, somente no final, apresentou o tema do texto com alguma apreciação mais autoral.

Para Orlandi (2007a), toda fala se sustenta em algo que já foi dito, o que só funciona quando outras vozes que poderiam se identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e universalidade. Esse silenciamento é necessário e inconsciente, pois, a partir dessa ilusão, há os movimentos da identidade e dos sentidos que se transformam, deslocam e projetam em novos sentidos.

Dessa forma, podemos inferir que a Aluna M, ao copiar trechos, recorreu à sua memória discursiva, uma vez que são enunciados marcantes com os quais ela se identificou, não se tratando, simplesmente, de uma escolha aleatória, pois existem motivos que impulsionaram a seleção dos trechos. Logo, para a estudante, a transcrição dos fragmentos adquiriu novos sentidos, não podendo ser considerada meramente uma cópia.

Ao considerarmos que qualquer análise é passível de diferentes interpretações, em contrapartida ao fenômeno citado, podemos pensar também em uma das três formas de repetição denominada por Orlandi (2015) como repetição empírica, cujo

¹ Os textos extraídos dos diários dos estudantes participantes da pesquisa foram transcritos tal qual apresentados nos registros originais.

efeito é a reprodução sem alterar o modo de dizer (“efeito papagaio”). Devido à incompletude do sujeito, dos sentidos e da linguagem, os sentidos se filiam a uma rede de constituição, mas que podem deslocar-se dela e produzir novos significados. No entanto, existem injunções propensas à estabilização, bloqueando o movimento significativo. Nessa situação, o sentido não desliza e o sujeito não se desloca, ou seja, o sujeito não cria um sentido, pois é pego pelos dizeres já estabelecidos, por isso só os repete (Orlandi, 2015).

Em seguida, temos o segundo registro da Aluna M feito após o aprofundamento do texto, em atividades orientadas pela professora. “Eu não sou muito acostumada a ler crônica argumentativa, na verdade nunca li crônica argumentativa. Mesmo com os comentários sobre eu não entendi muito, os alunos discutiram eu achei que deu para entender um pouco” (Aluna M).

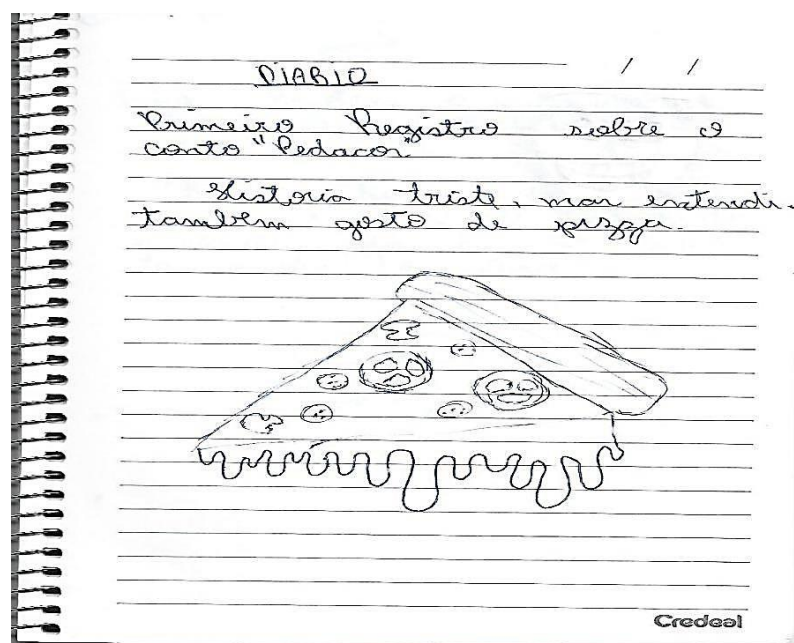
A estudante inicia o enunciado expressando que não tem o hábito de ler o gênero em estudo. Ao mencionar a expressão “na verdade”, indica uma postura enunciativa de quem faz uma espécie de confissão, mostrando-se segura para realizar registros mais pessoais em um instrumento que ainda é novo para si. Ao declarar que, mesmo após a implementação das atividades de aprofundamento, o não entendimento persistiu, novamente a discente expõe confiança em relatar sua dificuldade relacionada à leitura. Seu registro evidencia também que a discussão no momento da correção proporcionou uma maior compreensão, demonstrando que o compartilhamento de leitura e as discussões foram válidos para uma melhor apropriação do texto.

