

DIÁRIOS DE LEITURAS: A CONSTRUÇÃO DE DIFERENTES DIÁLOGOS NA SALA DE AULA*

Anna Rachel Machado**

O leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, conflito representado por uma ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar – conflito, enfim, onde quem lê não somente capta o objeto da leitura, como transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humana e intelectual. (Sérgio G. Duarte, in Delmiro Gritti, Sobre o livro e o escrever, 2002: 156).

Resumo: *O objetivo central deste artigo é o de divulgar, para alunos em formação, professores e pesquisadores de ensino de leitura, um instrumento eficaz para esse ensino, pouco conhecido no Brasil e no mundo: o gênero “diário de leituras”. Para isso, desenvolverei as seguintes ações: a) discussão das possíveis razões desse desconhecimento e do esquecimento desse gênero por parte dos “experts” elaboradores de prescrições para o trabalho educacional, com base na teoria vigotskiana; b) apresentação de minha definição de diário de leitura; c) discussão de uma concepção de leitura de base bakhtiniana, subjacente ao trabalho escolar com o diário de leituras; d) sugestão de uma forma de orientar a produção dos diários pelos alunos; e) sugestão de um modo de discuti-los e de avaliá-los; g) apresentação e discussão de trechos de diários de leitura de alunos, exemplificando alguns dos fenômenos que ocorrem com a adoção do diário de leituras para o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos.*

Palavras-chave: *diário de leituras, gênero, dialogismo, compreensão responsiva ativa, ensino-aprendizagem.*

Introdução

Todos nós, que exercemos o ofício de professor no Brasil, estamos habituados a ouvir e a ler críticas permanentes sobre o ensino de leitura na escola, como se essa, sozinha, pudesse resolver os problemas do ensino brasileiro. Atualmente, com os exames de avaliação institucionalizados, vemos essas críticas aumentarem, com a divulgação espetacularizada dos resultados negativos que nossas crianças e jovens neles obtêm, o que estaria, para muitos que aceitam a validade desses testes, revelando a falta do desenvolvimento de suas chamadas “competências de leitura” ou de seu “letramento

* Agradeço a leitura atenta e aos comentários de Maurício Érnica e de Lília dos Santos Abreu-Tardelli, que muito contribuíram para a versão final deste capítulo.

** Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

funcional”, afirmação essa que traz, em seu bojo, uma crítica aos procedimentos utilizados pelos professores para o ensino de leitura.

Entretanto, dificilmente encontramos sugestões de formas alternativas para esse ensino, que possam substituir e/ou complementar o tradicional uso de questionários de compreensão e interpretação ou da produção de resumos de textos. Foi exatamente essa ausência que me levou a pesquisar, há mais de dez anos, a utilização da produção dos chamados *diários de leitura* como uma dessas formas alternativas. As conclusões a que cheguei é que, de fato, essa produção e sua posterior discussão na sala de aula configuram-se como *artefatos* disponibilizados pelo professor para seus alunos, *artefatos* esses que podem, quando apropriados pelo aluno, constituírem-se em verdadeiros *instrumentos*¹ tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura quanto para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura.

Essas conclusões não se baseiam apenas em teorias e pesquisas, mas, sobretudo, em minha própria experiência de produtora de diários de leitura e em várias experiências didáticas já desenvolvidas por outros pesquisadores e professores². Dentre elas, destaco a que se encontra descrita e analisada no livro de minha autoria “O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola” (Machado, 1998). Entretanto, estranhamente, a divulgação desse instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura ainda não chegou até à grande maioria dos professores brasileiros. Esse fato tem constantemente provocado questionamentos dos próprios professores e de alunos de cursos de pós-graduação, a quem, vez ou outra, levo a experienciarem o processo dessa produção em “workshops” ou em cursos específicos.

