

Diário de leituras por universitário: vozes enunciativas e filiações de sentidos

Sandra Patrícia Ataíde, Doutora em Psicologia Cognitiva, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, Centro de Educação, UFPE, Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, UFPE, tandaa@terra.com.br

Ângela Alves de Araújo Barbosa, Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), aangelaraujo@gmail.com

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves, Doutora em Psicologia Cognitiva, Professora Doutora do Departamento de Educação – Centro de Educação – da Universidade Estadual da Paraíba (UFPE), francesfabiola@gmail.com

Vanessa Cavalcante Pequeno, Psicóloga, graduanda em Letras, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, vanessa_pequenoo@hotmail.com

Resumo: o presente trabalho filia-se à perspectiva Sócio-interacionista e à Análise de Discurso Brasileira, tendo por objetivo geral analisar a interpretação textual de um professor-leitor em formação a partir da produção de diário de leituras e por objetivos específicos (i) identificar as gestões de vozes mobilizadas pelo agente-leitor na produção do diário de leituras; (ii) explicitar as filiações nas redes de sentido (interdiscurso) inscritas no diário de leituras pelo sujeito-leitor. O desenvolvimento da leitura ocorre mediante a construção do diário de leituras, um gênero de texto (Machado, 2009), constituído na medida em que o agente-leitor lê um texto. Assume-se o próprio diário de leituras como instrumento investigativo. O procedimento metodológico está delineado em três momentos: (i) análise do contexto físico e sociossubjetivo; (ii) análise da gestão de vozes; (iii) análise do interdiscurso – afiliação nas redes de significação, da polissemia e paráfrase. Os dois primeiros momentos baseiam-se na proposta de Bronckart (2003, 2006) e o segundo momento baseia-se na proposta de Orlandi (2005a, 2005b). As vozes enunciativas identificadas totalizaram em cinco vozes explícitas e três implícitas, promovendo o diálogo social na atividade de leitura e possibilitando a construção dos percursos interpretativos e o movimento de sentidos, na leitura textual, trilhados pela professora-leitora. A leitura encontra-se afiliada ao discurso de contextos acadêmicos e de formação de professores, estando a leitora em concordância com a proposta apresentada pelo autor do texto-base, Carl Rogers.

Palavras-chave: Linguagem, leitura, universidades.

Diary of Reading by graduate student: enunciative voices and meaning affiliations

Abstract: This paper is based on Social Discursive Interactionism and Brazilian Discursive Analysis. Its general aim is to analyze a reader-teacher's textual interpretation, who is in an initial level of formation, from the production of diary of reading, and it has as specific aims (i) to identify the enunciative voices which was emerged in the reader-agent's elaboration of diary of readings; (ii) to clarify the affiliations on the nets of meaning (inter-discourse) that was inscribed in the diary of reading by the subject person. The development of the reading occurs along with the construction of a diary of readings, a textual genre (Machado, 2009), consisting at the same time that the reader-agent reads a text. The diary of reading is assumed itself as an investigative instrument. The methodologic procedure is outlined in three stages of analyses: (i) the physical and social-subjective context; (ii) voices administration; (iii) affiliation on the nets of meaning (inter-discourse), polysemy and paraphrase. The first two instances are based on Bronckart's (2003, 2006) proposal and the second moment is based on the Orlandi's (2005a, 2005b) proposal. The identified enunciative voices

were five explicit voices and three implicit voices, by promoting a social dialogue in the reading activity and permitting the construction of interpretative roots and the movement of senses, on textual reading, followed by the reader-teacher. Reading is affiliated to context academic discourse and to teacher formation. The reader agrees with the proposal presented by Carl Rogers, the author of the original text.

Key-words: Language, reading, colleges.

Introdução

Os estudos na área da psicologia cognitiva (e.g. OLIVEIRA, SANTOS; PRIMI, 2003; CUNHA; SANTOS, 2006; OLIVEIRA; SANTOS, 2006; OLIVEIRA, 2008; CANTALICE; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA; SANTOS, 2008, ALCARÁ; SANTOS, 2015), que se voltam para a investigação do desempenho em leitura de estudantes universitários de diferentes níveis sócio econômicos e de diferentes áreas do conhecimento, têm demonstrado, em geral, que esses sujeitos chegam a esse nível de ensino com dificuldades de compreensão textual, sugerindo lacunas nos procedimentos de ensino de leitura utilizados pelos professores do ensino básico.

Porém, pouco se tem questionado sobre o que fazer para o desenvolvimento de sujeitos-leitores no contexto escolar ou universitário, especialmente, quando se pensam os universitários em cursos de formação de professores para os anos iniciais, como é o caso daqueles matriculados em cursos de Pedagogia, os quais participarão ativamente da formação de leitores de futuras gerações.

Tomando em conta esse cenário, Machado (2009) ressalta a importância de se sugerirem instrumentos de ensino da leitura que favoreçam o desenvolvimento das capacidades envolvidas nessa atividade humana, destacando como uma dessas possibilidades a utilização do diário de leituras, um gênero privado, desencadeador de múltiplos diálogos e capaz de se tornar um instrumento de reflexão em sala de aula.

Aliando-se, então, aos argumentos dessa autora, defende-se a importância do trabalho com os diários de leituras em sala de aula universitária, em curso de formação de professores, como capaz de promover processos de mediação formativa no âmbito da leitura, possibilitando a ressignificação da história de leitura dos sujeitos envolvidos a partir da sua participação em atividades de linguagem em uma prática social específica. Dizendo de outra maneira, pensa-se que os diários de leituras são artefatos que quando apropriados pelos agentes-leitores, futuros professores, tornam-se instrumentos de desenvolvimento das capacidades de leitura desses agentes (MACHADO, 2009) porque

suportam o processo de significação, ou seja, suportam as diferentes possibilidades de leitura no jogo entre abertura e a administração dos sentidos (ORLANDI, 1996, 2008).

Partindo desse pressuposto, aporta-se nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), de Bronckart (2012/1999, 2006) sobre o agir de linguagem e sobre o modelo de análise de gênero de texto, fazendo-o dialogar com a perspectiva de leitura assumida pela Análise de Discurso Brasileira, de Orlandi (1996, 2005, 2008), uma vez que se reconhece que o ISD tem contemplado com mais ênfase a atividade de produção textual em comparação à atividade de leitura, necessitando ampliar o alcance de análise do agir do leitor na interpretação textual no diálogo com outros teóricos.