Os fragmentos do diário aqui apresentados expressam os primeiros registros nesse tipo de instrumento pela discente, além de também serem resultantes do momento inicial da implementação do projeto. Nesse sentido, é notável a pouca familiaridade da aluna com a produção de um gênero ainda pouco usual na escola. Ademais, é preciso ressaltar que o texto ao qual se refere caracteriza-se por certa restrição no que tange às possibilidades interpretativas, o que possivelmente tenha limitado os enunciados a certas estratégias discursivas em que a subjetividade, apesar de presente, ainda se oculta.

Em outra etapa do percurso da pesquisa, os alunos realizaram leituras de obras literárias, com o objetivo de experimentarem uma interlocução com mais entradas

para uma apropriação subjetiva dos textos. A seguir expomos o primeiro registro feito no diário da Aluna AB sobre o conto *Pedaços*, de João Anzanello Carrascoza (2021). “História triste, mas entendi, também gosto de pizza” (Aluna AB).

Fig. 1 – Diário da Aluna AB



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Nesse registro, composto pelas linguagens verbal e não verbal, observa-se, inicialmente, certa subvalorização da escrita, dada pela brevidade do texto verbal, em relação à dimensão assumida pelo desenho no enunciado. Diante de tal contexto, a tendência seria considerar que não houvesse ocorrido a compreensão plena do conto pela estudante, na medida em que o conteúdo do seu registro fixa-se por duas vezes na imagem da pizza — tanto pelo escrito (“gosto de pizza”) quanto pelo desenho —, elemento articulador da narrativa lida, mas apenas disparador na abordagem do fato central, que é a relação entre pai e filho, interrompida pela recente morte deste último.

Entretanto, tendo em vista a perspectiva do paradigma indiciário, vale ressaltar a primeira frase do enunciado da Aluna AB: “História triste”. Caracterizado justamente por uma apropriação de ordem subjetiva, o enunciado com que abre o registro demonstra, se não o entendimento pleno da obra (o que, em si, é uma ilusão), a

expressão de uma sensação que condiz perfeitamente com o conteúdo da narrativa de Carrascoza (2021), isto é, a dor da perda de um filho em plena juventude.

Lacan (1998) evidencia duas manobras do inconsciente na produção dos enunciados, conceitos postulados como: metáfora, quando há a substituição de um significante por outro, acarretando o ocultamento do significante que foi suprimido; e metonímia, que vincula um significante ao outro, numa relação de adjacência.

No registro da Aluna AB, podemos inferir que a estudante utiliza o procedimento de metáfora, já que substitui (ainda que *a posteriori*) o texto verbal por outro significante, a ilustração. Nessa operação, realiza um desvio do que já havia anunciado, de saída, como elemento forte da obra: a tristeza. Ao desenhar a pizza, logo após enunciar se tratar de algo de que gosta, amplia o valor do significante, vinculando-o ao prazer e reduzindo, na superfície, o sentido do sofrimento no processo de leitura, mas mantendo sua inscrição, já que, como dito, é o significante pizza o articulador da narrativa lida.

Contudo, podemos considerar também que foi adotado o recurso de metonímia, pois a estudante parece decidir não levar adiante o enunciado deflagrado por “História triste”, ou mesmo não conseguir expressá-lo. Desse modo, cria o desvio a partir da declaração sobre gostar de pizza, reafirmando-a também por meio do desenho.

