

O diário de leitura no ensino fundamental:  
considerações iniciais

*The reading journal in middle school:  
first remarks*

---

Raquel Cristina **de Souza e Souza**

Faculdade de Letras Colégio Pedro II, *campus* Realengo II

## Resumo

Neste artigo, pretendemos apresentar uma breve análise dos resultados obtidos com o uso do diário de leitura (ROUXEL, 2013) em três turmas de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola federal de educação básica. Nosso objetivo era, por um lado, criar oportunidades para os alunos se expressarem subjetivamente sobre a leitura literária compartilhada pela turma e, por outro, obter registros da recepção deles em relação à compreensão e fruição da obra, de modo que pudéssemos ajustar a abordagem do texto em sala de aula às necessidades das crianças, bem como criar estratégias para aumentar a adesão ao texto e à experiência de leitura.

**Palavras-chaves:** Ensino fundamental. Leitura literária. Diário de leitura.

## Abstract

*This article aims at presenting a brief analysis of the results obtained from the use of the reading journal (ROUXEL, 2013) in three classes of sixth grade in a federal public Middle School. Our goal was, on the one hand, create opportunities for students to express themselves in a subjective way about the literary reading they were sharing. On the other hand, we intended to regist the reception of students concerning understanding and fruition, so that we could adapt the text approach in the classroom to children's needs. Furthermore, we could also create strategies to facilitate their interest in the text and in the experience of reading.*

**Keywords:** Middle School. Literary reading. Reading journal.

Desde a década de setenta, os estudos literários têm acompanhado o movimento da virada pragmática ocorrido na área da linguagem e passaram a considerar o leitor uma peça-chave na intrincada engrenagem que caracteriza a construção de sentidos de um texto. A escola brasileira, entretanto (e os cursos universitários que formam os professores para a escola brasileira), parece alheia a todo o potencial que a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito, as correntes teóricas mais representativas deste movimento no âmbito literário, têm a oferecer em termos de embasamento para uma abordagem do texto literário que seja mais significativa para o aluno, seja porque valoriza sua contribuição pessoal, deslocando a autoridade do professor sobre os sentidos do texto; seja porque contribui para o avançar das competências leitoras, já que prioriza as pistas formais como guias para a construção do sentidos. Além disso, aposta na ampliação do horizonte de expectativas do leitor como efeito principal da leitura literária, o que equivale a dizer que a literatura teria um papel formador, ou transformador, que não se confunde com o instrucional ou o pedagógico no sentido estrito do termo.

Passados mais de quarenta anos desde a virada pragmática, o lugar de destaque do leitor como coconstrutor do texto continua inabalado do ponto de vista teórico, mas a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito têm passado

por uma revisão crítica em função da percepção de que o leitor de que falam – na verdade, de que fala Iser (1996) – seria eminentemente teórico, ou seja, uma construção discursiva, um ser abstrato, virtual e idealizado.

O leitor implícito iseriano não teria contraparte empírica verificável, como aliás o próprio autor admite. Este leitor teria uma natureza literária, um papel textual, à semelhança do narrador, e não uma existência real, extratextual. Por isso, pesquisadores recentes têm tentado se debruçar sobre o leitor de carne e osso para desafiar a ideia de que o leitor real é resistente a qualquer teorização. No campo da educação literária, esta é uma iniciativa urgente e necessária, dado que nosso grande desafio na formação de leitores, na escola, é o lidar com a heterogeneidade de experiências e expectativas dos jovens alunos.

Por isso, são bem-vindas as recentes contribuições de Vincente Jouve (2002; 2013), Michèlle Petit (2008; 2009; 2013) e Annie Rouxel (2012; 2013) no sentido de valorizar a subjetividade leitora e investigar seu papel na recepção dos textos literários e na construção de um itinerário leitor. Jouve, entre os três, é o que mais dialoga com a teoria iseraiana, por entender que o leitor implícito (o leitor inscrito no texto, resultado de estratégias discursivas) pode nos dar pistas sobre as apropriações singulares que os leitores fazem do que leem e por concordar que os efeitos de sentido estão programados previamente pelo texto.

O leitor implícito é um papel proposto ao leitor real, que pode aceitá-lo ou não. É preciso, pois, perguntar como o leitor reage ao papel que o texto lhe propõe, observando-se, inclusive, a importância de uma subjetividade *accidental*, ou seja, aquela que não encontra respaldo no texto, mas é essencial no estabelecimento da relação afetiva com a leitura. (JOUVE, 2013).

Petit pode parecer um nome deslocado na tríade porque sua área de atuação não corresponde aos estudos literários *stricto sensu*, mas à Antropologia. Entretanto, a autora tem sido cada vez mais acolhida nas Letras, em virtude de sua pesquisa baseada nos testemunhos de leitores (em geral, leitores marginalizados socialmente), que atesta que a leitura, sobretudo a literária, é um fator de elaboração da subjetividade, de construção de uma identidade singular e de abertura para novas sociabilidades e círculos de pertencimento.

Rouxel, por sua vez, é uma estudiosa da leitura literária e tem interface com a educação, o que faz da autora uma referência atual nas investigações sobre o sujeito-leitor. Assim como Petit, Rouxel parte de testemunhos de leitores, o que as aproxima da Estética da Recepção: “A recepção, no sentido estrito da palavra, diz respeito à assimilação documentada de textos e é, por conseguinte, extremamente dependente de testemunhos, nos quais atitudes e reações se manifestam enquanto fatores que condicionam a apreensão do texto”. (ISER, 1996, p. 7)

O diário de leitura e a autobiografia têm sido, pois, os instrumentos mais frequentes utilizados pelas pesquisadoras como forma de acesso a esse terreno arenoso que é a subjetividade do leitor, a qual, por princípio, temos acesso limitado. Como ressalta Rouxel (2012a, 2012b), tais instrumentos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária, seja por afirmação ou questionamento. Fornecem também meios privilegiados de observação do processamento da leitura, desde a lógica associativa que lhe é própria (tanto em relação às vivências individuais quanto a textos lidos), até a singularização do texto e sua apropriação pessoal, o que nos ajuda a compreender como se determinam os gostos e a identidade de leitor.

Embora Petit trabalhe com contextos extraescolares e Rouxel se atenha a etapas posteriores do ensino (o equivalente ao ensino médio francês, assim como graduandos em Letras), acreditamos que o diário de leitura poderia nos ajudar a conjugar diferentes objetivos didáticos em relação à leitura literária. Assim, partindo dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, bem como das pesquisas recentes sobre o sujeito-leitor, além da nossa experiência prévia com o público jovem em sala de aula, adaptamos o trabalho com o diário, de forma a se adequar à nossa realidade e aos nossos objetivos.