Então, a partir de um diálogo epistemológico e conceitual entre os referidos aportes teóricos, concebe-se a linguagem como produção, como trabalho simbólico, constitutivo do homem e da sua história. Abandonando-se, assim, a ideia de transparência da linguagem, para assumi-la como sujeita a equívocos e como fenômeno que se realiza nas situações de interação verbal, em distintas formações sociais.

Deste modo, argumenta-se, a partir da perspectiva da Análise de Discurso, que a leitura é uma atividade de produção de sentidos, que ocorre na interlocução entre sujeitos (leitor real/leitor virtual e autor), em um contexto sócio-histórico e ideológico, dando margens a uma multiplicidade de sentidos (previstos e possíveis) determinados pelas condições de produção. Nesta perspectiva, a legibilidade do texto (verbal ou não-verbal) é questionada porque é a posição-sujeito e não a “objetividade” do texto que entra no jogo da significação, da interpretação de leitura, porque esta atividade “[...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 2006, p. 9).

Aliando-se, ainda, à perspectiva de Orlandi (1996, 2006), defende-se que para a atividade de leitura não existe núcleo de sentido, mas apenas margens. Isto porque a leitura é polissêmica e os sentidos previstos também se movimentam, transformam-se no movimento das mudanças sociais e históricas. Algo que acontece na tensão entre paráfrase e polissemia, processos nos quais se fundamenta o funcionamento da linguagem e a incompletude da significação, no movimento entre “o retorno aos mesmos espaços do dizer”, ao repetível, ao dizível, ao que se mantém, à estabilização, à memória; e o

“deslocamento, ruptura de processos de significação”, ou seja, a diferença (ORLANDI, 2005, p. 36).

Como afirma Orlandi (2008), quando significa, o gesto de interpretação do sujeito vem carregado de memória, de uma filiação nas redes de sentido – o interdiscurso, a memória do dizer - que aparece apagada, negada no processo de constituição de sentido que não lhe é transparente, fazendo-o ter a ilusão que o sentido surge lá devido ao efeito da ideologia entendida em sua formulação discursiva, ou seja, “[...] pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade.” (p. 22).

Assim, de acordo com essa mesma autora, a leitura é possível de ser ensinada, contemplando-se as diferentes formas de linguagens das quais o sujeito conhece e passa a conhecer, dentro e fora da escola, quando esta instituição, representada pelo professor, pode provocar mudanças nas condições de produção de leitura do aluno, por um lado, (i) “propiciando-lhe que construa a sua história de leitura” e, por outro, (ii) “estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando as histórias de sentido dos textos” (ORLANDI, 2006, p.44).

Texto compreendido, pela Análise de Discurso, como unidade empírica feita de som, letra, imagem, sequências com uma extensão, com começo, meio e fim, e com um autor que se representa em sua unidade, dando-lhe coerência. Ao mesmo tempo em que, assume-o como peça, no sentido de engrenagem, que tem um jogo que permite o trabalho de interpretação (ORLANDI, 2008). Algo que dialoga com a noção de texto defendida pelo ISD, que o define como unidade comunicativa global, que pode se apresentar na modalidade oral ou escrita, com face linguística, mas sem se restringir a esse componente (BRONCKART, 2012/1999, 2006; Barbosa, 2014).

Ainda, para o ISD, é no texto, que as atividades/ações de linguagem se materializam, sendo ele, portanto, o correspondente empírico/linguísticos dessas mesmas atividades/ações, ambas constitutivas do agir de linguagem verbal que é próprio do humano e que são apreendidas de forma coletiva (atividade) ou de forma individual (ação) (BRONCKART, 2006). Por sua vez, o universo de texto é organizado em conjuntos denominados de gênero. Conforme este autor, o gênero de texto “são produtos de configurações de escolhas baseadas” em operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e, às vezes, facultativos, decompostos em operações também

diversas, facultativas e/ou em concorrência que se realizam em recursos linguísticos, os quais “se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ pelo uso” (BRONCKART, 2006, p. 143). Escolhas estas que dependem do trabalho realizado pelas formações sociais de atividade de linguagem, e que são adaptadas aos usos demandados por cada situação verbal.

Os gêneros textuais constituem-se como pré-construídos anteriores à ação de um agente em particular e são necessários à realização da ação. Além disso, como diz Machado (2009), os gêneros de texto são tomados pelo ISD como ferramentas semióticas complexas que permitem a realização de ações de linguagem pelo sujeito, que participam de atividades sociais de linguagem, exercendo papel na sua constituição e desenvolvimento psicológico. O sujeito ao fazer uso de gêneros de texto em situações de comunicação remete-se ao pré-construído (Arquitexto – organização de textos preexistentes), mas ao adaptá-los às situações de ação de linguagem, gera nele modificações, em um movimento dialético entre atividade e ação, contribuindo, portanto, para a reelaboração do pré-construído.

Dentre os gêneros existentes no arquitexto, está o diário de leituras, que segundo Machado (2009, p. 74), é um gênero textual do domínio privado, de valor heurístico de escrita que favorece, por sua vez, a apropriação dos gêneros públicos pelo fato de possibilitar a “apropriação do gênero por si para si”, orientado por escolhas pessoais. Além disso, a autora afirma que este é um gênero de texto que se produz à medida que se lê, com o principal objetivo de dialogar com o autor do texto, de forma reflexiva, como em uma situação de conversa em uma situação real. Para tal, o leitor precisa fazer uso de operações e atos de linguagem, como, por exemplo, concordar ou discordar e avaliar de acordo com as normas vigentes; pedir esclarecimentos e perguntar, parafrasear; relacionar o que foi dito com as experiências pessoais ou de outras pessoas; expressar emoções; relacionar o que foi dito com outros conhecimentos ou outras linguagens.

Portanto, o diário de leituras apresenta-se como um texto marcadamente dialógico, em que a voz do leitor é destacada em relação à voz do autor no diálogo que se estabelece entre eles, favorecendo, por outra parte, “[...] o despertar do aluno para o dialogismo existente entre diferentes discursos verbais e não verbais que nos constituem, rompendo barreiras estanques entre diferentes domínios de conhecimento.” (MACHADO, 2009, p. 78).

