

## UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DA LEITURA DE DIÁRIOS

### AN EXPERIENCE OF LITERARY LITERACY THROUGH DIARIES READING

<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p247-258>

Helen Roratto Garcia<sup>1</sup>  
Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho se propõe a refletir sobre a promoção do letramento literário de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a partir da aplicação de um projeto de leitura focado na literatura confessional. A experiência envolveu a leitura de obras literárias do gênero diário e teve como suporte metodológico e conceitual estudos de Cosson e Paulino (2009), Gusdorf (2001) e Lejeune (2008). Os resultados obtidos revelaram o envolvimento dos alunos com a leitura e também escrita do gênero, além de sua apropriação e ampliação dos sentidos das obras lidas.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Diários. Leitura no Ensino Fundamental.

**Abstract:** The present work considers the promotion of literary literacy for students in middle school, by means of reading of works of confessional literature. The project involved the reading of literary diaries, with methodological and conceptual approach based on Cosson and Paulino (2009), Gusdorf (2001) and Lejeune (2008). The results unveiled students' involvement with reading and writing of this literary genre, as well as appropriation and enlargement of meaning of the studied works.

**Keywords:** Literary literacy. Diaries. Reading in middle school.

### Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de letramento literário desenvolvida com uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental, cujo foco foram obras da literatura confessional. Os alunos leram diários ficcionais e reais constantes dos acervos de literatura infantil e juvenil da biblioteca escolar e das pesquisadoras ao longo de 18 horas-aula e puderam compartilhar e registrar suas impressões de leitura através de rodas de conversa, questionários e escrita de um diário de leitura.

O ponto de partida do projeto, realizado como etapa na elaboração de um produto pedagógico para o Mestrado Profissional no Ensino de Línguas da Unipampa/RS, foi a necessidade de desenvolvimento do letramento literário de alunos dos anos finais do Ensino

<sup>1</sup> Mestre, Universidade Federal do Pampa, henzinhargarcia@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora, Universidade Federal do Pampa, zilarego@unipampa.edu.br

Fundamental. As dificuldades encontradas no processo de formação de leitores literários costumam envolver dois aspectos recorrentes: a pouca ênfase por parte da escola em projetos permanentes voltados a esse fim e o aparente desinteresse dos alunos pela leitura, pelo menos aquela que a tradição costuma valorizar. Nesse sentido, o professor engajado na transformação dessa realidade é desafiado a buscar alternativas metodológicas que mobilizem os alunos a se interessar, envolver e ressignificar sua relação com a literatura, em um movimento que valorize suas experiências leitoras e que também se comprometa com a ampliação do repertório de leitura dos estudantes, angariando, quem sabe, uma adesão perene ao universo da leitura literária. Trata-se, pois, de um compromisso do professor com a promoção do letramento literário do aluno, tarefa que deve estar prevista e executada ao longo de todo o processo de escolarização do sujeito.

A presença da literatura na escola é garantida em documentos oficiais, mas sabemos que, muitas vezes, efetivamente é esquecida no cotidiano dos planejamentos e das práticas pedagógicas. Os sujeitos que compartilham do espaço escolar, sejam eles alunos ou professores, necessitam da experiência da leitura literária, pois tal atividade provoca transformações no sujeito e amplia seus horizontes, o que justifica a afirmação de Zilberman (2009, p. 34) de que “a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível, preservar essas relações é dar sentido a elas, e a escola não pode ser o lugar onde estas se rompem”. Cabe à escola a responsabilidade de dinamizar o ato contínuo da leitura e, de alguma maneira, superar seus problemas perante as lacunas da presença da literatura no cotidiano escolar.

### **1. Letramento literário**

Segundo Paulino e Cosson, “o letramento literário é como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (2009, p. 67) ou seja, um processo de contínua transformação do leitor, ação que se renova a cada leitura e que coloca o aluno em contato com um repertório cultural diversificado proporcionado pela literatura. Este tipo específico de letramento, que envolve tanto a leitura como a escrita, opera pela intensificação do contato do leitor com a linguagem, algo que lhe proporciona experimentar o outro pela palavra e, com isso, conhecer melhor a si e a sua realidade.