No contexto escolar francês, segundo Rouxel (2012a), faz-se uma distinção entre leitura analítica (de análise e interpretação de texto, objeto de avaliação) e leitura cursiva (pessoal, autônoma e livre de avaliação formal). Esta seria uma resposta institucional à falência (ou insuficiência, no nosso entender) do modelo de leitura analítica, visto como demasiado coercitivo. A leitura cursiva favoreceria outra relação com o texto, por priorizar o sentido a partir do todo (e não a análise das partes) e dar voz à subjetividade do leitor real. Dessa forma, a escrita livre nos diários de leitura foi a maneira encontrada de arejar a prática de leitura literária, na escola, ao favorecer que os jovens estabelecessem uma relação mais pessoal e íntima com a obra lida. A única exigência, portanto, é que o aluno mantenha o diário, mas este não é avaliado formalmente com base no seu conteúdo.

Algumas questões precisam ser levantadas em relação a essas duas práticas. Em primeiro lugar, pode parecer que a leitura analítica seja em si mesma indefensável, inadequada e defasada, quando, na verdade, ela desempenha funções importantes no processo de formação do leitor, especialmente se for uma prática de compartilhamento e de construção coletiva de sentidos, e não uma prática monológica de confirmação de sentidos já homologados. Em segundo lugar, a leitura cursiva não é tão livre e autônoma quanto parece, pois as obras destinadas a essa atividade são prescritas pelo professor (ROUXEL,

2012b). Ainda que a ideia da leitura em espaço privado, em ritmo próprio e sem demanda, sejam válidas e desejáveis, fica evidente que o grau de liberdade do jovem leitor não é tão flexível quanto parece.

No lugar das concepções de leitura analítica e cursiva, temos preferido a diferenciação entre práticas horizontais e verticais de leitura (DÍAZ-PLAJA, 2009), as quais, assim como no contexto francês, entendemos que devam ocorrer de forma paralela na sala de aula, já que apresentam objetivos didáticos diferentes. Se o objetivo é oportunizar ao aluno uma leitura extensiva, ou seja, o contato com a variedade (de títulos, autores, gêneros), além de estimular sua projeção subjetiva, então o ideal é que se promovam atividades de troca de livros e impressões de leitura em que o foco esteja na compreensão global, na expressão pessoal e na liberdade irrestrita de escolha, já que o modo horizontal de leitura é aquele em que os jovens leitores descobrem, sobretudo entre eles, a partir de gostos e interesses comuns. As atividades horizontais são importantes porque sem a vivência da leitura extensiva não é possível ao indivíduo estabelecer padrões e criar referências acerca de gêneros, temas, formas e autores para então comparar e relacionar, confrontar com seu repertório e formar parâmetros de julgamento e de gosto. É esse quadro de referência que vai lhe permitir diferenciar a convenção da inovação no jogo literário. Além disso, é principalmente nas práticas horizontais que se estabelecem as relações afetivas com a leitura.

No caso de o objetivo ser uma leitura intensiva, ou seja, em profundidade, cujo foco esteja no avançar das competências leitoras e na quebra e alargamento de expectativas, o aconselhável é que se opte por atividades verticais, hierarquizadas, que partem do professor e estão vinculadas à instituição escolar. Nesse caso, o foco deixa de ser a variedade e passa a ser a qualidade, o que significa, para os propósitos deste texto, o potencial que o texto tem de mobilizar recursos intelectuais e afetivos para a construção de sentidos. Em outras palavras, a seleção recai sobre textos que propiciem a suspensão de processos automatizados de compreensão do texto, do mundo e de si. É um modo de ler diferente da leitura movida pelo lazer, própria das práticas horizontais, o que não significa que delas o prazer deva estar excluído.

Em geral, esses dois modos de ler são vistos como antagônicos e irreconciliáveis, quando, na verdade, podemos vê-los como complementares. A subjetividade das leituras espontâneas pode ser conciliada com a verticalidade das leituras obrigatórias, assim como a leitura vigilante estimulada na sala de aula pode iluminar as leituras horizontais. Os defensores da ideia de que as leituras indicadas pelo professor (as chamadas leituras “obrigatórias”) são as responsáveis principais pelo fracasso na formação do leitor literário desconsideram não só

os fatores sociais que estão implicados no processo (como a inserção ou não do jovem em práticas de leitura literária fora da escola, em especial na família), como também o fato de que não é bem a “obrigatoriedade” que parece justificar esse fracasso, e sim a ausência de mediação e discussão sobre o texto. Por outro lado, o discurso do prazer irrestrito como meio e fim da leitura literária ignora que esse prazer não tem nada de singular e autônomo: o gosto é uma construção social, atravessada por influências várias, sendo o mercado a mais poderosa delas. Além disso, confunde-se prazer estético com entretenimento: ao contrário do que apregoam as campanhas bem intencionadas destinadas aos jovens, ler pode ser bem doloroso e perturbador, sobretudo quando desloca as expectativas do leitor e o leva a reavaliar seu lugar no mundo.

O diário no sexto ano do ensino fundamental foi proposto, assim, como uma estratégia para a abordagem do texto literário em sala de aula que criasse oportunidades para os alunos se expressarem subjetivamente sobre a leitura literária compartilhada pela turma. Além de, permitir-nos obter registros da recepção dos leitores em relação à compreensão e fruição da obra, de modo que pudéssemos oferecer-lhes andaimes para a construção de sentidos e fruição do texto. Diferentemente da experiência francesa, portanto, o diário foi utilizado para que os alunos registrassem o percurso de leitura da obra indicada para a atividade vertical – ou seja, para a leitura aprofundada de uma única obra por toda a turma: *O chinês americano*, de Gene Luen Yang.

É necessário, pois, justificarmos a escolha dessa obra para o trabalho de leitura coletiva. Em primeiro lugar, o programa da escola previa a história em quadrinhos como conteúdo para o trimestre, por isso consideramos que a leitura de uma *graphic novel* nos ajudaria a integrar os conteúdos de língua e literatura. Além disso, apostamos no gosto dos alunos por quadrinhos, fazendo disso um elemento de aproximação à leitura obrigatória. Em segundo lugar, o tema principal da obra – a discriminação contra o diferente – pareceu-nos relevante em virtude da observação diária de falas e atos discriminatórios (às vezes culminando em *bullying*) entre os alunos. Como o sexto ano é a série inicial de uma nova etapa de ensino, o que, na instituição em questão, significa a mudança de campus e introdução dos alunos a um novo espaço e a uma nova rotina, pareceu-nos importante travar essa discussão logo no início do ano letivo. O fato de o personagem principal ser um menino na mesma faixa etária dos alunos, que muda de escola e enfrenta problemas de adaptação também foi um critério de escolha, pois esperávamos que houvesse identificação com o personagem. Por fim, nada disso seria relevante, se a narrativa não tivesse qualidade estética e propusesse desafios de leitura. O critério principal de eleição da leitura obriga-

tória foi o fato de a obra justificar o investimento de tempo em aula para sua discussão. Indicar leituras que os alunos já consigam ler sozinhos ou as quais já conhecem não nos parece profícuo pedagogicamente. Assim, *O chinês americano* não é um livro fácil para a faixa etária, especialmente por conta da experimentação no nível narrativo (são três histórias aparentemente desconexas que vão se juntando em um todo coerente à medida que o enredo avança) e da ironia (sobretudo no contraste imagem/ texto, que muitas vezes parecem se contradizer). Mas foi justamente a complexidade o fator cabal para sua eleição, pois nossa aposta era que a mediação seria a responsável por um trabalho efetivo de leitura.