As respostas que podem ser dadas a esse questionamento são várias, mesmo que ainda parciais e sujeitas a revisões. Fundamentalmente, considero que qualquer instrumento de ensino que seja desenvolvido e teorizado no ambiente acadêmico só acaba por chegar aos professores por um processo de transposição didática³ (Bronckart, 1993), que implica uma seleção e uma transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos a serem ensinados, o que envolve desde as prescrições institucionais que norteiam o trabalho do professor até os livros didáticos que as seguem. Para a elaboração dessas prescrições, normalmente são convidados, pelas instâncias governamentais, “experts” das diferentes disciplinas, que, dentre suas atribuições,

¹ Estamos utilizando aqui os conceitos de *artefato* e *instrumento*, tal como os utiliza Clot (2004). O *artefato* pode ser qualquer ferramenta material ou simbólica, disponibilizada pelos conceptores de um determinado trabalho para ser utilizado pelo trabalhador na realização de uma determinada atividade de trabalho. Entretanto, esse artefato pode não ser utilizado, pode ser utilizado de uma forma diferente da prevista, só se tornando um real *instrumento* para a atividade, quando o trabalhador apropria-se do *artefato*, tomando-o para si e utilizando-o de acordo com suas reais necessidades e interesses.

² Dentre inúmeras, citamos algumas que já foram postas em público, como a de Buzzo (2003) e Coelho (no prelo) e outras que ainda não se encontram divulgadas, como as de Gama (2003-2004), no curso “Diário Reflexivo de Leitura: Morte e Nordeste na obra de João Cabral de Mello Neto”, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; nas de Motta (2004), nos cursos de extensão da COGEAE, da PUC/SP, “O papel do coordenador no processo reflexivo do educador” e “Educando para Cidadania - Escola e Inclusão; nas de Souza (2002-2004), no Colégio de Aplicação da UFG, na de Baraldi (2002-2004), no curso de extensão da COGEAE, da PUC/SP, “Leitura: do dever ao prazer? “; na de Conde (2004), em Oficinas de Leitura para crianças no Núcleo Sócioeducativo da Seara Bendita. Atualmente, está sendo desenvolvido o Projeto “O Diário de Leitura e sua utilização no II Ciclo de Formação da Escola Fundamental Plural”, coordenado pela Prof^a. Diléa Pires, que atinge 3000 alunos da escola pública.

³ O termo *transposição didática* é por nós compreendido como o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer (Bronckart & Plazaola Giger, 1998)

selecionam uma determinada teoria de aprendizagem, determinados conteúdos a serem ensinados⁴, determinados procedimentos a serem desenvolvidos pelos professores, prefigurando os papéis que professores e alunos deverão assumir, as ações e as atividades a serem desenvolvidas para se atingir a finalidade educacional que lhes é colocada pela instituição governamental como sendo a mais válida.

Evidentemente, toda essa seleção que se processa é, inexoravelmente, determinada pelas preferências teóricas desses mesmos “experts”. Assim, vemos que nas reformas educacionais brasileiras levadas a cabo no final da década de 90, esses “experts” privilegiaram o ensino dos chamados “gêneros públicos” (BRASIL. MEC/SEF, 1998), esquecendo-se do valor heurístico da escrita dos chamados gêneros privados⁵. Mesmo em relação ao ensino de produção dos gêneros públicos, não se tem dado a ênfase necessária às dimensões e escolhas pessoais, à ação do sujeito orientada a partir de si mesmo, à apropriação do gênero *por si e para si*, à sua estilização, tudo isso sendo fundamental para sermos proficientes em um gênero público e sendo este o sentido maior da função do signo para Vigotski: só quando verdadeiramente apropriado, é que ele se constitui em um instrumento para o sujeito agir sobre o mundo e sobre si mesmo, fazendo desse “si mesmo” um objeto de pensamento e de ação.

Além da preferência de nossos “experts” pelos gêneros públicos, parece ainda haver uma compreensão equivocada a respeito do diário de leituras, que o leva a ser considerado como um gênero “monológico” (como se pudesse haver esse tipo de gênero), não se reconhecendo que, mesmo que seja um gênero privado no processo inicial de sua produção, ele se configura como um artefato que pode tornar-se instrumento de reflexão, desencadeador de múltiplos diálogos – internos e externos-, como veremos posteriormente. Além disso, parece haver uma concepção errônea de que o diário de leituras seria depositário “apenas” dos sentimentos do leitor. Essa concepção sobre o diário, embora não verdadeira, revela, implicitamente, um certo mentalismo e intelectualismo diretamente relacionados à adoção de uma psicologia de fato cognitiva, mesmo que se declare, de forma explícita, a adoção da psicologia vigotskiana. Os que tomam essa posição, na verdade, negam o papel das emoções no desenvolvimento humano, não compreendendo que “la tradition vygotskienne est tout entière attachée à l’élaboration d’une théorie de la conscience, reliant, dans l’activité, la pensée, le langage et les émotions du sujet⁶” (Clot, 2000:15) e não levando em consideração a afirmação do próprio Vygotsky, segundo a qual “Ce sont précisément les passions qui constituent le phénomène fondamental de la nature humaine⁷” (Vygotsky, 1993/1998: 267).