Observa-se, então, que a Aluna AB, no uso de recursos retóricos para a realização de seu registro, opta por um percurso de retomada da obra, marcado por um tangenciamento por sua superfície, poupando-se de um mergulho mais efetivo no que caracterizou como “História triste”. Tomando tais procedimentos de sua construção de sentido, num primeiro momento, tende-se a afirmar que a leitora não teria compreendido a obra ou que não tenha sabido registrar sua leitura de modo competente. Ocorre, porém, que sob uma perspectiva que implica a subjetividade, não é possível descartar que a discente tenha sido afetada pela obra, mas que tenha optado por não levar adiante a permanência de tal sensação, criando desvios retóricos (ainda que inconscientes) e poupando-se do sofrimento experimentado desde a primeira leitura.

Adiante, temos o segundo registro da Aluna AB, escrito após a correção das atividades de aprofundamento sobre o conto *Pedaços*. “Não sou fã de ler, tenho dificuldade em me concentrar” (Aluna AB).

Percebemos que a estudante procura expor-se como não leitora (“Não sou fã de ler”), atribuindo tal característica a certas dificuldades de ordem cognitiva (“Tenho dificuldade em me concentrar”). Devido ao brevíssimo registro, seria arriscado fazer muitas inferências sobre a nova experiência leitora. De todo modo, é possível considerar que haja, nessa situação específica, certa recusa da Aluna AB em relação ao texto, na medida em que seu enunciado a coloca como impedida de interagir com a obra (não é fã, não se concentra), mesmo após realizar atividades de interpretação, que cumprem a função de mediar texto e leitor, e mesmo após ter evidenciado uma leitura com implicação subjetiva, expressa no enunciado do primeiro registro: “História triste”.

Da sequência de expressões da estudante em relação ao texto lido, desde o registro que revela clara compreensão (ainda que intuitiva) dos sentidos do conto, passando por desvios por meio da digressão e do desenho, até chegar à recusa de lê-lo, nota-se uma apropriação subjetiva da obra, mesmo que manifestada por certa repulsa. A leitura cursiva (inicialmente realizada) foi o momento em que a estudante pôde melhor expressar sua compreensão da obra, ainda que de forma sintética e discreta. Esse fato, porém, não desqualifica o trabalho analítico que, se não conseguiu gerar registros mais consistentes no diário, não significa que não tenha afetado a leitora ou a levado a uma melhor compreensão do conto. Dizer “não sou fã de ler”, para além de uma simples recusa ou de uma possível não compreensão do texto, pode sugerir que, ao se deparar com o percurso analítico, a estudante não tenha apreciado a sensação resultante do aprofundamento nos sentidos da tristeza que o conto envolve. Fato que, na verdade, evidencia um processo de leitura e de posicionamento subjetivo bastante densos.

Ainda sobre a leitura de *Pedaços*, destacamos o primeiro registro feito no diário do Aluno S: “No início não compreendia muito bem achava que iria retratar sobre comida, não imaginaria que seria uma história profunda de um pai que perdeu o filho e relembra dele com a pizza que está na memória dele com filho que simboliza os momentos com ele seu filho. (Aluno S).

No registro, o estudante expõe que o título do conto o levou a pensar em uma trama relacionada à comida, mas as expectativas romperam-se com o avanço da leitura. O Aluno S percebe que se trata de um texto profundo e reconhece a pizza

como uma analogia. Nota-se também uma certa admiração pelo texto quando utiliza a expressão “não imaginaria que seria uma história profunda”. Tal consideração permite inferir que a leitura promoveu um impacto, seja pelo caráter estético do texto literário ou pelo efeito catártico que a literatura proporcionou ao estudante.

Em seguida, temos o registro do Aluno S, feito após o desenvolvimento das atividades dirigidas de análise do conto:

No conto pedaços há três personagens que eu identifiquei, dois principais que são pai e filho (morto) e o entregador que é um personagem secundário. Ele começa essa história quando entrega a pizza e assim as lembranças do pai com o filho começam a recordar em sua cabeça.

Informações do conto:

Narrador: Personagem (pai).

Tempo: Cronológico e psicológico (se passa pelo psicológico do pai).

Espaço: O conto ocorre na cozinha onde ele pede a pizza para comer.