Com o diário, nosso objetivo era permitir aos alunos que tornassem consciente o diálogo com o livro durante a leitura, tanto no âmbito do processamento cognitivo quanto no da projeção subjetiva (ações que, afinal, são interdependentes), de modo que as estratégias de leitura, tornadas explícitas, pudessem fazer avançar as competências leitoras e estimular a expressão pessoal. Assim, no lugar do resultado, estaríamos focalizando o processo de leitura e estimulando nos alunos, como ressalta Rouxel (2012b), procedimentos metacognitivos que os conscientizam de seus caminhos interpretativos.

Essa opção se deve ao fato de que, na atividade de leitura horizontal, que previa que os alunos postassem em uma rede social comentários sobre as obras de que mais gostassem e pudessem emprestar aos colegas, observamos que os textos produzidos eram muito curtos e, além de pouco informativos, não apresentavam projeção subjetiva alguma, sequer avaliação crítica. Os alunos apresentaram dificuldade de sair do resumo breve de conteúdo e de se colocarem como sujeitos da escrita. No máximo, ficavam no “gostei”/ “é legal e divertido”. O contágio que esperávamos que acontecesse entre os alunos não foi adiante, porque nem eles mesmos se interessavam pelos textos dos colegas. A estratégia do diário, portanto, foi pensada também para que a ciranda de livros desempenhasse e as conversas espontâneas sobre os livros pudessem acontecer de forma mais significativa.

Em virtude das dificuldades de expressão escrita demonstradas pelos alunos, optamos por um diário de leitura previamente estruturado<sup>1</sup>. Isso também difere das experiências relatadas por Rouxel (2013), cujos leitores alvos da pesquisa eram mais velhos e possuíam níveis de escolarização mais altos, o que possibilitava o investimento na escrita livre. Assim, orientamo-nos por Anne Vibert (2014) e recorreremos ao diário de leitura acompanhado de instruções, para orientar o leitor no registro de sua recepção do texto. Esses registros se tornaram uma preparação para a leitura verticalizada e compartilhada em sala, permitindo não apenas um envolvimento dos alunos na leitura, mas também

<sup>1</sup> As instruções do diário pode ser conferido nos anexos.

um trabalho de articulação entre expectativa e quebra de expectativa; aproximação afetiva e distanciamento crítico.

Assim, os alunos foram instruídos a preencher o diário aos poucos, de acordo com seu ritmo de leitura, em casa. Apenas a primeira etapa foi feita em sala, para que pudessem entender o funcionamento do diário. Este foi dividido em três grandes etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A pré-leitura consistiu no levantamento de expectativas quanto ao tema, ao gênero e ao efeito pretendido pela obra a partir da observação dos paratextos. O processamento textual no leitor proficiente, como aponta Iser (1996), envolve o constante levantamento e checagem de hipóteses. Este é o momento principal de mobilização para adentrar o texto, quando o conhecimento de mundo e textual é ativado, hipóteses e objetivos de leitura são traçados e a curiosidade dos alunos é atizada.

Na leitura, há a constante checagem e reformulação de hipóteses de leitura e é o momento de observar os índices de intencionalidade marcados na superfície do texto, a relação forma/ conteúdo e os efeitos de sentidos produzidos pelas escolhas formais.

A pós-leitura é o momento privilegiado de verificação para a compreensão avaliação global do texto, para o estabelecimento de relações com outros textos e com o contexto.

Em todo este percurso, porém, foi estimulada a associação do que se lê com as memórias e afetos do leitor, além da expressão das dificuldades de leitura. As anotações dos alunos serviam de guia para a discussão em sala, quando, então, em grande grupo, as dúvidas eram sanadas, e as impressões e opiniões compartilhadas. Era neste momento também que destacávamos passagens e recursos que julgávamos importantes para a compreensão e fruição da obra. Após o compartilhamento, os alunos voltavam ao diário e registravam se haviam mudado de opinião sobre algo, se os colegas haviam mencionado algo sobre o qual eles não tinham pensado sozinhos, se suas dúvidas foram sanadas, se alguma ainda permanecia. Ou seja: a etapa da leitura propriamente dita era sempre dividida entre o momento anterior à leitura compartilhada e o momento posterior à discussão. Isso porque, em primeiro lugar, concordamos com Teresa Colomer (2007) que a partilha intelectual e afetiva que acontece nestes momentos de interação serve de andaime para a construção de sentidos, incentiva o prazer de ler e de discutir sobre as leituras e cria um círculo de referências comuns entre os interlocutores:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para cons-

truir sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143)

Em segundo lugar, porque entendemos que para fins de educação literária, a perspectiva teórica da Estética da Recepção tem muito a nos oferecer pela concepção do que seja a experiência estética, que pressupõe a transformação do leitor:

A interação [entre autor, texto e leitor] fracassa quando as projeções mútuas dos participantes não sofrem mudança alguma ou quando as projeções do leitor se impõem independentemente do texto. O fracasso aí significa o preenchimento do vazio exclusivamente com as próprias projeções. Como, entretanto, o vazio mobiliza representações projetivas, a relação entre texto e leitor só pode ter êxito mediante a mudança do leitor. Assim o texto constantemente provoca uma multiplicidade de representações do leitor, através da qual a assimetria começa a dar lugar ao campo comum de uma situação. Mas a complexidade da estrutura do texto dificulta a ocupação completa desta situação pelas representações do leitor. O aumento da dificuldade significa que as representações do leitor devem ser abandonadas. Nesta correção, que o texto impõe, da representação mobilizada, forma-se o horizonte de referência da situação. Esta ganha contornos que permitem ao próprio leitor corrigir suas projeções. Só assim ele se torna capaz de experimentar algo que não se encontrava em seu horizonte. (ISER, 1996, v. 2, p. 103-104)

**2** Corrigimos a ortografia e a acentuação dos trechos dos alunos para facilitar a leitura, mas não alteramos a pontuação, a concordância e a coesão originais para não correremos o risco de deturpar a originalidade dos comentários.

Portanto, o diário estimulava o jogo entre a expectativa e a quebra de expectativa, entre o que se sabia sozinho e o que se aprendeu na coletividade, pois, assim, não só os diferentes modos de ler estariam sendo explicitados, como também os jovens leitores poderiam monitorar o próprio processo de leitura. Seria estimulada, nos alunos, dessa forma, “uma postura de disponibilidade, permitindo à obra que atu[asse] sobre seu esquema de expectativas através das estratégias textuais intencionadas para a veiculação de novas convenções.” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 84)

A seguir, sistematizamos nossas principais observações acerca da recepção que os alunos fizeram da leitura obrigatória, obtida pelos registros no diário de leitura.