Para analisar os textos de cada gênero, é possível apoiar-se nas contribuições de Bronckart (2012/1999, 2006) acerca da análise descendente de texto que vai das atividades sociais às atividades de linguagem partindo destas para os textos e seus componentes linguísticos. Assim, esta proposta contempla tanto a análise das *condições de produção dos textos* como a da *arquitetura textual*. No que se refere ao contexto de produção, este é considerado em três principais elementos: (a) parâmetros objetivos (emissor, eventual co-emissor, espaço/tempo de ação), (b) parâmetros sociossubjetivos (quatro de interação social, papel do enunciador, papel dos destinatários, objetivos), (c) outras representações referentes à situação, bem como os conhecimentos do agente sobre a temática expressa no texto e sobre o arquiteyto de sua comunidade verbal e dos modelos de gênero nele disponíveis.

Já a arquitetura textual é analisada em três diferentes níveis: (a) o da *infraestrutura do texto*, o nível mais profundo, definido pelas características do planejamento geral do conteúdo temático, de ordem cognitiva, e pelos tipos de discursos mobilizados e suas modalidades de articulação; (b) o dos *mecanismos de textualização*, que contribuem para a coerência linear ou temática a partir dos processos de conexão, coesão nominal e coesão verbal; (c) o de *responsabilidade enunciativa e modalizadora*, o nível mais superficial, que expressa o tipo de engajamento enunciativo, conferindo ao texto a coerência interativa a partir das modalizações e gerenciamento de vozes, sendo este último o foco do presente trabalho.

As vozes assumem ou são imputadas de posicionar-se mediante modalizações. Essas vozes definem-se como “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 2012/1999, p. 326), podendo a instância de enunciação gerenciar vozes infra-ordenadas, ou seja, uma ou várias vozes, chamadas de secundárias, reagrupadas em categorias de: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto. O gerenciamento dessas várias vozes ou combinações de vozes são denominadas de combinações polifônicas, vozes estas expressas (in)diretamente, distinguidas em polifonia explícita e polifonia implícita, podendo ambas coexistirem. (p.329).

Segundo Bronckart (2012/1999), em uma ação de linguagem são mobilizados um conjunto de conhecimentos, em que sedia subconjuntos de representações referentes aos contextos físico e social, ao conteúdo temático (que será mobilizado nesse conjunto de

representações) e ao próprio estatuto de agente. Este estatuto de agente é compreendido, portanto, pelas capacidades de ação, intenções, motivos. As construções das representações, semelhantemente às construções dos conhecimentos, são pela interação com o outro (ações e discursos dos outros). De acordo ainda com o autor, mesmo quando essas representações são reorganizadas singularmente, por resultar de experiências próprias de cada pessoa, permanecem nelas traços constitutivos de alteridade.

O autor dispõe de representações sempre interativas (quer se tratem de opiniões, noções e valores) por integrarem as representações dos outros, continuamente confrontando-se e negociando. Nesse sentido “as representações constitutivas da pessoa apresentam, portanto, esse estatuto fundamentalmente *dialógico* [...]” (p. 321).

Tomando-se, então, o diário de leituras como um gênero privado, marcadamente dialógico, que possibilita a inscrição de sentidos do sujeito a partir da dimensão pessoal e que pode contribuir para a compreensão (no sentido do desmascaramento da ideologia, de acordo com a Análise de Discurso) dos gêneros públicos, formulam-se as seguintes questões: de que maneira o diário de leituras pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura do sujeito-leitor? De que modo o diário de leituras pode favorecer a compreensão do sujeito-leitor sobre as relações de sentido que trabalham em um texto? Assim, tem-se como **objetivo geral** analisar a interpretação textual de um professor-leitor em formação a partir da produção de diário de leituras. E como **objetivos específicos**: (i) identificar as gestões de vozes mobilizadas pelo agente-leitor na produção do diário de leituras; (ii) explicitar as filiações nas redes de sentido (interdiscurso) inscritas no diário de leituras pelo sujeito-leitor.

Por fim, é importante ressaltar que se busca com esse trabalho contribuir para os estudos na área de produção de leitura na perspectiva do ISD, com ênfase nos mecanismos enunciativos devido ao seu estatuto de caráter interativo, que, segundo Bronckart (2005), têm sido pouco explorados. Além disso, intenciona-se contribuir para a formulação de propostas que promovam o desenvolvimento das capacidades de leitura do professor-leitor, em cursos de formação inicial ou continuada, favorecendo, em contrapartida, para o desenvolvimento de futuros leitores, capazes de transitar sobre os diferentes sentidos de um texto.

Percursos metodológicos

Esta pesquisa se fundamenta na perspectiva qualitativa, que se caracteriza pela postura interpretativa que o pesquisador assume ao estudar o fenômeno em foco, no contexto natural da investigação (TURATO, 2004). Como delineamento, fez-se opção pela análise documental por ter sido analisado os dados a partir da produção do diário de leituras de uma aluna universitária, sendo possível, por meio deste instrumento, estudar parte dos fenômenos que constituem os interesses investigativos do ISD e a teoria de leitura da Escola Brasileira de Análise de Discurso, a saber: a gestão de vozes para a primeira abordagem teórico-metodológica, e a filiação de sentidos para a segunda. (GIL, 2008).

Assim, foi analisado o diário de leituras de uma estudante universitária, do 1º período, do curso de Pedagogia, do turno da noite, no primeiro semestre de 2014, em formação continuada, de uma turma composta por 52 alunos, dos quais 43 frequentavam regularmente. O diário de leituras configurou-se como instrumento de ensino e aprendizagem no contexto da disciplina **Aspectos Sócio-Afetivos do Desenvolvimento**, do qual, além da professora e dos alunos matriculados na disciplina, faziam parte duas monitoras. Os estudantes foram orientados a produzir um único diário de leituras ao longo de todo semestre, o qual deveria contemplar um dos textos de leitura obrigatória que compunha a proposta da disciplina, distribuídos nas 04 (quatro) últimas unidades, uma vez que os textos da Unidade I - Panorama sobre a psicologia e a ciência do desenvolvimento - foram utilizados para a elaboração de diários de leituras realizados pela professora e pelas monitoras. As demais unidades foram focadas nas seguintes temáticas, na ordem que se segue: I. A perspectiva psicanalítica de desenvolvimento: a teoria de Freud; II. Aspectos sócio-afetivos do desenvolvimento segundo Carl Rogers e a abordagem centrada na pessoa; III. Aspectos sócio-afetivos do desenvolvimento segundo a abordagem psicogenética de Wallon; IV. Aspectos sócio-afetivos do desenvolvimento segundo a perspectiva das redes de significações.