Enredo: Pai lembra de seu filho comendo pizza pois é uma lembrança com seu filho.

Complicação: Quando ele recebe a pizza e abre uma ferida no coração novamente.

Clímax: Quando o pai começa comer a pizza e cai em lágrimas lembrando de seu filho.

Desfecho: O pai continua vivendo, mas com o filho em seu coração sem o esquecer (Aluno S).

No segundo registro, o estudante tenta reproduzir a análise dos elementos fundamentais da narrativa, demonstrando que as atividades de aprofundamento contribuíram para um melhor entendimento da estrutura do texto. Nesse registro não há uma comparação entre impressões pessoais em analíticas, mas, ao analisarmos os dois registros em contraste, observamos neste último uma apropriação mais relativa aos aspectos estruturais da obra, após o trabalho mediado pela docente. De todo modo, vale ressaltar que o último enunciado registrado, apesar de apoiar-se no trabalho analítico, mantém o caráter subjetivo de interação com o texto, sobretudo pela forma como se reporta aos fatos narrados, utilizando-se de repertório próprio, no uso de expressões como “com o filho em seu coração”.

Em etapa subsequente à da leitura de *Pedaços*, a proposta debruçou-se na leitura do conto *Fita-verde no cabelo: nova velha história*, de Guimarães Rosa, seguida de releitura de obra com ilustrações de Roger Melo. A seguir, temos o primeiro registro da Aluna L acerca das impressões pessoais sobre a leitura do conto *Fita verde no cabelo: nova velha história*, em sua versão ainda sem ilustrações.

O conto é interessante, e de fácil interpretação. Pelo menos para mim. Gostei do jeito ‘metafórico’ que algumas partes foram escritas como **‘havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam’**, achei essa parte e outras também-poética. No fim do conto a menina presencia a morte da avó; essa parte foi realmente interessante de ler, mas deve ter sido horrível para a menina, presenciar a morte de alguém que ela tanto amava. Isso, de fato, torna o conto peculiarmente triste e interessante, e é isso que o torna ‘viciante’, de certa forma, pois você quer lê-lo de novo e de novo; e a cada vez você nota alguma coisa diferente no texto. O conto também lembra um pouco a história/fábula “Chapeuzinho vermelho” (Aluna L, grifos nossos).

O registro elaborado a partir da primeira leitura parece evidenciar que se trata de uma leitora um pouco mais experiente, capaz de notar aspectos constitutivos da obra literária, como os neologismos, que nomeia como “metáforas”, e mesmo pela reprodução do trecho em que comparece tal fenômeno no texto lido. Outro vestígio que nos leva a deduzir que se trata de uma leitora mais experiente encontra-se no trecho “é isso que o torna ‘viciante’, de certa forma, pois você quer lê-lo de novo e de novo”, e, mais adiante, “e a cada vez você nota alguma coisa diferente no texto”. Para finalizar, é notável sua percepção da similaridade entre o conto de Guimarães Rosa (1992) e *Chapeuzinho vermelho*, mostrando um repertório ativo em sua experiência leitora.

O registro posterior da Aluna L foi feito após a leitura da versão ilustrada do conto e da realização das atividades de aprofundamento:

Não achei difícil o conto, é de fácil interpretação, etc. As ilustrações do livro complementam a história, mostrando mais significados em partes e personagens do conto. Pelo conto (sem ilustrações), podemos supor que a garota está apenas com medo de um lobo, na cena final, e que o lobo estava morto, mas no livro ilustrado percebemos que o lobo é o próprio lenhador, ou os lenhadores, no caso, e que no fim, a protagonista não se refere ao lobo como um animal, e sim à própria morte. As ilustrações que sugerem esse “efeito”, essa percepção diferente das coisas que acontecem no livro (Aluna L).

Nesse segundo registro há uma comparação entre o conto original e a versão ilustrada, identificados pela educanda como bem distintas entre si.