## 1 EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE, REAÇÃO EMOTIVA E IDENTIFICAÇÃO

*Eu parei para ser empático e percebi que no capítulo III a ação de Chin-Kee ao fazer aquelas brincadeiras de mau gosto foi horrível. (J.P. – leitor)<sup>2</sup>*

Se compararmos os textos dos alunos no diário, que contava com perguntas norteadoras, com os textos que os mesmos alunos produziram livremente, a diferença em relação à expressão de sentimentos, reações e opiniões é muito significativa. No diário, é muito mais frequente a projeção subjetiva, o que podemos explicar pela própria natureza no gênero, mais intimista, em contraste com a rede social, que pressupõe a divulgação das impressões de leitura. Além disso, a imaturidade ou a falta de prática com a escrita subjetiva dificultou que, sem orientação, os alunos conseguissem se expressar sobre as leituras autônomas. Os exemplos a seguir ilustram esse processo de singularização da leitura. Os alunos expressam suas reações emotivas e, na maioria dos casos, foram os episódios de discriminação que mais os mobilizaram afetivamente:

O livro é muito interessante e provocou várias emoções em mim, eu fiquei com pena do menino, porque ele além de todas as frustrações de ser americano e se parecer chinês ele é excluído e sofre bullying por causa da sua nacionalidade, eu também achei a história do rei macaco e a de Chin-Kee engraçadas. (M. – leitora)

Fiquei triste, porque na escola, Jim Wang sofre bullying, só porque é “diferente” de todos (alunos americanos). (Ma. – leitora)

Não gostei quando o guarda da festa dos deuses não deixou o rei dos macacos entrar só porque ele não tinha sapatos, isso e discriminação mesmo que seja no gibi. (A.L. – leitora)

Uma outra parte desse capítulo que me emocionou bastante foi quando Jim discrimina o novo colega estrangeiro do mesmo modo como fizeram com ele. (S. – leitora)

Teve uma frase no livro que eu não achei legal e não concordo, no 2º capítulo tem um quadrinho que a professora nova do menino Jim discrimina ele e isso é muito errado! (M. – leitora)

O capítulo 8 foi muito bom. Mexeu muito com as minhas emoções. O início foi engraçado com a parte do encontro do sabão. No meio

do capítulo eu senti raiva daquele loiro, e no final começou a ficar confuso com o beijo e com a revelação de que o Jim é o Danny, que lembrou do transformer. (I. – leitor)

Há uma parte muito emocionante na história, quando macaco consegue sair da pedra e tira seus sapatos para continuar sua jornada, pois realmente aceita quem ele é. (M.L.A. – leitora.)

É triste que o Rei Macaco negue tanto quem ele é. Se ele é um macaco e não é aceito por isso, ele não deve mudar a si mesmo mostrar que ele pode e DEVE ser aceito do jeito que é pelos outros. (M.L.R. – leitora)

Há muitas partes engraçadas no livro, mas a maior parte é dramática porque mostra o interior das pessoas, timidez, humilhação e o medo de que a gente é. (S. – leitora)

Eu achei um absurdo o fato da professora de Jim Wang ser preconceituosa com ele e com Wei-Chen também. O que eu quero dizer com preconceituosa é que ela o julgou pela sua aparência. Fiquei com muita raiva. (C.– leitora)

No capítulo 4, eu fiquei com raiva quando eles novamente zombaram do rei macaco. No capítulo 5, eu achei legal o fato da menina gostar do Jim, do jeito que ele é e sem preconceito. No capítulo 6 o que novamente me chamou atenção foi mais uma das atitudes inconvenientes e sem graças de Chin-Kee. (M.C. – leitora.)

Antes mesmo do compartilhamento com a turma, o elemento que, sem sombra de dúvida, mais gerou reações emotivas nos leitores foi Chin-Kee, o personagem citado acima, que, na narrativa, incorpora todas as características negativas do estereótipo do chinês. Sua função na narrativa é irônica, mas só percebemos isso aos poucos. É muito interessante observar como suas atitudes sexistas geraram grande incômodo em alunos e alunas, a ponto de ser um personagem mais comentado do que o próprio protagonista, que imaginávamos que seria o grande responsável pela identificação dos alunos com a obra. Ao contrário, foi a desidentificação (para nossa grata surpresa) que gerou maior adesão ao texto:

Não gostei nem um pouco dele, nem de seu jeito de falar, de agir, de nada. (P. – leitora)

Não concordo com as atitudes de Chin-Kee porque é um jeito medíocre. (G.M. – leitor)

Acho que Chin-Kee deveria respeitar mais a amiga de Danny porque às vezes ele pode estar levando na brincadeira e ela não, e ela pode levar como um desrespeito, um assédio. (L. – leitora)

Não gostei doo Chin-Kee ser um macaco porque pra mim, Chin-Kee não era muito importante no livro, ele era machista, ninguém gostava dele. (E. – leitor)

Há algo que quero mudar na história. Chin-Kee respeitar a Amélia porque nenhuma menina ia gostar daquele desrespeito. (I. – leitora)

Algo que me chamou atenção que não gostei que o Chin-Kee tem que fazer xixi na coca dos outros. (R. – leitor)

Teve uma cena que não gostei. Pois Chin-Kee ficou falando que a menina que o Danny gosta, tem seios generosos. (Ma. – leitora)

Tem um chinês horrível, idiota, orgulhoso, egoísta, maldoso, é como se eles estivessem chamando aquele chinês, como se o chinês fosse igual a todos os outros. Desprezível. Fiquei com raiva e triste. (La. – leitora)

Desde o começo, achei as histórias de Chin-Kee as mais chatas e menos interessantes. (Em. – leitora)

O Chin-Kee é muito abusado quando está perto de uma menina bonita, eu não gostei dele por ser tão abusado. (D. – leitor)

Não consegui me identificar com Chin-Kee porque ele é muito porco, abusado, lerdo e chamativo eu não consigo ser assim, desse jeito! (R. – leitor)

Não me identifico com nada no livro. Não sou impulsiva como o rei

Macaco, trouxa como o Jim e muito menos saio falando besteiras como Chin-Kee. (...) Como já falei, eu gostaria de registrar negativamente o desrespeito de Chin- Kee! Chamou minha atenção de modo totalmente negativo! (...) Não tenho muitas expectativas para os próximos capítulos, mas certamente espero mais respeito com as garotas! (M. L. R. – leitora)

Mas a história de Jim, o chinesinho que é discriminado, quando muda de escola, permitiu que alguns alunos vissem nele um espelho das próprias vivências e os estimulasse a narrá-las. Vale a pena destacar que o primeiro relato é de uma aluna muito participativa e responsável, de quem nunca esperaríamos tal experiência. O segundo, por sua vez, é de uma aluna de comportamento oposto: silenciosa e pouco interessada em sala; arredia quando é interpelada diretamente. Nos dois casos, o diário também permite-nos olhar de forma diferenciada para os alunos e buscar alternativas de aproximação e de acolhimento:

Algumas partes fizeram eu me lembrar de umas coisas que já aconteceram na minha vida, no meu colégio passado, eu sofri, no começo do ano de 2011, eu sofri bullying, por ser alta e ter uma voz grossa, me chamavam de nomes desagradáveis e acharam que eu era lésbica, então eu resolvi mudar, não minha voz, mas sim o jeito que arrumava o cabelo, a calça jeans que usava e o tênis, mas não foi só isso, eu era muito exemplar, fazia tudo certinho e os professores gostavam de mim (...), então eu comecei a falar palavras feias e parei de me dedicar aos estudos. (...) Foi só quando fui prejudicada nas notas e meus professores conversaram comigo, que eu percebi que não adiantaria nada. (La. – leitora)

Tem algumas partes que lembro algumas coisas da minha vida, a história do macaco eu já meio que passei por isso eu nos primeiros anos na escola não falava nada tinha medo de falar com alguém e ganhar um fora, também quando falava alguma coisa os garotos de zoavam. (L. – leitora)

Esses exemplos mostram que, ainda que a identificação possa se dar da maneira mais óbvia, por espelhamento e por busca de similaridades, sobretudo psicológicas, não necessariamente ela corresponde a um padrão idealizado de comportamento. Ao contrário, ela é o fundamento mesmo da experiência estética: “um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da

reconquista de uma posição de sujeito”. (PETIT, 2013, p. 43-44). No segundo caso, a aproximação com o personagem evoca, nas leitoras, uma experiência que as confronta consigo mesmas; no primeiro caso, o distanciamento convoca o leitor a olhar criticamente também o mundo ao seu redor. Em ambos, o incômodo – e não o conforto – opera como fator de adesão ao texto.

## 2 COMPREENSÃO LEITORA E FRUIÇÃO

*Gostei muito dos capítulos 4,5 e 6, agora que você vai conseguir entender o livro, agora que você vai começar a gostar de ler o livro. (K. – leitora)*

Quando um aluno diz que não gostou do livro que o professor indicou, podemos apostar que o motivo está no fato de, tendo sido largado à própria sorte, ele não conseguir construir sentido para o que estava lendo. Isso pode ocorrer por diversas razões, que tornam o processamento da leitura tão idiossincrático, como a falta de conhecimento de mundo, linguístico ou textual necessários. Acreditando, pois, que problemas de compreensão leitora são determinantes para a fruição, pedimos aos alunos que, durante a leitura, anotassem as dúvidas e procurassem estratégias para saná-las antes do compartilhamento, o que seria uma forma de estimulá-los a monitorar a própria leitura e a buscar soluções para seus problemas. A maior parte das dúvidas está relacionada à estrutura da narrativa, como previmos. O que mais nos chamou atenção nos seus registros foi, em primeiro lugar, o espaço encontrado para que eles próprios fizessem perguntas, e não só a professora. Assim, as dúvidas que eles não conseguiram resolver sozinhos eram levadas para a turma, de forma que a discussão partiu de suas perguntas:

*Gostei da criatividade da história, mas eu só queria saber: como alguém muda de rosto daquele modo? (E. – leitor)*

*Quando eu li um parte do livro reparei que os pais de Jim Wang não aparece, portanto tento esclarecer essa dúvida. (R. – leitor)*

*Teve uma parte que eu achei confusa, pois como o macaco conseguiu diminuir sem seus poderes? (L. – leitora)*

*Eu não entendi uma coisa, por que o monge pediu para o macaco tirar os sapatos? (G. – leitora)*

Achei esse capítulo confuso Por que o Jim beijou a Suzy (namorada do seu melhor amigo)? E também, por que Jim Wang virou Danny?(Ma. – leitora)

Na minha opinião os 2 últimos capítulos foram muito confusos, mas eu pude perceber que a história do Jim é o Danny no passado e ele é o Jim atualmente. (M. C.– leitora)

O livro também é confuso pois quando está falando de uma coisa, já começa a falar de outra coisa totalmente diferente. Não sou capaz de resumir cada capítulo. (E. – leitora)

Acho que o escritor devia transformar a história em uma sequência de capítulos de forma mais adequada. (B. – leitor)

A ideia de que a compreensão está estritamente ligada à fruição aparece nos exemplos abaixo:

Achei o primeiro capítulo muito sem coerência e um pouco chato, pois uma hora está falando sobre um macaco que é um governante e depois muda de assunto. (T. – leitora)

Depois que eu debati com meus colegas percebi que o livro ficou mais interessante porque entendi coisas que eu li e para mim não havia sentido na história. (M.F. – leitora)

O desejo de compreender, de atribuir sentido ao que parece vago e impreciso, também pode gerar prazer:

Não sei o porquê dessas cores, mas tenho uma intuição: O amarelo para dizer que será um livro “leve”. Quero muito terminar de ler, porque gostei da capa e do livro, então estou interessado em terminar o livro. (B. – leitor)

Essa confusão que acaba me deixando confusa mas também com uma certa vontade de ler melhor o texto e conseguir interligar as diversas histórias (R. –leitora)

Abaixo, alguns alunos explicitam as estratégias que empregaram para superar as dificuldades:

Senti algumas dificuldades durante a leitura, dúvida no vocabulário. Achei algumas palavras difíceis de ler. Mas eu já resolvi a minha dificuldade. Já esclareci com uma colega. (L. – leitora)

Eu não sabia o que era o verbo “afluir”, mas olhe no dicionário e já fiquei sabendo o que era. (Ed. – leitor)

Tive dúvidas de vocabulário e pesquisei na internet. Palavra: MENTECAPTO. Significado: Que ou quem é destituído de inteligência, de bom senso, tolo, idiota. (M. E. – leitora)

Não entendi muito bem muito bem a frase “é muito fácil se tornar aquilo que se quer ser desde que você esteja disposto a abrir mão de sua alma”, porém, acredito que, com o decorrer do livro, será explicada. (V. – leitor)

Estou louca para chegar ao final porque as histórias se juntam e eu vou entender melhor a história. (M. F. – leitora)

Apenas gostaria de acrescentar o que eu relatei, na etapa 1, sobre o livro parecer divertido, isso se deve à cores da capa do livro, por exemplo, amarelo vibrante, que é uma cor alegre. Porém, há algo mais relevante no livro que contraria essa suposição: expressão do menino na capa. Ele está triste, cabisbaixo. A conclusão é que o melhor a fazer é ler e conferir qual será o andamento, em relação à alegria ou tristeza do livro. (Ca.– leitora)

A principal estratégia, entretanto, aquela que Jouve (2002) aponta como a mais adequada para a leitura do texto literário, é a releitura. Segundo o autor, certos efeitos de sentido só são perceptíveis, se já se sabe o que vai acontecer. A formação do leitor literário se dá a partir de um processo de construção de competências que acontece, principalmente, por meio da releitura:

Se a leitura linear é a mais respeitosa das regras do jogo, não é necessariamente a mais interessante. A sucessão não é a única dimensão da narrativa: o texto não é somente uma “superfície”, mas também um “volume” do qual certas conexões só se percebem na segunda leitura. Daí a pensar que a releitura é a prática mais apropriada à complexidade dos textos literários só falta um passo (...).