Para este estudo, foi selecionado um diário relacionado ao tema dos **Aspectos sócio-afetivos do desenvolvimento segundo Carl Rogers e a abordagem centrada na pessoa**. O texto-base que deu origem aos diários de leituras é intitulado “Pode a aprendizagem envolver ideias e sentimentos?”, um dos capítulos do livro *A pessoa como*

centro, de autoria de Carl R. Rogers e [Rachel Lea Rosenberg](#), publicado em 2008, pela EPU-São Paulo. Os critérios de seleção dos diários foram de duas ordens: 1. *Linguístico-enunciativo*: foram selecionados apenas os textos caracterizados como diários de leituras, segundo a descrição de Machado (1998, 2009), uma vez que houve também a produção de resumos e de diários íntimos pelos estudantes. 2. *Pedagógico*: a seleção dos diários também levou em conta as possibilidades de diálogo e interação que o Tema provocou na turma e que repercutiram na produção dos exemplares do referido gênero de texto, incluindo o momento de sua leitura e discussão em sala de aula.

Quanto à sequência de atividades proposta em sala de aula para a produção dos diários de leituras, tomaram-se as considerações desenvolvidas por Machado (1998) em sua pesquisa pioneira sobre a produção desse gênero em sala de aula, em contexto universitário, a qual revela que para favorecer a compreensão desse gênero textual deveria ter feito “[...] uma preparação que permitisse a consecução de cada objetivo [e] Um forma de atingir isso seria a leitura e análise de diferentes ‘modelos diaristas’” (p. 237). Então, foi realizada a seguinte sequência (FERREIRA, GAIA; SOUZA, 2014):

1. Estabelecimento de contrato sobre a produção de leituras ao longo do semestre realizado no primeiro encontro com a turma, em sala de aula;
2. Leitura em sala de aula de diários de leituras produzidos pela professora e alunas-monitoras a partir dos 03 (três) primeiros textos referentes a I Unidade;
3. Oficina sobre diários de leitura. Nessa oficina, inicialmente, foi realizada uma exposição dialogada pela professora, abordando o que seria especificamente um diário de leituras, e a diferença entre o resumo, o diário íntimo e o diário de leituras. Nesse momento, também foi acordado que os diários deveriam ser lidos e discutidos em sala de aula e que o conteúdo desses textos não seria foco de avaliação. Em seguida, todos os alunos presentes produziram seus próprios diários a partir da leitura de pequenos textos que foram disponibilizados.

A análise do diário de leituras selecionado privilegiou aspectos do quadro teórico-metodológico do ISD e da Análise de Discurso Brasileira, de Orlandi (2005, 2006). Quanto à primeira abordagem teórica, foram privilegiadas as análises (i) *do contexto físico e socio subjetivo* e (ii) *da coerência pragmática* (gestão de vozes), o nível mais superficial da arquitetura textual, segundo a análise descendente proposta por Bronckart (2012/1999, 2006).

Já no que se refere à segunda perspectiva teórica, destacou-se para a análise, as categorias teóricas do (iii) *interdiscurso (a afiliação nas redes de significação)* e (iv) *da polissemia e paráfrase*.

Nesse processo de análise, optou-se em nomear a agente-leitora produtora do diário de leituras selecionado com um nome fictício, Rosa, no sentido de personificar a sua voz.

Contexto de produção

Em termos do contexto de produção, destacam-se, neste ponto da análise, os fatores que influenciam a produção do diário de leituras de *Rosa*, agrupados em dois conjuntos. O primeiro conjunto descreve os aspectos físicos em que a produção aconteceu (lugar, momento, emissor, receptor); já o segundo conjunto discorre sobre a situação comunicativa relacionada ao mundo social (normas, valores, regras, etc.) e ao mundo subjetivo que se constitui na imagem que o agente tem de si ao agir, sendo decomposto em quatro fatores principais, são eles: (i) o lugar social em que a interação comunicativa se inscreve (ex.: família e escola); (ii) a posição enunciativa que diz respeito ao papel social que o emissor assume (ex.: papel de mãe, filho, professor, aluno); (iii) a posição social de receptor/destinatário (ex.: papel de aluno, professor), e; (iv) o objetivo da interação, que se configura no efeito que o enunciador com o seu texto produz no destinatário.

Assim, o diário de leituras foi produzido por *Rosa*, aluna regular do Curso de Pedagogia, em ambiente fora da sala de aula, mas compartilhado com a turma, a partir de leitura em voz alta, realizada pela diarista, na sala de aula onde ocorreu a prática pedagógica da disciplina **Aspectos Sócio-Afetivos do Desenvolvimento**. Este funcionou como instrumento de avaliação da aprendizagem dos temas abordados ao longo do primeiro semestre de 2014, sendo, portanto uma ferramenta reguladora dos acordos didáticos ocorridos entre os alunos e a professora da disciplina, configurando-se, assim, como o lugar físico e o momento histórico da ação de linguagem da agente-diarista *Rosa*.

Já no que se refere à interação comunicativa, constatou-se que o lugar social em que a produção do diário de leituras se inscreve é na instância universitária, lugar em que as atividades e ações de linguagem pautam nas condutas verbais que circunscrevem as posições sociais dos agentes que a constituem, no caso aqui, os alunos e a professora. Com isso, tem-se que *Rosa* posicionou-se como enunciativa na condição social de aluna da disciplina que se viu imputada a realizar a atividade de produção do diário de leituras,

solicitada pela professora da disciplina com vista ao cumprimento do instrumento avaliativo selecionado para fins de verificação da aprendizagem, sendo esta situação de linguagem o objetivo da interação comunicativa. A professora, neste caso, ocupa o lugar de destinatária empírica da produção diarista de *Rosa*, uma vez que ela é a autoridade pedagógica que irá avaliar a ação de linguagem da aluna em relação ao conteúdo temático tratado em sala de aula e significado por *Rosa* em seu diário de leituras, como foi possível verificar a partir da análise das vozes e das afiliações de sentido.