A efetivação de projetos de letramento literário abrange ações com início, meio e fim, e essas atividades precisam ter sentido para que se estabeleça o seu significado junto aos leitores. Cosson (2006) nos apresenta a ideia das sequências para a promoção do letramento literário, a básica e a expandida, voltadas tanto para o Ensino Fundamental como para o Médio. Diz o

autor que “[...] ao seguir as etapas, o professor sistematiza seu trabalho e oferece ao aluno um processo coerente de letramento literário” (COSSON, 2006, p. 69). Segundo o autor, há três condições básicas para a promoção do letramento literário: a primeira delas é a experiência do literário, quando a leitura e a escrita caminham juntas, uma valendo-se da outra para que o processo se efetive. Nessa perspectiva, o letramento não está somente ligado ao ato da leitura de obras, mas também a atitudes práticas que começam na compreensão e no posicionamento do aluno perante o texto, expressos por meio da escrita. São as propostas dos professores que devem estimular e mobilizar os alunos a irem além do mero “consumo” (COSSON, 2006, p. 4) dos textos literários, adotando diante destes uma postura crítica. A segunda condição impõe que as ações e projetos contemplem diversificadas manifestações literárias, bem como outras artes e saberes que com elas se conectam, não ficando ligados somente ao cânone, tampouco ao conhecido e próximo, mas expandindo-se para promover uma visão mais ampla da literatura. Essa diversidade alimenta, desafia e amplia o repertório do leitor e sua percepção de si e do mundo. Por fim, como terceira condição, a promoção do letramento literário se desdobra na constituição de uma comunidade leitora, onde os alunos leem, criam em conjunto e compartilham experiências vividas. Partem do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo. O importante é que esses movimentos envolvendo a leitura literária tenham continuidade para ampliar e consolidar seus acervos culturais.

Se uma das condições para a promoção do letramento literário é o casamento entre a leitura e a produção de discurso, escrever, nesse sentido, é um desdobramento do ato da leitura literária. A escrita de diários de leitura é uma alternativa na prática educacional e permite ao aluno ocupar uma posição de sujeito autônomo e produtor de sentidos. Para Rouxel (2013), a escrita autobiográfica é uma forma de apropriação dos sentidos dos textos literários lidos, uma vez que abre espaço e valoriza a subjetividade do leitor, que, enquanto escritor do diário, se coloca no papel que quiser, posto que essa escrita não tem um destinatário identificado – muitas vezes, escrevemos para nós mesmos quando elegemos esse tipo de texto. Dessa forma, ainda que tenha no professor um interlocutor pressuposto, o aluno sente mais liberdade ao escrever, o que é um diferencial em relação aos demais gêneros. Por outro lado, a produção de diários proporciona ao aluno um aprendizado autônomo, encorajando-o no desenvolvimento de suas próprias ideias e críticas perante o contexto sugerido pelo professor, que o acompanha em seu processo de construção da escrita.

## 2. Literatura confessional: os diários

O *diário* sugere uma atividade silenciosa, que tanto diz respeito ao próprio *eu* como também pode ser temporária e irregular. Sua origem remete ao gênero confessional, à memória autobiográfica, e, durante muito tempo, teve seu valor literário questionado. Quais os motivos que mobilizam o leitor para a leitura desse gênero: indiscrição, identificação com os problemas ali representados, autodescoberta a partir da alteridade que nele se revela? A literatura confessional tem se aproximado cada vez mais dos leitores porque fala de um “eu”, estipulando uma ligação entre o autor e o leitor. Essa modalidade literária está concentrada no sujeito que é o agente do seu discurso e, por isso, é denominada confessional. O diário se caracteriza como um relato fracionado, escrito retrospectivamente, mas com um curto espaço de tempo entre o acontecido e o seu registro. Para Gusdorf<sup>3</sup> (2001 *apud* MARTINS; AZEVEDO, 2016, p. 107), a literatura do *eu* adota uma perspectiva fenomenológica, mas não ontológica. Ali está um sujeito que busca conhecer a si e ao outro, numa atitude que é, simultaneamente, de observador e de observado. Essa constatação talvez se concretize pela evolução moderna do diário enquanto escrita que traduz o poder de se administrar a si mesmo, de constituir-se relator de seus próprios registros.