Desde que uma obra seja minimamente construída, a releitura não é apenas desejável: é necessária. (JOUVE, 2002, p. 29-30 – aspas no original)

Assim, quanto mais interpretações forem geradas a cada nova leitura, mais estará confirmada a complexidade dos níveis de construção do sentido. Os alunos, sem serem instruídos quanto a isso, mas instigados pelo texto, perceberam que esta era a estratégia mais eficaz, assim como a leitura vigilante, ou seja, menos automatizada e atenta aos índices formais:

Depois de discutir em sala de aula com meus colegas, com a professora e novamente reli o livro e percebi que as histórias serem diferentes, mas tratam do mesmo assunto, ser diferente. (A.C. – leitora)

Esclareci minha dúvida, e eu nem tinha pensado que Jim se transformou no Danny, eu li essa parte três vezes e só na terceira entendi que ele já estava cansado de ser Jim e pede aquela senhora do trabalho da mãe dele. (G.A. – leitor)

Agora que eu já li e conversei com meus colegas sobre o livro, resolvi tentar lê-lo novamente de uma maneira diferente, até porque a leitura do livro é muito rápida e divertida além de ser bem prazerosa e de gerar muita curiosidade e não ser uma leitura difícil (nem fácil). (M. – leitora)

Achei o livro confuso porque, primeiramente que para saber do que se trata o livro você tem que ler todos os capítulos para entender o que se passa. (E. – leitora)

Minha opinião sobre os capítulos 4,5 e 6 não mudou muito porque eu os li duas vezes, então já havia prestado atenção em quase tudo. (I. – leitor)

Quando li os três capítulos achei a história nada a ver e sem graça, mas aí eu falei com meu pai e ele me explicou melhor e me mandou ler o livro de novo, depois eu achei tão divertido que não consegui parar de ler. (M. F. – leitora)

Quando não entendo alguma coisa paro e leio quantas vezes forem preciso. No final fiquei surpreso por não ter adivinhado o fim com a quantidade de pistas que estavam espalhadas ao longo do livro. (F. – leitor)

### 3 COMPARTILHAMENTO E MEDIAÇÃO

*Bom não sei se citei isso neste diário de leitura, mas não sou o tipo de pessoa que muda de opinião muito fácil. Agora, reformulo o que eu (não) disse: sou o tipo de pessoa que muda de opinião apenas se o outro argumento fizer sentido. (M. L. R. – leitora)*

A leitura compartilhada em sala, organizada com base nas anotações dos alunos, comprovou-se ser a forma mais eficaz não só de favorecer o desenvolvimento de competências de leitura – por meio do estímulo ao automonitoramento, do compartilhamento explícito de diferentes modos de ler e da busca coletiva por comprovações, no texto, para as hipóteses interpretativas levantadas –, como também de estimular o prazer pela busca de sentidos, pela criação de referências comuns e pela troca de impressões. Os exemplos a seguir ilustram o reconhecimento disso por parte dos alunos;

Sinceramente, acho que a teoria de que Jim beijou Suzy apenas por se identificar com sua situação faz sentido. (M.L.R. – leitora)

No 2º capítulo teve uma frase que eu acho muito bonita e curiosa que eu quero registrar: “é muito fácil se tornar aquilo que se quer ser... desde que você esteja disposto a abrir mão da sua alma.” Essa frase me deixou muito intrigada e eu quero discutir com os meus colegas o que eles acharam do significado dela. (M. – leitora)

A turma 601 elogiou muito o livro só me deu mais vontade de ler. (K. – leitor)

Nas últimas páginas do capítulo 8, eu não entendi lendo sozinha, acho que quando formos discutir em aula vou entender. (M.E. – leitora)

Por causa daquela discussão sobre o capítulo 3 que houve em sala, pude analisar melhor o capítulo 6. (F. – leitor)

No capítulo 5 reparamos uma ironia. (M. L. A. – leitora)

Quando eu discuti com a turma no capítulo 9 (...), eu nunca pensei que o rei macaco visitava ele só para terminar a missão que seu filho não fez eu só pensei nisso depois que eu conversei com a turma. (R. – leitor)

Após o compartilhamento das ideias com a minha turma eu percebi uma coisa muito legal que não havia percebido antes, a ligação que as histórias dos capítulos tem umas com as outras, é incrível, é muito legal e eu não sei porque eu não havia notado antes, objetos, acontecimentos... Várias coisas ligam uma história na outra de maneira muito interessante, eu estou impressionada com o que descobri sobre o livro neste debate. (M. – leitora)

Depois da minha conversa com a turma, esclareci uma dúvida. Agora sei por que o monge pediu para o macaco tirar os sapatos. Porque o animal já tinha aceitado que era um macaco, então, não precisava usar sapatos. (Ma. – leitora)

Após o compartilhamento com a minha turma vi coisas que não havia percebido, como eu não tinha notado que as histórias do macaco e do chinês se parecem uma com a outra. Também não havia percebido que o Jim Wang sofria bullying pela própria professora no primeiro dia de aula. (K. – leitora)

Minhas impressões mudaram um pouco porque alguns amigos falaram sobre a capa, que o menino está dividido nela pois está confuso e eu concordo um pouco. (I. – leitor)

Eu não tinha percebido alguns acontecimentos do livro, como o fato da professora discriminar e destratar Jim na frente dos outros colegas. Também não tinha reparado que assim que Jim começa a se interessar por Wei-Chen, eles falam em mandarim entre si. (M.L.A. – leitora)

Minhas impressões mudaram, parece que a história não vai ser feliz como aparentava ser antes. (La. – leitora)

Após eu conversar com a turma esclareci muitas mas muitas coisa

mesmo eu descobri que as duas histórias tem muito em comum os dois sofrem preconceito o chinês porque é asiático e o ouro porque é um macaco já esclareci muitas dúvidas, muitas mesmo espero que esclareça mais um pouco. (Ka. – leitor)

Quando a professora apresenta o menino para a turma, eu pensava que ela estava ajudando ele e na verdade ela também estava tendo preconceito com ele e com lugar de onde ele veio. (Ra. – leitor )

Aconteceram muitas coisas no livro que eu não entendi e fiquei confusa, porém nas conversas sobre o livro compartilhamos nossas observações e assim, conseguimos a cada aula compreender mais esse irônico livro.