Análise das vozes

A identificação das vozes presentes no diário de leituras permitiu, nesta proposta analítica, que fossem desvelados os diálogos sociais promovidos na atividade de leitura como também percorrer caminhos interpretativos que esse agente, na sua ação de ler, interpretar e construir sentidos, alcança e negocia, aproximando-se (ou não) ao(s) dito(s) que o texto-base suporta. Isto porque se supõe que as vozes orientam e/ou confrontam a ação do agente-leitor na sua relação com o autor do texto.

No que se refere ao texto-base, este traz um questionamento inicial, com valor institucional/social das esferas educacional e científica, promovendo uma reflexão do receptor/destinatário (o leitor): um diálogo. Requer deste leitor sua parcela de responsabilidade como agente, inserido em um contexto de leitura que também será imputado à responsabilidade como aluno, ao ser avaliado em sala de aula, pela construção do diário, em um segundo momento. Como agente (leitor, aluno, professor em formação), encontra-se em uma exigência avaliativa e a leitura realiza-se, portanto, nessa parcela de responsabilidade.

As vozes presentes no diário de leituras permitem traçar a manutenção e o gerenciamento da ação desse agente no processo de leitura (interpretação-produção de sentidos), em um percurso que se origina de sua compreensão inicial (antes da leitura, início da leitura) até as possibilidades de mudança dessa compreensão, ou mesmo para ocasionar a dúvida que mobiliza a busca da efetivação de uma compreensão.

As vozes enunciativas tratadas pelo ISD dividem-se em três categorias gerais: a) voz do autor empírico, b) vozes sociais de avaliação externa de alguns aspectos do conteúdo temático e c) vozes de personagens de implicação direta ao percurso temático,

com qualidade de agentes. No diário produzido por *Rosa*, foram encontradas 2 vezes de autores empíricos, 3 vezes de personagens, compondo o conjunto de vozes explícitas, e 3 vozes implícitas, como descritas nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1. Categorias de vozes explícitas identificadas no diário de leituras de Rosa.

VOZES EXPLÍCITAS
<p>1. Autor empírico do texto base (Carl Rogers):</p> <p>“Pode a aprendizagem abranger idéias e sentimentos?”</p>
<p>2. Autor empírico do diário de leitura (Leitora-agente, Rosa):</p> <p>“Ao ler o texto de Nº 10 de Carl Rogers, fui logo impactada com a seguinte pergunta: [...]. Sem hesitar, respondi a mim mesma com toda a convicção, SIM. Imediatamente me veio outra pergunta: Como? Esta última, apesar de simples, foi para mim, um convite a mergulhar em algo, poderia assim dizer, fantástico, pois sem saber do que se tratava em âmbito geral, me senti como estivesse abrindo um maravilhoso presente e de fato, eu estava.”</p> <p>“Durante a leitura, fiquei tão fascinada pela forma clara, objetiva e de fácil compreensão que o autor coloca suas observações, que despertou em mim, o desejo de me aprofundar mais [...].”</p> <p>“Enquanto lia página após página, pensava comigo, ‘Nossa, este autor fala a minha língua’, pois concordo plenamente com Carl Rogers [...].”</p> <p>“Quando terminei de ler todo o texto, pensei: não dar pra fingir que não é comigo. [...] e em lágrimas me veio à memória Lili.”</p> <p>“Todas as vezes que ouvia os relatos (sobre Lili), pensava comigo, se alguém apontar a direção certa pra essa menina, ela, com certeza, irá bombar [...].”</p> <p>“[...] percebi que não ia ser tão fácil assim como imaginei. Mesmo em meio as dificuldades, decidi continuar e comecei a falar que aquele assunto apesar de não ter sido visto por ela, ela tiraria de letra, pois ela me parecia uma aluna bastante inteligente e que eu estava ali para ajudá-la [...].”</p> <p>“Tive a impressão que Lili odiava professor.”</p> <p>“Enfim, para não abalar o emocional de Lili, ela ficou comigo até o término das aulas que foi 30-06 [...].”</p> <p>“Valeu cada minuto do meu intervalo que dediquei à ela.”</p> <p>“Concordo mais uma vez com o que diz” [o autor Carl Rogers].”</p> <p>“[...] consciente de sua constante transformação.”</p>
<p>3. Personagem (Lili):</p> <p>“[...] ela me respondia com um ‘SEI LÁ’, na hora dessa tarefa eu tava era dormindo’ [...].”</p> <p>“[...] foi aí que ao dirigir o olhar para mim, ela me perguntou: Qual assunto.”</p> <p>“Quando interrogada [Lili] sobre querer fazer a tarefa só comigo, ela em triste desabafo, respondeu: ‘É que toda vez que faço a tarefa com Tia Socorro, eu tiro boa nota.’”</p> <p>“Depois do acontecido, Lili começou a frequentar a minha sala todos os dias para realização da tarefa e em resumo, ela passou de uma nota 2 para um significativo 7. Adquiriu confiança e já realiza a atividade com autonomia.</p> <p>Ganhou respeito dos colegas de sala e quando foi comunicada que deveria voltar à sua sala de origem se abraçou comigo, aos prantos, me pedindo que eu não deixasse eles a levarem.”</p> <p>“Ela se empenhou, ela encontrou a alegria e o caminho para a aprendizagem, ela se encontrou e se descobriu como pessoa que ela é e o potencial que ela tem.”</p> <p>“[...] o primeiro semestre de 2014 foi a primeira vez em seis anos, que Lili não ficou em recuperação.”</p>
<p>4. Personagem (Professora de Lili):</p> <p>“[...] um belo dia, ao ver minha colega bastante atarefada, me ofereci para ajudar na tarefa da Lili.”</p>
<p>5. Personagem (Carl Rogers):</p> <p>“Carl Rogers enfatiza a necessidade de aceitar o ser humano como de fato, ele é e a importância de</p>

olhar a pessoa como todo com o objetivo de quebrar o paradigma do relacionamento formal e possibilitar o relacionamento interpessoal [...].”
 “[...] quando ele diz que ensinar é mais do que transmitir conhecimento, é despertar a curiosidade, é instigar o desejo de ir além do conhecido [...].”
 “[...]com [...] que diz: A aprendizagem centrada na pessoa é revolucionária e transformadora por aproveitar o desejo natural do aluno em participar e interferir em seu próprio processo de aprendizagem.”
 “Nesse caso, o professor, com uma postura sincera, autêntica, transparente e afetiva passa a ser um facilitador da aprendizagem, na qual auxilia o aluno a se descobrir como pessoa e a buscar seu próprio conhecimento [...].”