No diário, um *eu*, com vida extratextual comprovada ou não, anota periodicamente, com o auxílio de datas, um conteúdo muito variável, mas que singulariza e revela, por escolhas particulares, um *eu narrador*, sempre muito próximo dos fatos. Segundo Lejeune (2008, p. 15), a autobiografia diferencia-se do diário íntimo na “perspectiva retrospectiva da narração”. Nos diários, o relato dos fatos é retrospectivo, porém a natureza da matéria manipulada pelo diarista difere da matéria do escritor das demais formas autobiográficas, pois nestas o assunto é conhecido pelo autor, tornando possível a sua evocação e até a sua análise, já que o tempo corrobora nesse autoavaliar-se. No diário, a matéria ainda não é vista em perspectiva, ela é lançada descontinuamente pelo autor que colabora “às cegas para uma novela de roteiro imprevisível”.(LEJEUNE, 2008, p. 300). Para Calderón (1987, p. 58), os diários atendem mais à vida de uma pessoa do que a seu ambiente, mas em certas ocasiões sem discutir o valor objetivo do diário, eles adquiriram um valor singular porque neles é retratada toda uma época com precisão realística. Logo, enquanto livros, tornam-se um valioso auxiliar para o conhecimento de um determinado momento, podendo se assumir como uma construção

---

<sup>3</sup> GUSDORF. G. *Lignes de vie I*. Les écritures du moi. Paris: Odile Jacob, 1991

histórico-factual, com diversos registros: jornalístico, confessional (memórias de diário íntimo e memórias de uma autobiografia), através de uma realidade alternativa e ficcional.

Os diários estão presentes na trajetória da literatura infantil e juvenil há muito tempo e se apresentam hoje como um gênero prestigiado pelos leitores. As razões que levaram à eleição deste gênero para o trabalho com o literário se devem ao fato de o diário abordar questões específicas do *eu*, colocando os sujeitos leitores no centro do projeto, por se tratar de obras que mobilizam leitores curiosos de si e também dos outros, como observadores do gênero do qual se consideram representantes. Ao lerem as obras, poderiam se motivar a se tornarem coparticipantes da vida relatada e, também, autores de sua escrita.

### 3. O letramento literário através do projeto “Eu, autor da minha história”

Esse projeto envolveu 18 horas-aula e foi desenvolvido ao longo de três meses em uma turma de sexto ano com 21 alunos, quando foi lida a obra *O Diário de Dan: Dane-se!*, (KIRCHNER, 2012), seguida de trechos de *O diário de Gian Burrasca* (BERTELLI, 2012) e “*O diário de Zlata: A vida de uma menina na guerra*” (FILIPOVIC, 1994). Além das leituras, participaram de atividades, como respondendo a questionários, produzindo páginas de diário, participando de desafios e debates. A leitura foi realizada oralmente através da projeção do texto integralmente ao longo dos encontros, em razão de não haver obras suficientes para todos os alunos.

Ao aplicar a sequência expandida proposta por Cosson foi organizado o projeto *Eu, autor de minha história*, envolvendo as etapas de Motivação, Introdução, Leitura, e Expansão, fracionadas em intervalos específicos. A leitura básica que norteou o desenvolvimento do projeto foi a da obra *O Diário de Dan: Dane-se!*, (KIRCHNER, 2012), seguida de trechos de *O diário de Gian Burrasca* (BERTELLI, 2012) e *O diário de Zlata: A vida de uma menina na guerra* (FILIPOVIC, 1994). Na seleção dos títulos foi considerada a sua inclusão em uma das edições do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), tendo em vista a necessidade de partir do acervo, a princípio, disponível nas escolas. Além disso, as obras foram selecionadas pelas abordagens diferenciadas que trazem dentro do escopo do gênero diário: um relato de uma menina que vivenciou momentos na guerra da Bósnia, o que a situa na categoria de obras não ficcionais, e o outro, que nos remete aos diários ficcionais, assim como a obra principal. O quadro que segue apresenta o resumo da trajetória proposta:

**QUADRO 1:** Atividade corresponde a cada etapa.

ETAPA MOTIVAÇÃO	Carga horária
-----------------	---------------

Atividade de preparação à leitura através da proposição aos alunos da criação de seus diários pessoais a serem escritos em aula e complementados em casa. Sondagem realizada através de aplicação de questionário sobre conhecimentos prévios dos alunos acerca da literatura confessional e sobre seus acervos de leituras.	2 horas-aula
<b>ETAPA INTRODUÇÃO</b>	Carga horária
Atividade de introdução à leitura através da realização de breve apresentação das obras e autores a serem lidos ao longo do projeto. Divisão da turma em pequenos grupos para a resolução de desafios relacionados aos enredos das obras.	2 horas-aula
<b>ETAPA LEITURA (4 intervalos)</b>	Carga horária
Etapa de leitura integral da obra <i>O Diário de Dan: Dane-se!</i> (KIRCHNER, 2012, p. 7-204) e de trechos de <i>O Diário de Gian Burrasca</i> (BERTELLI, 2012, p. 12-90) e de <i>O Diário de Zlata</i> (FILIPOVIC, 1994, p. 50-60) realizada por meio de quatro intervalos. Discussão oral e registros escritos das impressões de leitura pelos alunos em questionários e em seus diários.	12 horas-aula
<b>ETAPA EXPANSÃO</b>	Carga horária
Promoção do diálogo entre as obras e seus pontos de ligação. Leitura de trechos de <i>O diário de Anne Frank</i> (FRANK, 2014, p. 25- 29), e estabelecimento de comparação entre as obras lidas. Finalização do projeto com o registro pelos alunos em seus diários de suas reflexões finais, apontando se dariam continuidade à leitura da nova obra apresentada ou não, com a devida justificativa.	2 horas-aula

Fonte: Autoras, Bagé, 2020

As etapas do projeto envolveram as três perspectivas metodológicas do letramento literário:

- Oficina - onde os alunos aprendem fazendo;
- Forma técnica do andaime – reconstrução do seu saber literário através de pesquisas e desafios;
- Portfólio – realização de diferentes atividades ao longo do projeto, em especial, a produção escrita, motivada pelos questionamentos aplicados durante a intervenção, o que permitiu avaliar seu crescimento e o vínculo estabelecido com a comunidade leitora.

A aplicação do projeto revelou a importância de os alunos estarem em constante contato com a leitura, pois, em cada etapa vencida, os leitores se surpreendiam pelo envolvimento e entusiasmo com as atividades propostas, reforçando o que Aguiar (2013, p. 153) diz sobre o processo de leitura como algo ativo da parte do leitor. Os alunos estabeleceram relações de sentidos com as obras lidas ao se colocarem no lugar dos personagens e se posicionarem criticamente até o final, colocando o que poderia ser diferente nas obras lidas. Isso confirma o que Paulino (2010, p.161) ensina ao caracterizar o letramento literário como “a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. ”

Além disso, a experiência revelou a importância e a necessidade do planejamento prévio do que seria executado, uma vez que, mesmo sofrendo alterações devido a imprevistos, o planejado para aquele momento sempre era desenvolvido, passando segurança e clareza aos discentes, o que se alinha à recomendação de Cosson (2006), quando ressalta a importância das sequências como forma de promoção de práticas significativas, tanto para o professor como para o aluno. Todas as atividades foram previamente elaboradas com o pensamento na turma, na sua faixa etária. Quando da seleção de fotos, frases, *sites* e músicas, este acervo contemplou não apenas material atual, contemporâneo dos leitores, mas também o resgate histórico, que auxiliou na contextualização dos fatos narrados, em especial, no diário não ficcional. Os alunos aderiram, interagiram, demonstraram satisfação em fazer suas colocações e referências ao que já sabiam, conheciam ou estavam descobrindo com aquelas informações, revelando assim que uma proposta de leitura, para se tornar significativa, deve ser pensada minuciosamente.