Observam-se, nos dois registros da leitura do conto de Guimarães Rosa (versões com e sem ilustrações), comentários que revelam uma apropriação da prática leitora. No segundo registro da Aluna L, essa apropriação é enriquecida pela atividade de interpretação das imagens na obra ilustrada, que foi orientada em sala. Em ambos, é notável a presença da subjetividade, marcada sobretudo pelas opiniões

a respeito da facilidade em ler as obras. No primeiro registro, porém, há um envolvimento mais explícito da leitora, expresso em enunciados nos quais se nota a empatia com a personagem — “deve ter sido horrível para a menina, presenciar a morte de alguém que ela tanto amava” — ou em que ela expressa a sua relação prazerosa com a obra — “é isso que o torna ‘viciante’, de certa forma, pois você quer lê-lo de novo e de novo”.

Adiante temos o primeiro registro da Aluna AJ sobre o livro *Tempo de voo*, feito após o primeiro contato com o texto. “É um livro muito interessante que conta sobre o tempo de uma percepção bem interessante sobre o assunto, achei as imagens a parte mais interessante do livro e não gostei tanto da história” (Aluna AJ).

Observamos uma aparente contradição nesse registro, pois a estudante inicia o texto com uma opinião positiva em relação ao livro e às imagens e, no final, afirma não ter gostado da história. Chama-nos a atenção o motivo pelo qual a educanda não inicia o relato posicionando-se de maneira contrária à apreciação da obra. Podemos considerar um silenciamento por parte da discente, ao recusar-se a dizer, já no princípio do seu registro, que não teria gostado da narrativa. A esse respeito, Orlandi (2007b, p. 73) comenta: “A política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”.

Para a pesquisadora, a política do silêncio promove um recorte entre o dito e o não dito, ou seja, o sujeito diz algo para não falar alguma coisa que seja indesejável em certa situação discursiva. Nesse sentido, inferimos que a discente não esteja habituada a emitir opiniões contrárias às de seus professores, com receio de ser censurada. Por essa razão, talvez, tenha iniciado o enunciado elogiando a obra, mas finaliza-o expressando sua efetiva opinião. O procedimento discursivo da Aluna AJ parece, portanto, efetivar um recurso enunciativo em que se torna possível expressar o que realmente pensa e sente, por meio de uma aparente contradição textual.

Na etapa seguinte da atividade, após o trabalho analítico, observa-se a persistência em delimitar sua relação de apreciação do texto, cindindo-o em imagens e história. A seguir temos o segundo registro da Aluna AJ, escrito após a aplicação das atividades sistematizadas: “Achei um pouco complexo o texto e de difícil

compreensão. As imagens são bem interessantes e bonitas por mais que elas não afetam em nada na história” (Aluna AJ).

A educanda reitera a dificuldade em interagir com o texto, mantendo sua opinião sobre se tratar de algo “de difícil compreensão”. Todavia, nesse segundo registro, sente-se mais segura para iniciar seu relato declarando a dificuldade sentida. Ela sustenta sua opinião sobre as imagens e arrisca uma análise em relação à função das ilustrações na narrativa. Após o trabalho orientado, a discente parece ter compreendido que as ilustrações seguem um estilo surrealista e não interferem pontualmente no texto verbal, efetuando, porém, um diálogo entre discurso verbal e não verbal. Mesmo assim, insiste em seu posicionamento subjetivo, alicerçado em certo distanciamento crítico ou afetivo em relação à obra.

A atividade subsequente, realizada com *Ida e volta*, de Juarez Machado (2001), trouxe novas contribuições para a reflexão sobre a potência dos diários na prática da leitura subjetiva. A seguir, temos o primeiro registro da Aluna MJ sobre o livro de imagem *Ida e volta*.

Achei confuso, por não ter textos, não estou muito acostumada a ver livros que não tem textos, eu só entendi que o cara ou a garota anda muito e deu uma flor pra senhora, e um cachorro acompanhou até um certo momento, não entendi muita coisa, não dá pra saber o que passou ali, ou se era humano, eu achei meio ruim por conta disso (Aluna MJ).