OBS. O livro mostra a ironia como uma forma de defesa para Jim.)  
(M.C. – leitora)

Além das questões de compreensão do enredo propriamente, alguns alunos explicitaram mudanças de opinião quanto ao conteúdo temático, revisando seus pontos de vista:

Quando li a história de Chin-Kee no terceiro capítulo, achei as coisas que ele fazia bem engraçadas Mas depois de discutirmos sobre esse asiático na sala de aula com a professora, a professora mostrou que na verdade Chin-Kee é um estereótipo chinês que representa o pior dos chineses de acordo com o pensamento da sociedade. Chin-Kee também faz coisas que, aparentemente são engraçadas, mas no fundo são muito erradas. (F. – leitor)

Minha impressão mudou, pois antes achava que esse capítulo era engraçado por causa dos golpes do macaco, e agora acho ele triste. Porque o segurança não deixou o macaco entrar em uma festa, só porque era um macaco. (Ma. – leitora)

Eu mudei de opinião sobre o que o macaco fez era muito engraçado [bater nos convidados da festa para a qual não fora convidado], mas depois eu pensei melhor e achei que ele deveria ter ido embora. (B. – leitor)

Algumas dessas observações, como o registro da ironia, têm a ver com a interferência da professora durante a leitura compartilhada, apontando aquilo que

considerava relevante na superfície textual, mas que não havia sido observado pelos alunos. Alguns explicitam a importância desta mediação para a compreensão e para a fruição da obra:

Meu ponto de vista mudou um pouco após compartilhar minhas observações com meus colegas. Na verdade, quem ajudou meu ponto de vista mudar foi a professora mesmo. A professora ajudou a ler nas entrelinhas, como no segundo capítulo. Deu pra perceber que professora do Jim quis dizer que apenas os americanos são civilizados e superiores. (M.L.R. – leitora)

Eu amei ler essa maravilhosa história, mas não poderia refletir se não fosse com a ajuda da minha querida professora. (D. – leitor)

Fiquei sem palavras quando a professora falou sobre “amarrar os pés”. (C. – leitora)

#### 4 LEITURA VIGILANTE

*Minha leitura foi prazerosa, porque o livro tem muito mistério, o que me deixou ansioso. (J.P. – leitor)*

Um aspecto que nos chamou muita atenção foi a alusão que vários alunos fizeram aos “mistérios” do livro, o que é algo curioso, se levarmos em conta que a obra não é uma narrativa de mistério ou suspense. O que os leitores chamam de “mistérios”, na verdade, são as pistas textuais que devem ser seguidas na busca de coerência durante a leitura, algo estimulado pela professora durante a discussão do livro. Os alunos, então, identificaram a atividade coletiva de construção de sentidos como um jogo, uma brincadeira de “caça ao tesouro”, que os mobilizou de forma significativa e os fez avaliar positivamente a complexidade do texto. A gratificação final é, justamente, à chegada a uma conclusão satisfatória para os vazios espalhados pelo texto:

Percebi também que há no livro muitas coisas a serem desvendadas. Descobri muitas coisas, percebi ironias, resolvi mistérios e notei coisas muito divertidas. (J.P. – leitor)

Achei o livro muito bom, tem várias ironias, dicas antes do último capítulo sobre o último capítulo, melhor livro que já li! (E. – leitor)

Gostei, pois ele a cada capítulo dava muitas ironias, surpresas e

pistas que nos possibilitaram entender mais a história. (...) Avalio essa história, como nota 10. Achei muito rápida e legal. Às vezes um pouco difícil, pois na maioria das vezes, havia um duplo sentido. (Li. – leitora)

Eu mudei de opinião porque eu achei que o livro era igual a qualquer um livro, mas não é na minha nova opinião o livro é muito bom e é um que a pessoa fica ansiosa pra ler porque se você repensar bem nele ele é cheio de mistérios e o leitor tem que ler e entender para desmascarar esses mistérios. (Fa. – leitor)

Eu achei a leitura MUITO rápida e interessante, pois há muitas observações para fazer. Temos que prestar atenção em cada detalhe. (C. – leitora)

Acho que nesse capítulo faremos descobertas inéditas. (M.L.A. – leitora)

Tudo foi esclarecido e agora entendi os símbolos, como o sapato e a mudança de forma do macaco. Adorei refletir sobre as coisas do livro, teve muitas coisas que eu não tinha entendendo e agora entendo. (B. – leitor)

No capítulo 9 tudo começou a fazer sentido, e eu não quis falar para não dar spoiler a quem não acabou o livro, essa é uma das coisas que eu detestaria dar spoiler, então só falarei que o último capítulo é magnífico, espetacular e espero que leiam com seus próprios olhos, o autor teve uma criatividade sem limites na hora de fazer o final. (R. – leitora)

## 5 EXPECTATIVA E QUEBRA DE EXPECTATIVA

*Não tô com nenhuma vontade de ler esse livro, porque acho que vai ser chato demais.*

*Depois de trocar as opiniões do livro com minha turma mudei de opinião sobre o livro. Agora quero muito começar a ler! (K. – leitora)*

O exemplo a seguir é o que melhor confirma nossa hipótese de que a leitura compartilhada é o meio produtivo para a formação do leitor, tanto no que tange à compreensão leitora quanto ao estabelecimento de relação afetiva com a leitura:

Lendo os capítulos 7, 8 e 9 eu fiquei bem decepcionada com a história, eu só percebi a ligação entre os capítulos 8 e 9, ainda falando destes 2 capítulos, eu não entendi a ideia de que o Jim vira o Danny e o Danny vira o Jin, eu achei isso muito estranho e mesmo depois de refletir sobre a leitura não encontrei respostas para as minhas dúvidas sobre esta estranha e em minha opinião absurda transformação, o que mais me deixou chateada foi que a professora falou que o final era super legal, mas eu não tive essa impressão do final do livro, na verdade eu esperava um final melhor, a história do rei macaco teve um final que não me deixou satisfeita tal como o final da história do Jim/ Danny e do Danny/ Jim, que, em minha opinião, não foi legal. Eu estou basicamente decepcionada e com muitas dúvidas, o livro estava super legal e de repente uma coisa estranha assim acontece, eu já tinha ouvido as minhas amigas falarem que o final era estranho e “sem pé nem cabeça”, só que eu não esperava algo assim... Estou super ansiosa para a aula em que nós vamos discutir este capítulo porque eu estou infeliz, e sem entender nada!

Após a discussão em sala sobre etapa 5 dos capítulos 7, 8 e 9 eu entendi o fim do livro, foi uma discussão muito esclarecedora! Agora não estou mais decepcionada com este final e muito menos infeliz, estou impressionada! Descobri que os capítulos estão, na verdade, fora e ordem, são três histórias entrelaçadas que na verdade são praticamente continuações umas das outras, o livro não está escrito em ordem cronológica! Agora sim a história fez todo o sentido, os contos acontecerem em ordem cronológica, o do macaco (inteiro) depois o do Jim e depois o do Chin-Kee (que se completam). O livro é, realmente, muito inteligente. (M. – leitora).