Por outro lado, a sondagem prévia do conhecimento que os alunos tinham sobre o gênero diário desnudou o fato de que os momentos envolvendo literatura na sala de aula são realmente muito raros. Por essa razão, os alunos tinham pouco conhecimento sobre os gêneros literários, tanto do ponto de vista da sua leitura como da sua escrita. Quando questionados sobre seus repertórios de leitura, relataram que eram leitores, em diferentes circunstâncias e momentos, como exemplo, "*Sempre que posso*" e "*Quando viajo*", sugerindo que realizavam a leitura fora da escola. Citavam obras que haviam lido por vontade própria, mostrando indícios de familiaridade com a leitura. No entanto, ao serem questionados sobre suas motivações para as leituras, somente dois alunos se manifestaram, os demais não conseguiram justificar o que os motivou às leituras que afirmavam ter feito por vontade própria. Tal fato sugere que as respostas dadas pela maioria do grupo, muitas vezes, atendiam ao discurso escolar ou a uma expectativa demonstrada pelo pesquisador ao falar sobre a leitura, e não à realidade vivenciada.

Em nosso cotidiano, percebemos que o diário não é um gênero muito desenvolvido na escola, mas que faz parte de algumas realidades, em especial naquelas instituições que se envolveram com as Olimpíadas de Língua Portuguesa (2009), por exemplo, cujo material o contemplava. Ao falar sobre o *diário* em sala de aula, vários o relacionaram a exemplares bastante conhecidos da literatura infantil e juvenil, como *Diário de um banana*, de Jeff Kinney (VR Editora, 2007), outros se colocaram como sendo autores de diários íntimos e alguns como conhecedores de pessoas que faziam uso do gênero. Conforme a realização da leitura e a seleção de trechos foi ocorrendo, conseguiram estabelecer a relação entre os diários ficcionais e os reais. Esse conhecimento não interferiu nas suas produções, pois suas escritas revelaram pouca

familiaridade com o diário, sugerindo a necessidade de um trabalho intenso e sistemático voltado a sua produção. Além disso, não conseguiram perceber que essa escrita é difundida nas redes sociais e que, de certa forma, estas também são um exercício confessional, fato para o qual chamamos a atenção. Apontaram a motivação para sua produção como sendo uma necessidade de exposição, entendimento que está ligado à produção de escrita nas redes sociais, vista como desabafo e campo para revelação de algo secreto ou supostamente íntimo.

Na etapa da leitura, concretizada em intervalos, onde as 204 páginas de *O diário de Dan: Dane-se!*, foram lidas em voz alta a partir da projeção do texto na sala, os alunos produziam diferentes registros, alguns no caderno na forma de pequenas observações, outros desenhavam, estabelecendo interação com a obra. Em relação à escrita dos seus diários, foram orientados previamente através da apresentação e da observação dos seus elementos característicos (registro cronológico de acontecimentos, uso da primeira pessoa...). No entanto, em alguns momentos foi necessário retomar sua estrutura, quando, então, conseguiam melhorar suas produções, tanto do ponto de vista da ampliação das informações e do respeito às características do gênero quanto do atendimento à norma padrão da Língua Portuguesa.

Dentro da expansão, foram apresentadas outras opções de leitura congêneres para ampliarem seus acervos, ocasiões em que manusearam os livros e, ao apresentar a obra que deveriam comparar com *O Diário de Dan: Dane-se!*, surpreenderam-se ao trazerem informações históricas sobre o holocausto e sobre os regimes ditatoriais e, ainda, se posicionaram, comparando realidades que estavam muito longe das suas questões cotidianas. Deixaram claro que gostariam de dar continuidade ao *O Diário de Dan: Dane-se!*, para ampliar questões que ainda restavam em aberto no enredo como, por exemplo, o relacionamento do protagonista com o irmão e, como há um silêncio na obra sobre isso, queriam saber mais. Ficou claro, portanto, que os objetivos do projeto estavam sendo atingidos, uma vez que os leitores haviam se apropriado da obra, avaliando-a criticamente e estabelecendo relações com o vivido e o conhecido.