No registro, a estudante expressa a dificuldade sentida para a compreensão do enredo, por se tratar de uma obra exclusivamente constituída por imagens, fato que demanda do leitor uma postura criativa para que se possa atribuir sentidos à narrativa. As impressões pessoais enunciadas no diário podem indicar uma compreensão fragmentária da obra, evidenciada pela enumeração das cenas, sendo notória, ainda, a não atenção a determinados detalhes importantes para o entendimento da narrativa.

Em seguida, temos os registros feitos pela Aluna MJ após a realização das atividades de aprofundamento sobre o livro de imagem:

Eu não entendia antes quando li sozinha que ele estava limpo antes e depois estava sujo. Depois que li com o grupo eu entendi isso, e eu também não tinha visto a loja de bicicletas, o vendedor de flor, o homem com a perna de pau. Eu vi que ele aparentemente morava num circo. Eu de qualquer jeito achei o livro complicado, precisa prestar atenção nos detalhes para entender (Aluna MJ).

No segundo registro, a estudante declara que houve diferença de compreensão do texto, após o trabalho mediado pela pesquisadora. Ao mencionar que não havia percebido as pegadas limpas e sujas do protagonista e a presença de outras personagens secundárias, expõe a ocorrência de lacunas de compreensão durante a leitura individual.

Observamos, por meio dos registros, a dificuldade da aluna em interagir com a narrativa, talvez pela pouca familiaridade com o tipo de obra, talvez por não se tratar de um gênero que aprecie. Entretanto, seu incômodo diante da não compreensão torna patente seu envolvimento com a leitura, na medida em que não se furta a tecer considerações a respeito de seu percurso de interação com a obra já no primeiro registro no diário. Vale ainda destacar que, na anotação posterior, a estudante reitera seu mal-estar em relação à obra e sustenta seu posicionamento, mesmo após ter entrado em contato com explicações e análises que conduziram ao seu entendimento do texto.

Nesse caso, portanto, a prática de leitura analítica contribuiu para o entendimento do texto e pode-se considerar que também tenha afetado a relação da aluna com a obra, pois promoveu um deslocamento no que se refere a suas vinculações com linguagens narrativas distintas daquelas já apropriadas em seu percurso de leitora. Afinal, se, no primeiro registro, MJ qualifica a obra como “confusa”, no segundo diz se tratar de um “livro complicado”, de onde se nota um deslocamento subjetivo em relação ao texto.

Por fim, como última etapa da proposta de práticas amparadas pelo registro no diário, procedeu-se na leitura da novela *Vermelho amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós. Assim, apresentamos a seguir, o primeiro e o segundo registros da Aluna V sobre a novela, seguidos das respectivas análises:

Eu simplesmente AMEI, li tudo de uma vez de tão bom. É difícil achar autores brasileiros realmente geniais, e esse é uma excessão! É muito melancólico, mas também muito bonito, eu acho que é uma das escritas mais bonitas que eu já vi! Com certeza vou reler algum dia (Aluna V).

O registro permite compreender a apreciação exagerada como uma espécie de uso estilístico da linguagem, no qual a hipérbole se constitui a partir de um enunciado de caráter superlativo relativo (o mais genial entre os brasileiros, pois “É difícil achar

autores brasileiros **realmente geniais**, e esse é **uma excessão**") (nosso grifo). Tal elaboração, ao lado de uma possível falta de familiaridade com a literatura brasileira contemporânea, evidencia principalmente o ímpeto efusivo da leitora diante de algo que a afeta positivamente. Notamos, também, que a estudante se viu envolvida pela obra, e a linguagem utilizada pelo autor a comoveu, ao ponto de classificar o texto como uma das escritas mais bonitas. Sobre o final do seu registro, com a promessa de reler o texto, é possível concluir ter se tratado de uma experiência de leitura marcante. Dessa maneira, o registro expõe o envolvimento subjetivo da leitora, bem como a capacidade de compreender a construção densa e metafórica da obra. O registro seguinte parece implicar a aluna de modo distinto:

Na segunda leitura ficou mais fácil compreender a situação que se passa no livro. Algumas coisas passaram batido da primeira vez que li, por isso havia ficado confusa em relação ao enredo, mas depois da discussão percebi alguns detalhes que contribuíram para o entendimento (Aluna V).