Quadro 2. Categorias de vozes implícitas identificadas no diário de leituras de Rosa.

VOZES IMPLÍCITAS
<p>1. Instancia social (instituições educacionais, pais, Estado):</p> <p>“[...] o intuito de me tornar um profissional mais preparado e qualificado para esta tão importante tarefa, educar [...].”</p> <p>“Tenho uma grande parcela de responsabilidade pra fazer isso funcionar [...].”</p>
<p>1. (Comunidade escolar):</p> <p>“tachada como ‘aluna problema’ e era de costume sempre eu ouvir relatos do mal comportamento, das notas baixas e dos conflitos entre a professora e a mesma.”</p>
<p>2. Personagem (Carl Rogers):</p> <p>“[...] todos os méritos pertencem (ao outro) à Lili.”</p>

Ao iniciar o seu diário de leituras, Rosa, a leitora, é orientada pela voz do autor empírico já no título do texto-base. Sendo a constituição desse título um questionamento (“*Pode a aprendizagem abranger idéias e sentimentos*”) mobiliza em Rosa uma resposta positiva (“*Sem hesitar, respondi a mim mesma com toda convicção, SIM.*”) ausente de dúvida, mas que sobrepõe outro questionamento, um segundo, advindo dela para ela mesma (“*Imediatamente me veio outra pergunta: Como?*”). O surgimento desse segundo questionamento, que Rosa formula para si, também é uma orientação do texto-base, na leitura em curso (“*Esta última, apesar de ser simples, foi para mim, um convite a mergulhar em algo, poderia assim dizer, fantástico,*”). Há uma recepção de sugestão, mediante pergunta para a leitora, inicialmente no texto-base que sugere a Rosa a possibilidade de respostas e esclarecimentos ao passo que a leitura for continuada. Configura-se um movimento dialógico, promovendo um diálogo social no mundo privado de Rosa, desencadeando um percurso interpretativo a partir de: “como?”

Apesar de responder o questionamento do autor do texto-base, Rosa evidencia em seu diário a construção de sua resposta para si mesma, não direcionada para o autor (*[...] respondi a mim mesma com toda convicção [...]*), uma construção de sentido, iniciada pela leitura da pergunta do autor empírico (Carl Rogers), a voz anterior que constituiu o diálogo. Inicialmente, há dois momentos de leitura de Rosa, sendo, (1) o efeito do questionamento exterior, de ter sido impactada (*[...] fui logo impactada com a seguinte pergunta [...]*); (2) o seu próprio questionamento como leitora (*[...] Como?*) para então, de fato, iniciar o texto-base.

Ao ler o texto, a voz social (instituição, governo, educação, ciência) é apontada como uma instância que convoca a leitora-agente para sua responsabilidade como profissional em formação, na área de educação, tendo a orientação primeira do que foi lido no texto.

Durante a leitura, fiquei tão fascinada pela forma clara, objetiva e de fácil compreensão que o autor coloca suas observações, que despertou em mim, o desejo de me aprofundar mais, com o intuito de me tornar um profissional mais preparado e qualificado para esta tão importante tarefa, educar. (Diário de leituras produzido em 2014, mas não datado)

Outra voz é evidenciada ao passo que *Rosa* lê e constrói seu diário: o personagem Carl Rogers. Ele tem a ação de criador de conhecimento, introduzido no percurso interpretativo da leitora.

Enquanto lia página após página, pensava comigo, “Nossa, este autor fala minha língua”, pois concordo plenamente com **Carl Rogers** quando ele diz que ensinar é mais do que transmitir conhecimento, é despertar a curiosidade, é instigar o desejo de ir além do conhecido. É desafiar a pessoa a confiar em si mesmo e dar um passo em busca de mais. [...] **Carl Rogers** enfatiza a necessidade de aceitar o ser humano como de fato, ele é e a importância de olhar a pessoa como todo com o objetivo de quebrar o paradigma do relacionamento formal e possibilitar o relacionamento interpessoal [...]. Nesse caso, o professor, com uma postura sincera, autêntica transparente e afetiva passa a ser um facilitador da aprendizagem, na qual auxilia o aluno a se descobrir como pessoa e a buscar seu próprio conhecimento [...].(Diário de leituras produzido em 2014, mas não datado)

A voz de Carl Rogers como personagem auxilia na constituição do sentido de ensinar, orienta o percurso interpretativo de *Rosa* sobre a imagem do educador, ser professor.

A voz da instância social emerge no final da leitura, em que *Rosa* é chamada a assumir sua parcela de responsabilidade frente à coletividade, à atividade profissional para a qual está em formação (“*Quando terminei de ler todo texto, pensei: não dar pra fingir que não é comigo. Tenho uma grande parcela de responsabilidade pra fazer isso funcionar [...]*”).

É acionada na memória de *Rosa* uma experiência que teve com uma aluna do ensino fundamental, em que assumiu sua responsabilidade de educadora (Professora) dessa aluna (“*[...] e em lágrimas me veio à memória de Lili.*”). A voz social da comunidade escolar implicitamente atravessa essa construção entre o que foi lido e experienciado por *Rosa* sobre a representação da aluna (“*Lili é uma aluna do sexto ano tachada como ‘aluna problema’ e era de costume sempre eu ouvir relatos do mau comportamento, das notas baixas e dos conflitos entre a professora e a mesma.*”).

A voz da leitora (autora empírica do diário de leituras), ao relatar sua memória, tece nessa lembrança às orientações das vozes emergidas na leitura do texto-base com as vozes constituídas nessa experiência resgatada por ela. Há o deslocamento de *Rosa* (diarista e leitora) em papéis sociais, em condutas aprovadas ao discutido no texto lido.

Na responsabilidade como professora, *Rosa* se coloca como facilitadora do conhecimento, considerando a afetividade no processo de aprendizagem, olhar o outro em sua totalidade, quebrando a representação formal de relação professor-aluno, alcançando sucesso no relacionamento interpessoal, neste caso com Lili.