Ao concluírem seus relatos de avaliação da leitura, os alunos, para dar continuidade ao projeto, não optaram pela leitura da obra sugerida, *O diário de Anne Frank*, porque a consideravam "*muito triste e encerrava com a morte da personagem*", o que poderia aproximá-los de algum sofrimento real. Como já sabiam se manifestar e tinham condições de escolher, coube à mediadora dessas leituras respeitar suas recusas, ainda que o texto sugerido se tratasse de exemplo singular do gênero. Ponderou-se, então, que se houvesse a imposição da leitura desse outro diário, o resultado obtido até então poderia acabar se perdendo. O projeto *Eu, autor*



*da minha história* ilustra bem a tese de Cosson (2006) quando afirma que mais importante do que a leitura pela leitura em sala de aula é o processo literário desenvolvido com os alunos, o que se confirma na experiência vivenciada, materializada nas manifestações questionadoras, críticas e pessoais trazidas pelos alunos, que, durante os meses, formaram uma comunidade leitora. Em diferentes etapas do projeto, questionaram desde o enredo das obras até à garantia do sigilo quanto às informações constantes em seus diários, ultrapassando uma leitura de mero consumo do texto literário e assim alcançando sua efetiva experimentação.

#### **4. Considerações finais**

Esse estudo aconteceu devido às inquietações de professores que atuam junto à disciplina de Língua Portuguesa e que se perguntaram como apresentar a leitura literária aos alunos de maneira a motivá-los a se envolver, se colocarem atuantes, questionadores e, mais que isso, a se tornar leitores. A intenção que norteou o projeto foi que os alunos se sentissem pertencentes ao mundo da leitura literária, estimulados a novas descobertas mediante escolhas de obras a serem lidas, interagindo com o espaço da biblioteca escolar, conhecendo a riqueza que esse acervo oferece e, assim, assumindo o perfil do leitor literário que se espera.

Para tanto, foi necessário levar em conta que a leitura literária é uma atividade que não envolve apenas reconhecer, decifrar as palavras de um texto, estabelecendo combinações de sentidos, mas que pressupõe outro tipo de envolvimento, pois é o momento em que são concebidas as relações entre as intenções do autor e as ideias do leitor sobre o assunto lido, convocando o leitor a se posicionar perante ele. Uma das descobertas que o projeto revelou diz respeito à exploração da leitura com os alunos. Os questionamentos feitos durante a sondagem sobre seus repertórios e experiências de leitura mostraram um comportamento que encontramos em praticamente todas as escolas, o de alunos que falam o que o professor quer escutar, mesmo desconhecendo o que de fato está sendo perguntado, ou seja, os colaboradores testemunharam hábitos de leitura que, no decorrer do projeto, nem sempre se confirmaram. Por isso, o professor precisa ir além dos depoimentos sobre o que gostam ou sobre o que já sabem/leram, tendo em vista que nem sempre o que declaram se confirma. Além disso, os alunos precisam ser desafiados para ampliarem suas experiências com a leitura.

Ao analisar seus comportamentos perante o que foi lido e construído por eles, percebeu-se que mesmo aqueles que se manifestaram contrários à leitura no questionário inicial, durante a aplicação da sequência deram suas contribuições e mostraram envolvimento, ao passo que os

demais, aqueles que, de saída, aderiram à proposta, demonstraram grande satisfação e motivação a cada etapa vencida, não acreditando, por exemplo, que leram tanto em tão pouco tempo. Mais uma vez, isso indica que o professor precisa apostar, acreditar e se mostrar motivado para, assim, estabelecer uma relação de confiança com o aluno.

Como o letramento literário pressupõe o exercício, para além da leitura, de produção oral e escrita, os alunos tiveram o desafio de produzir suas impressões e interpretações a partir dos textos lidos. A cada atividade proposta, usaram de sua imaginação e criatividade, principalmente na expressão oral. Porém, demonstraram dificuldades na escrita, na criação dos diários pessoais e, nesse sentido, algumas foram sanadas durante a execução da intervenção ao passo que outras se mantiveram. Isso mostra a importância da continuidade de projetos como esse, onde acontece a junção de *letramento* mais *discurso*, ou seja, espaços em que além da discussão oral da leitura também ocorre o se apropriar do lido através da escrita. O desenvolvimento da sequência expandida de Cosson (2006), com foco na literatura confessional, em especial no gênero diário, revelou-se uma experiência muito rica no desenvolvimento literário dos alunos, pois seguindo as etapas por ele sugeridas, os alunos tiveram um real contato com as leituras, fizeram comparações entre as obras, estabeleceram relações de sentido ao se colocarem dentro da história, aproximando suas vivências e sugerindo o que poderia ser diferente nos enredos das obras.