Já não mais marcado pela hipérbole, o registro da Aluna V expressa outro percurso, mais detido em detalhes constitutivos da obra e que a auxiliaram em sua compreensão. É nesse momento que expõe a sensação de "confusão" omitida na primeira notação, expondo, ainda que retroativamente, que o par compreensão-apreciação é mais complexo do que possa parecer. A aluna compreendeu a obra, inicialmente, talvez mais por um viés da subjetividade, dos afetos, do que a partir de uma compreensão consciente, trazida, depois, por meio da leitura analítica, mediada pela pesquisadora, e que validou a primeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo, visamos apresentar os resultados obtidos por uma proposta de ensino de literatura, criada no âmbito do PROFLETRAS e que contou com a utilização do diário de leitura como um instrumento didático colaborativo no processo de formação de leitores. Os dados da pesquisa evidenciam que o instrumento se revela eficaz na constituição da subjetividade leitora, uma vez que os estudantes mostram desenvoltura nos registros das impressões pessoais, expondo suas dificuldades e também suas predileções e sensações durante a leitura. Sendo

assim, a oportunização do exercício de apropriação do texto conforme a perspectiva do próprio estudante tem potencial para tornar a leitura mais significativa, o que pode contribuir para a criação e o fortalecimento de vínculo afetivo com o texto literário e com a própria prática da leitura.

Um aspecto notável no percurso da pesquisa foram as dificuldades expressas pelos estudantes ao se depararem com textos que exigem maior implicação subjetiva, em função dos espaços de interlocução exigidos pelo caráter polissêmico das obras literárias. Não raro, nessas situações, os estudantes posicionaram-se como sujeitos com dificuldades de leitura e pouco dispostos a deslocamentos subjetivos que proporcionassem maior implicação na construção dos sentidos. Esse fato, porém, só pôde ser reconhecido devido à eficácia do diário enquanto instrumento potencializador da reflexão do aluno e de seu diálogo com o docente.

É preciso ressaltar, que, ao longo do percurso da pesquisa, o diário foi utilizado em dois momentos distintos, tomando-se como hipótese a insurgência subjetiva mais forte nos primeiros registros, quando o aluno ainda não teria entrado em contato com a leitura analítica, a qual tenderia a desautorizar a sua leitura cursiva. Tal realidade, entretanto, não se confirmou, visto que a expressão da subjetividade leitora foi mais visível ora no primeiro, ora no segundo registro, e mesmo em ambos, não sendo possível afirmar sua maior efetividade antes ou depois das práticas orientadas de leitura analítica, mas sua indiscutível presença em ambas.

Em relação ao segundo registro no diário, também não observamos diferenças significativas de apropriação do texto após a mediação docente. A maioria dos registros aqui analisados evidencia uma melhor compreensão após a realização das atividades, entretanto não aparecem explicitamente os conhecimentos adquiridos nem uma alteração significativa em relação à implicação subjetiva dos leitores com a obra nessa segunda etapa.

Não obstante, é possível considerar que o diário, numa configuração como a que apresentamos, abre espaço para a expressão subjetiva, proporcionado ao docente outras perspectivas de compreensão dos processos de apropriação dos textos pelos alunos, seja pela exposição mais clara de suas dificuldades de entendimento ou mesmo pelas inusitadas formas de implicação subjetiva que expressam por meio dos registros livres. Com isso, reiteramos a concepção que temos sobre a eficácia do

diário relacionada a registros de cunho pessoal e intimista e questionamos seu uso como instrumento voltado unicamente para fins analíticos.