[...] se alguém aponta a direção certa pra essa menina, ela, com certeza, irá bombar. [...] me ofereci para ajudar Lili. [...] Mesmo em meio as dificuldades, decidi continuar e comecei a falar que aquele assunto apesar de não ter sido visto por ela, ela tiraria de letra, pois ela me parecia uma aluna bastante inteligente e que eu estava ali para ajudá-la [...] a tarefa foi concluída com êxito [...] começou a frequentar a minha sala todos os dias para a realização da tarefa [...] passou de uma nota 2 para um significado 7. Adquiriu confiança [...] respeito dos colegas. [...].

Lili é a voz de outro personagem no percurso interpretativo de *Rosa*. Essa voz age diretamente na construção da representação humanista, relação professor e aluno,

compartilhada no texto-base, a partir da uma experiência de *Rosa*. Duas ações/attitudes, ou elementos cognitivos e elementos de sentimento, decorrem de Lili: (a) indiferença, desinteresse, na sua posição de aluna; (b) interesse, confiança, autonomia. Essas duas posturas de Lili correspondem as duas imagens criadas no texto-base, cujo autor Carl Rogers configura (a) dimensão da aprendizagem pelo intelecto apenas, em que “os interlocutores [...] só se apercebem de seus processos cognitivos [...] tão completamente à ‘educação do pescoço para cima’, que a estreiteza resultante traz sérias consequências sociais.” (ROGERS, 2008, pp. 144; 146); (b) dimensão da aprendizagem “unificada, a nível da cognição, dos sentimentos e das vísceras [...]” (p. 145). A voz de Lili em (a) “Sei lá, na hora dessa tarefa eu tava era dormindo” e (b) “Qual o assunto? [...] ‘É que toda vez que faço a tarefa com Tia [...], eu tiro nota boa’”, acionada a partir do contexto de leitura do texto-base tem uma ação direta ao que foi percorrido na leitura por *Rosa*, seus trajetos interpretativos, a produção dos sentidos, em culminância ao “outro” (as outras vozes) que constituíram o discurso de leitura de *Rosa*, no seu diário.

A voz da professora de Lili remete à representação do professor, que rompe os paradigmas naquela comunidade escolar, no sistema de ensino intelectualizado, que possibilita transformação, facilita a aprendizagem, olha o aluno em sua totalidade. Esta voz conduz a um percurso interpretativo de que é possível assumir esse papel e essa parcela de responsabilidade como convocado na reflexão originada do autor empírico Carl Rogers. Percebe-se, assim, o deslocamento de instâncias pela própria leitora, neste caso, personagem e narradora.

Análise das filiações de sentido

Como é peculiar à produção de diário de leituras, *Rosa* produz sentidos em um diálogo explícito com o autor do texto, elaborando, especialmente, operações de linguagem caracterizadas pela relação do que foi dito pelo autor com as suas próprias experiências, neste caso, a sua experiência como professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental; bem como pela expressão de emoção e de concordância com as ideias expressas pelo autor (MACHADO, 2009). Assim, *Rosa* confessa:

Enquanto lia página após página, pensava comigo, “Nossa, este autor fala a minha língua”, pois concordo plenamente com Carl Rogers quando ele diz que **ensinar é mais**

do que transmitir conhecimento, é despertar a curiosidade, é investigar o desejo de ir além do conhecimento. É desafiar a pessoa a confiar em si mesma e dar um passo em busca de mais [...] Quando terminei de ler o texto, pensei: **não dá para fingir que não é comigo. Tenho uma grande parcela de responsabilidade para fazer isso funcionar** e em lágrimas me veio à memória Lili. **Lili é uma aluna do sexto ano tachada como “aluna problema”** e era de costume sempre eu ouvir relatos de mau comportamento, das notas baixas e dos conflitos entre a professora e a mesma. Todas as vezes que ouvia os relatos, pensava comigo, **se alguém apontar a direção certa pra essa menina, ela, com certeza, irá bombar.** (Diário de leituras produzido em 2014, mas não datado)

Ao concordar com as ideias expressas por Carl Rogers, Rosa remete-se à formação discursiva (regionalização do interdiscurso) sobre os processos de ensino e aprendizagem escolar, afiliando-se ao discurso mais corrente atualmente nos contextos acadêmicos e de formação de professores de que o conhecimento é construção e exige a participação ativa de todos implicados nos processos de ensinar e aprender. Porém, atravessada pela voz de Rogers, em um processo de deslizamento de sentidos (ORLANDI, 2005), assume juntamente com ele, que o processo de aprendizagem também envolve sentimentos, desejos e confiança em si. Deste modo, à pergunta de Rogers, que também é título do texto, “Pode a aprendizagem abranger idéias e sentimentos”, Rosa afirma: *“Sem hesitar, respondi a mim mesma com toda convicção, SIM”*.

Ao afiliar-se a essa formação discursiva, assume-se como um dos principais agentes de mudança do processo educativo formal, dentro do contexto escolar, produzindo sentido na tensão com outro discurso presente na memória discursiva, que afirma que o professor não se implica e não se responsabiliza pelos processos de ensinar de aprender. Deste modo, significa que a “aluna problema”, como fórmula ao se referir a Lili, é um fenômeno produzido pela própria instituição escolar, pois *“se alguém apontar a direção certa pra essa menina, ela, com certeza, irá bombar”*.

Então, remete o discurso do “aluno problema” a um a outra formação discursiva que não a que se afilia para produzir sentidos, denunciando a relação de alteridade que representa o interdiscurso (ORLANDI, 2005) a partir do uso das aspas como indicação do empréstimo daquilo que foi dito por outro em outro lugar, mas do qual não compartilha. Novamente, desloca os sentidos, na tensão entre paráfrase e polissemia, ressignificando a

formulação de Rogers de que “[...] mudanças de atitude promoveriam qualquer aprendizagem pela pessoa inteira [e] São atitudes que [...] caracterizam um facilitador de aprendizagem” (Rogers, 2008, pp. 148). Facilitador este que aparece, implicitamente, na formulação de Rosa como aquele que é capaz de “apontar a direção certa” para Lili e que é por ela representado.