Por outro lado, os debates sobre o gênero diário aconteceram antes mesmo do esperado. Assim que as obras foram apresentadas, já perceberam suas diferenças e apontaram as características dos diários ditos *reais* e dos ficcionais, o que mostra que eles, de fato, já conheciam o gênero e que o projeto estava ali para ampliar suas referências, o que realmente veio a acontecer. Também foram capazes de destacar os pontos positivos e negativos das obras lidas, revelando que criaram redes de leitura, colocando obras em diálogo. Ao final, ao receberem informações sobre o enredo de outra obra do mesmo gênero, o clássico *Diário de Anne Frank*, os alunos puderam estabelecer um paralelo entre ele e as obras lidas ao longo do projeto, o que lhes permitiu retomar os sentidos projetados pelos textos que leram.

Se a intervenção tivesse continuidade, o professor deveria abrir mão dessa leitura ao final sugerida, pois a grande maioria optou pela continuidade da obra que já estavam lendo. Seria de se supor que iriam se motivar a ler o diário da menina judia e refletir sobre o ocorrido, dado o impacto que costumeiramente a obra causa nos leitores, porém a negativa dos alunos a essa leitura sugerida revela que os objetivos de formação de leitores literários haviam sido alcançados, uma vez que se posicionaram, sabendo escolher, inclusive apresentando seus

motivos: não queriam ler histórias tristes de protagonistas que morrem. Além disso, cabe destacar o acerto na escolha da obra-guia do projeto de leitura, *O diário de Dan: Dane-se!*, tendo em vista que, ao saber da existência de um segundo volume, queriam imediatamente lê-lo. Tal fato mostra a importância de, em um primeiro momento, apresentar obras que possivelmente agradem ao público para, gradativamente, apresentar outras, desafiando-os.

Com esses resultados, é possível afirmar que os objetivos do projeto foram alcançados. O envolvimento dos alunos com a proposta apresentada é um sinal de que eles estão disponíveis para uma proposta diferenciada que os mobilize efetivamente à leitura. Porém, essa proposta precisa ter um norte a ser seguido, de modo que o aluno perceba a organização e o domínio do professor sobre aquilo que ele apresenta e em que acredita. Além disso, é preciso proporcionar momentos para que os alunos vejam as obras como leituras próximas e significativas, não como mundos paralelos e sem relação com suas vivências. Contemplar o que são e desejam, ampliando suas experiências leitoras, é o que se faz necessário para a formação da comunidade leitora, que terá início dentro da escola, mas se consolidará para além dela.

## Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-161
- BERTELLI, Luigi. *O diário de Gian Burrasca*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CALDERÓN, Amélia Cano. El diario en la literatura: Estudio de su tipología. *Anales de filología hispánica*. Murcia: Universidad de Murcia, v. 3, p. 53-60, 1987. Disponível em: <http://revistas.um.es/analesfh/article/view/58531>. Acesso em: 12 nov. 2019. ISSN 1989-6158.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (org.). *Escola e leitura*. Velha crise. Novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 67-79
- FILIPOVIC, Zlata. *O Diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*. Tradução Antônio de Macedo Soares e Heloisa Jah. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. Tradução Alves Calado. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- KIRCHNER, Dan. *O diário de Dan: Dane-se!* 1. ed. São Paulo: Planeta, 2012.
- LEJEUNE, Philippe; NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MARTINS, Jorge Manuel Passos; AZEVEDO, Fernando. O diário: uma representação polifônica do Eu. Reflexões sobre a obra *O diário*, de Anne Frank. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 38, n.1, p. 105-114, jun. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/29667/pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018. ISSN 1807-8656.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. ROSA, Cristina Maria (org.). *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

ROUXEL, Annie. “Autobiografia de leitor e identidade literária”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide (Ogs). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 82-87

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (org.). *Escola e leitura. Velha crise. Novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 34-37

*Recebido em 31 de junho de 2020.  
Aceito em 9 de novembro de 2020.*