O compartilhamento também é o principal responsável pela experiência estética buscada pelo trabalho com a leitura literária em sala de aula, qual seja: a quebra do horizonte de expectativas dos leitores e a consequente revisão de seus modos de ler e de pensar, como este exemplo ilustra:

Lendo os três primeiros capítulos do livro, pude perceber várias diferenças entre esse livro e os outros livros que já li em minha vida, entre elas a que achei mais intrigante foi quanto aos capítulos do livro, eles não são numerados e muito menos tem nome, o livro é muito interessante e provocou várias emoções em mim, eu fiquei

com pena do menino, porque ele além de todas as frustrações de ser americano e se parecer chinês ele é excluído e sofre bullying por causa da sua nacionalidade. (M. – leitora)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, gostaríamos de registrar algumas observações gerais sobre esta primeira experiência. A adesão ao diário de leitura não foi integral. Alguns alunos começaram o diário na sala, junto com a turma, mas não levaram a cabo a tarefa. Todos os que não o fizeram invariavelmente não apresentam hábitos consolidados de leitura ou apresentam dificuldades de compreensão leitora. Outros, na mesma situação, realizaram a tarefa, mas tiveram muita dificuldade em desenvolver suas reflexões por escrito, embora, em alguns casos, o fizessem oralmente. Outros, ainda, apesar das dificuldades, esforçaram-se bastante em seguir as instruções. Também chamou atenção o fato de que, entre os itens que eles poderiam escolher para registrar suas impressões de leitura, a opção mais frequente foi a de resumo de conteúdo, independentemente de serem leitores frequentes ou não. Entretanto, os alunos com mais dificuldades eram os que mais recorreriam a essa opção. Houve dois casos em que o diário era exclusivamente de paráfrase da narrativa. Para esses alunos, em fase diferenciada de letramento, as instruções para a escrita roteirizada não foram suficientes. Além disso, o fato de a maioria dos alunos ter optado pelo resumo de conteúdo talvez revele uma relação com o texto literário previamente consolidada: ler ficção é apreender o enredo. Sabemos que é isso também, mas não só. Por isso, talvez, a recorrência de registros tão entusiásticos sobre o compartilhamento: possivelmente por ser uma experiência nova de leitura.

O fato de a adesão dos alunos com mais dificuldade não ter sido integral ou menos efetiva, comparativamente, no sentido da expressão subjetiva, só nos mostra o quanto o diário e seu compartilhamento são importantes justamente para eles, que precisam mais ainda do que os outros tomar consciência do processo de leitura e apropriar-se dele. Dois simples registros desse grupo de alunos nos atestam isso:

A minha surpresa no final foi que eu consegui entender tudo. (E. – leitora)

Essa é a primeira vez que eu leio um livro para valer. (Ka. – leitor)

O caminho é lento, demanda persistência e planejamento, mas gera resultados que, embora em longo prazo, são aqueles que fazem valer a pena todo o trabalho.

## ANEXO DIÁRIO DE LEITURA DE O CHINÊS AMERICANO (GENE LUEN YANG)

Enquanto nós lemos um texto, ainda que não percebamos, conversamos com ele internamente: levantamos hipóteses, confirmamos ou negamos hipóteses, formulamos dúvidas e questões, associamos o que estamos lendo com a nossa vida ou com outros textos. Também reagimos à leitura com nossos pensamentos e sentimentos: concordamos, discordamos, sentimos pena, tristeza, empolgação, curiosidade, frustração, enfim.

Quanto mais clareza nós tivermos dessa conversa interior que realizamos durante a leitura, mais tiraremos proveito dela. Por isso o diário é importante: para registrarmos essa conversa e aprendermos com ela.

### Pré-leitura: Etapa I

Antes de começar a ler o livro, pense nas questões abaixo e registre suas impressões no seu diário. Não se esqueça de sinalizar no seu texto de que etapa se trata. Você não precisa seguir a ordem das questões, nem responder a todas. Isso não é um questionário: é um guia para ajudá-lo a pensar sobre o livro.

1. Observe a capa, as ilustrações, as orelhas, a quarta capa. Manuseie o livro.  
Sobre o que você acha que ele vai tratar?
2. O que você acha das cores, do formato, do tamanho?
3. Você sente vontade de ler ou não? Por quê?
4. A partir desse contato inicial, você se lembra de algum outro livro, história ou fato real?

### Etapa II

1. Depois de compartilhar suas observações com a turma, suas impressões mudaram ou não? Por quê?

### Leitura: Etapa III

Leia os três primeiros capítulos do livro. Pense nas questões abaixo e registre suas impressões no seu diário. Não se esqueça de sinalizar no seu texto de que etapa se trata. Você não precisa seguir a ordem das questões, nem responder a todas.

1. Isso não é um questionário: é um guia para te ajudar a pensar sobre o livro.
2. Você é capaz de resumir com suas palavras cada capítulo?
3. Registre sua reação emotiva: você achou o que leu engraçado, triste, chato, interessante, curioso (empregue a sensação que quiser)? Por quê?
4. As partes que você leu fizeram você se lembrar de algo da sua vida? De sua família, de seus amigos? De outros livros? De outros personagens? De outras

- histórias? De algum filme, música, gibi etc? Onde está a semelhança?
5. Houve alguma dificuldade durante a leitura? Dúvida de vocabulário, trechos confusos, informação faltando ou qualquer outra coisa? Você fez algo para sanar sua dúvida? Resolveu a dificuldade ou não? Há alguma coisa que queira esclarecer com um colega ou com o professor?
  6. Há algo no livro (as atitudes de um personagem, um acontecimento, uma imagem, uma fala do narrador) com a qual não concorde? Por quê?
  7. Há algum personagem/ acontecimento/ imagem/ fala com o qual se identifica ou com o qual você não se identifica em nada? Por quê?
  8. Há algo que queira mudar na história?
- Há alguma passagem que queira registrar por ser bonita/ interessante/ curiosa/ estranha/ incômoda/ triste/ emocionante?
9. Há algo que tenha chamado muito a sua atenção, positiva ou negativamente?
  10. Ao final do capítulo, levante hipóteses sobre o capítulo seguinte: o que acha que vai acontecer? Como a história vai continuar?

#### **Etapa IV**

Sempre comece um novo texto no seu diário com as seguintes reflexões: após o compartilhamento de suas impressões com a turma, você mudou de opinião sobre algo? Pensou em algo que não havia pensado antes? Esclareceu alguma dúvida?

#### **Etapa V**

Continue registrando suas impressões de leitura em seu diário ao fim de cada capítulo ou conjunto de capítulos. Não deixe de esclarecer no início do seu texto a que capítulo ou capítulos seu texto se refere. Use as perguntas acima como guia.

#### **Etapa VI**

Como você avalia a sua leitura? Demorada, rápida, prazerosa, chata? Fácil ou difícil? Por quê? Ela fez você repensar ou reavaliar algo? Houve alguma surpresa boa ou ruim ao final da leitura? Você recomendaria o livro para alguém? Por quê?

## Referências bibliográficas

---

- AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- DÍAZ-PLAJA, A. Entre libros: la construcción de um itinerário lector próprio em la adolescência. In: COLOMER, Teresa (Org.). **Lecturas adolescentes**. Barcelona: GRAÓ, 2009.
- ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, 2v.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- PETIT, Michèle. **PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed.34, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina

Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, Jan-abr. 2012a.

\_\_\_\_\_. Mudanças epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor.

\_\_\_\_\_. Tradução de Samira Murad. **Revista Criação & Crítica**, n. 9, p. 13-14, Nov. 2012b.

\_\_\_\_\_. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

VIBERT, Anne. Explicar um texto literário: o que a pesquisa em didática da literatura pode fazer para a renovação e a diversificação das práticas. Tradução de Helaine Giraldeli Balla. **Revista Letras Raras**, v.4, n. 1, Campina Grande, 2014, p. 214-215.

YANG, Gene Luen. **O chinês americano**, de Gene Luen Yang. São Paulo; Companhia das Letras, 2009.