Ainda se remetendo à formação discursiva de que o professor é responsável pelas mudanças da/na educação, na relação dialógica que estabelece com Rogers, Rosa expressa de forma emocionada: “[tenho] o desejo de me aprofundar mais, com o intuito de me tornar um profissional mais preparado e qualificado para esta tão importante tarefa, educar”, formulando sentidos que remetem ao discurso de que ainda falta ao professor uma qualificação adequada para lidar com as questões educacionais. Como representante desse grupo social, também se apercebe nessa condição e, portanto, desejosa de mais conhecimentos para, como afirma nas últimas linhas de seu diário de leituras, “aproveitar o desejo natural do aluno em participar e interferir em seu próprio processo de aprendizagem”, demonstrando, uma vez mais, sua concordância com a ideia principal de Rogers de que a aprendizagem envolve o ser na sua totalidade.

Considerações Finais

Os resultados desse estudo, que teve por objetivo geral analisar a interpretação textual de um professor-leitor em formação a partir da produção de diário de leituras, demonstram que a agente-leitora produtora do diário, na tensão entre paráfrase e polissemia (ORLANDI, 2005), embora demonstrando concordância com o autor do texto-base (CARL ROGERS), produziu novos sentidos, afiliando-se às formações discursivas (regionalização do interdiscurso) que remetem à posição de comprometimento do professor a partir de novas formas de ensinar e aprender, ressaltando a importância da totalidade do sujeito nesse processo, como ressalta Rogers.

Ao assumir a sua posição de aluna universitária-professora em formação, produz sentidos na dialogia com autor do texto, os autores sociais da escola em que atua (as vozes explícitas) e as vozes sociais (vozes implícitas) as quais imputam a responsabilidade da agente-leitora produtora do diário de leituras (BRONCKART, 2012/1999) a agir em prol da mudança nas formas de ensinar e aprender no contexto escolar. E nesse diálogo, como é

suportado pelo gênero textual diário de leituras, há a predominância da própria voz da agente-leitora produtora do diário, como ressalta Machado (2009).

Então, retomando as questões levantadas no início desse trabalho, a saber: de que maneira o diário de leituras pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura do sujeito-leitor? De que modo o diário de leituras pode favorecer a compreensão do sujeito-leitor sobre as relações de sentido que trabalham em um texto? Pode-se responder, primeiramente, afirmando que o diário de leituras contribui para a assunção da noção de que a voz do leitor é relevante para possibilitar a produção de sentidos do texto base para além dele, em uma dinâmica com a alteridade (interdiscurso/vozes), contrapondo-se ao discurso corrente no contexto escolar e acadêmico de que a autoridade no processo de leitura é o autor do texto base ou o professor especialista. Em segundo lugar, o diário de leituras, como observado a partir do diário de Rosa, favorece a compreensão das relações de sentido permitindo que, no movimento de discordância, concordância, dúvidas, questionamentos e entrelaçamento de vozes de diferentes linguagens, no encontro/confronto com a voz do autor, haja repetições, mas deslizamentos, desmascarando, por vezes, a ideologia que leva à compreensão (ORLANDI, 2006)

Em se tratando da produção de diários de leituras por professores em formação inicial ou continuada, em um processo de apropriação desse gênero textual como ferramenta psicológica e, portanto, como ferramenta de desenvolvimento humano, isso pode contribuir para gerar condições de produção de leitura na escola, especialmente, nos anos iniciais da escolarização, em que a história de leitura dos sujeitos leitores em formação sejam resgatadas e as relações entre as diferentes linguagens verbais e não-verbais, tão presentes na contemporaneidade, sejam contempladas para considerar a intertextualidade e ultrapassar os limites entre os domínios de conhecimento (ORLANDI, 2006; MACHADO, 2009). Ainda, a apropriação desse gênero de texto pelo professor em formação pode contribuir para que, em processo de trabalho de leitura em sala de aula, a sua voz de mediador possa explicitar-se e preponderar em detrimento da voz do cientista, podendo revelar como se apropria do processo de produção de conhecimento, como o fez Rosa na produção do seu diário de leituras, instigada pela questão colocada para si mesma (*Como [abranger ideias e sentimentos no processo de aprendizagem]?*).

Referências

ALCARÁ, A. R.; SANTOS, A. A. A. Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários. In: *Estudos de Psicologia*. v. 32, n.1, 2015, p. 63-73.

BARBOSA, A. A. de A. *O agir de produção de sentidos no processo de interpretação em diários de leitura/blog por estudante universitário*. 2014. 156 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BRONCKART, J. P. Conferência – Restrições e liberdade textuais, inserção social e cidadania. In: *Rev. ANPOLL*. v. 19, 2005, p. 231-256.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006. 259p.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2012.

CANTALICE, L. M.; OLIVEIRA, A. A. A. Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. In: *Psicologia Escolar e Educacional*. v. 3, 2009, p. 227-234.

CUNHA, N. DE B.; SANTOS, A. A. A. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 2, 2006, p. 237-245.

FERREIRA, S. P. A, GAIA, S. B. R.; SOUZA, J. M. F. A produção de diário de leituras em curso de formação de professores: uma proposta didática [CD-ROM]. In: *Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – EPEPE – Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação*, 5, 2014. Garanhuns, PE: Portfólio.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220p.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 263p.

MACHADO, A. R. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. In: ABREU-TARDELLI, L.S; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 71-91.

OLIVEIRA, K. L. Compreensão da Leitura, Atitudes de Leitura e Desesperança em Universitários. In: *Psicologia Ciência e Profissão*. v. 28, n. 4, 2008, p. 820-831.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de textos e desempenho acadêmico. In: *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*. v. 7, n. 1, 2006, p.19-27.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. (2008). Estudo de intervenção para a compreensão em leitura na Universidade. In: *Interação em Psicologia*. v. 12, n. 2, 2008, p. 169-177.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; PRIMI, R.(2003). Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. In: *Interação em Psicologia*. v. 7, n. 1, 2003, p. 19-25.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*. Campinas: Pontes, 2005. 100p.

_____.ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2006. 160p.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas: Pontes, 2008. 222p.

ROGERS, Carl R. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 2008, p.69-89.

TURATO, E. R. A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In: GRUBITS, S; NORIEGA, J. A. V. (Org.), *Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação* (pp. 17-52). São Paulo: Vetor, 2004, p. 17-52.