No que tange à estrutura do diário, percebemos que se trata de um gênero capaz de admitir registros de diferentes aspectos, visto que alguns educandos teceram comentários analíticos já no primeiro registro, antes mesmo da realização do trabalho orientado. Por outro lado, no segundo registro observamos análises um tanto aligeiradas ou repetição de apreciações pessoais. Nesse sentido, consideramos que a essência do diário encontra-se na autonomia dada ao leitor, ou seja, nas múltiplas possibilidades oferecidas a ele para o registro de memórias, experiências, sentimentos, comentários ou análises, fatores que, talvez, tenham como propriedade mais relevante o potencial de vinculação do estudante com a obra literária e com o próprio ato de ler.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARRASCOZA, J. A. Pedços. In: CARRASCOZA, J. A. **Tramas de meninos**: contos. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021. p.57- 61.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?**. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário**: Teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

GINZBURG, C. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução Federico Carotti. 2ª. edição São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 143-179.

JOUE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

JOUE, V. A leitura como retorno a si: Sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LIMA, S. O. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária em livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental. **Terra Roxa e Outras Terras**: Revista de Estudos Literários, [s. l.], v. 31, p. 18–30, dez. 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/27154>. Acesso em: 19 jun. 2024.

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

MACHADO, J. **Ida e Volta**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

ORLANDI, E. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes Editora, 2007a.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007b.

ORLANDI, E. **Análise do discurso**: Princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editora, 2015.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: Uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: 34 Editora, 2009.

QUEIRÓS, B. C. de. **Vermelho Amargo**. 2. ed. São Paulo: Global, 2017.

QUEIRÓS, B. C. de. **Tempo de Voo**. Ilustrações de Alfonso Ruano. 3. ed. São Paulo: Global, 2020.

ROSA, J. G. Fita verde no cabelo: nova velha estória. In: **Literatura e escrita criativa**. Disponível em: <https://rodrigogurgel.com.br/o-conto-aula-livre/>. Acesso em: 25 out. 2021.

ROSA, J. G. **Fita Verde no Cabelo**: nova velha história. Ilustrações de Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino da Literatura: O advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, v. 1, n. 9, p. 13-24, nov. 2012a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858>. Acesso em: 09 jun. 2024.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, abr. 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da Literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013.

SCLIAR, M. Quando se trata de salvar a pele, o melhor mesmo é a astúcia. In: **ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS**. Rio Grande do Sul, 01 agos. 2010. Disponível em: [https://www.academia.org.br/artigos/astucia-inteligenciasabedoria#:~:text="Quando%20se%20trata%20de%20salvar,de%20se%20tornarem%20mais%20sábias](https://www.academia.org.br/artigos/astucia-inteligenciasabedoria#:~:text=). Acesso em: 20 out. 2021.

SOUZA, R. A. C. de. **Diário de leitura**: um instrumento didático na constituição da subjetividade leitora no ensino fundamental. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

TFOUNI, L. V.; LAUREANO, M. M. M. Entre a análise do discurso e a Psicanálise, a verdade do sujeito – análise de narrativas orais. **Revista Investigações**, Recife, v. 18, n. 2, p. 1-15, jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1485>. Acesso em: 12 jun.2024.

Sobre as autoras

Sheila Oliveira Lima

Doutora em Linguagem e Educação, mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada, bacharel e licenciada em Letras Português-Russo, tendo sido toda sua trajetória de formação realizada na USP. No ano de 2022, realizou estágio pós-doutoral na Universidad de Buenos Aires, onde desenvolveu pesquisa sobre didática de língua e literatura. Atualmente, é professora dos programas de pós-graduação da UEL PROFLETRAS e PPGE, além de atuar na área de Metodologia de Ensino no curso de licenciatura em Letras: Português. É líder do grupo de pesquisa (CNPq) Felip (Formação e Ensino em Língua Portuguesa).

Raquel Aparecida Carlos de Souza

Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), contemplada com bolsa da CAPES. Possui especialização em Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Norte do Paraná e graduação em Letras pela mesma instituição. É professora efetiva de Língua Portuguesa e Inglesa desde 2015 em colégios estaduais do Paraná. Atualmente, é colaboradora do projeto de Pesquisa "Escutar o Leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciados e professores de língua materna", realizado na UEL.