Além da existência dessas concepções errôneas sobre o diário de leituras, como algumas das respostas possíveis à não aceitação e à não divulgação da produção de diários de leitura para os professores, outra resposta ainda é possível, que está relacionada ao fato de não conhecermos, até hoje, nenhum autor estrangeiro que tenha desenvolvido um trabalho de pesquisa e de teorização sobre seu uso na escola, tal como o fizemos. Essa inexistência de autores consagrados do exterior que valorizem essa

⁴ Exemplo mais claro disso é a seleção dos elaboradores dos PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental do conceito de *gênero* para ser transposto para o ensino.

⁵ Nessa linha de pensamento, Nickerson et al. (1985) consideram que a relação entre escrever e pensar é dupla: ao mesmo tempo em que escrever exige pensar, escrever também é um veículo para pensar. Em outras palavras, escrever não é só desenvolver pensamentos totalmente completos, mas é uma ação que fornece um meio para que esses mesmos pensamentos possam ser trabalhados.

⁶ “a tradição vigotskiana está totalmente ligada à elaboração de uma teoria da consciência, relacionando, na atividade, o pensamento, a linguagem e as emoções do sujeito” (tradução da autora).

⁷ “São exatamente as paixões que constituem o fenômeno fundamental da natureza humana”. (Tradução da autora).

produção, não lhe fornece uma “chancela” internacional, que, infelizmente, parece ainda ser decisiva para os rumos da pesquisa e da educação nacionais.

Finalmente, essa não divulgação parece-nos ainda estar relacionada ao caráter quase que “ameaçador” – revolucionário mesmo – da produção e discussão dos diários de leitura, na medida em que, como veremos, a voz do aluno é realmente despertada e na medida em que parecem ser poucos aqueles que verdadeiramente desejam ir além dos “slogans” sobre democracia e cidadania na escola e que buscam atribuir ao professor outros papéis que não os ditatoriais em sala de aula.

Contra esse posicionamento, lembramos que a produção até mesmo de diários íntimos, que escrevemos aparentemente para nós mesmos, é uma prática social bastante desenvolvida por um número muito significativo de escritores, filósofos e cientistas, que não se cansam de elencar as vantagens de sua utilização para o desenvolvimento de sua escrita, de seu trabalho intelectual, de seu desenvolvimento pessoal. Já nas pesquisas em educação, diferentes pesquisadores têm demonstrado que é da maior importância que os alunos mantenham diários de aprendizagem, pois sua escrita seria eficaz para a aprendizagem de diferentes atividades de linguagem, assim como a produção de diários pelos próprios professores seria um instrumento fundamental para levá-los a refletirem sobre suas próprias práticas. Desse modo, os diários em geral são vistos como artefatos que podem se constituir em instrumentos para a descoberta das próprias idéias, para o desenvolvimento da crítica e da auto-crítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares.

Assim, neste artigo, busco mais uma vez divulgar a produção e a discussão de diários de leitura na escola (ou em outras situações de leitura) e esclarecer alguns de seus pontos controversos. Para isso, o capítulo está dividido em cinco partes. Na primeira, mostro minha definição do gênero diário de leitura, diferenciando-o de outros semelhantes a ele. Na segunda, apresento a concepção de leitura de base bakhtiniana que guia o uso do diário de leituras em sala de aula, em contraste com a situação que aparentemente vigora no ensino de leitura em nossas escolas. Na terceira, sugiro uma forma de orientar a produção dos diários dos alunos e, na quarta, uma forma de discutí-los e de avaliá-los. Finalmente, na quinta, apresento trechos de diários de leitura produzidos no decorrer de uma experiência didática por minha dirigida, para mostrar alguns dos fenômenos que podemos esperar que ocorram com o uso desse artefato para o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos.

1. O que é e o que não é um diário de leituras

Podemos dizer, em um primeiro momento, que o *diário de leituras* é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação. Algumas dessas operações e atos possíveis são os seguintes: manifestamos nossa compreensão sobre o que nosso interlocutor nos diz; sintetizamos ou fazemos paráfrases para confirmar nossa compreensão; quando não ouvimos bem, pedimos ao interlocutor que repita o que disse; quando não compreendemos alguma palavra, algum trecho ou o conteúdo global do que é dito, pedimos esclarecimentos, perguntamos; pedimos justificações para uma posição qualquer que nosso interlocutor toma diante de uma questão controversa; expressamos diferentes tipos de reações “racionalis” diante do que ele nos diz: concordamos, discordamos, avaliamos se o que

diz está de acordo com as normas sociais vigentes, julgamos se está bem expresso etc.; expressamos nossas emoções e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e sobre a forma como são expressos; relacionamos o que é dito com nossas experiências pessoais ou com a de outras pessoas que conhecemos; damos exemplos de situações similares; relacionamos o que nos é dito com livros que já lemos, com músicas que ouvimos, com peças de teatro e filmes a que assistimos etc. Enfim, como vemos, são inúmeras as ações e operações de linguagem que desenvolvemos em uma interação com linguagem oral.

Assim, caracterizada a produção do diário de leituras como uma “conversa” com o autor do texto, ele se constitui como um texto de características dialógicas acentuadas, uma vez que não só institui um diálogo entre leitor e autor, mas também favorece 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. Em síntese, ele leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura.

Cabe aqui ainda distinguir o diário de leituras de três gêneros com os quais ele se relaciona e com os quais pode ser confundido: as notas de leitura, os diários íntimos e os resumos. Em relação às notas de leitura, feitas à margem dos livros, ele se distingue delas, pois não é constituído apenas por sintagmas nominais separados, mas de frases completas, relacionadas umas às outras, por pouco que seja, o que obriga o leitor-produtor do diário a desenvolver um pensamento mais complexo do que a que desenvolve com a simples anotação à margem do texto. Já em relação às diferenças entre o diário de leituras e os diários íntimos e os resumos, ela pode ser facilmente detectada, observando-se os três trechos abaixo.

Texto 1. Trecho de diário de leituras

Bem, volto ao texto de W. & N. Por que o título me atraiu? Óbvio! Tensão! Porque é o que tenho vivido nas últimas semanas. Tensão entre a possibilidade e a impossibilidade de fazer o que penso e quero que seja feito.(...)

“Ser um professor reflexivo” - Na verdade, acho tudo isso muito estranho. Sempre fui assim, MAS POR QUE, DE REPENTE, ESSA TENSÃO MAIOR? O problemas na aula são mais ou menos os mesmos. As respostas mais ou menos as mesmas. Será? Será que não estou sabendo observar, avaliar? "Ver com olhos novos". (Oswald). Será que meus esquemas anteriores não estão permitindo? Acho que a avaliação melhor virá dos alunos que vivenciaram o primeiro e o segundo semestre.

(...) A academia acaba com essa coisa chamada criação. De qualquer tipo que seja. Outro livro importante me vem à cabeça. Os Últimos Intelectuais", do Jacoby. Sabe quem são? Os nascidos antes de nós. A academia fez de nós "bancários inteligentes". (...) Exato! “Necessário crucial reforms da Instituição”, das normas, das condutas, dos espaços, de TUDO!! É preciso ter espaços (físicos, mesmo) para trocar.

Texto 2. Trecho de resumo

Canetti (1965) assinala que o aspecto positivo que encontra na manutenção do diário é o de ele possibilitar a fala consigo mesmo, ou com um outro "eu", que é, nas suas palavras, "o interlocutor cruel". Para o autor, ao mesmo tempo em que

este seria o interlocutor mais exigente, apontando-nos nossas próprias mentiras e falsificações, ele seria também o mais versátil, pois teria a possibilidade de assumir diferentes funções dialógicas. Assim, para Canetti, a prática da escrita diarista deveria ter o caráter de diálogo aberto e franco do escritor consigo mesmo, com suas múltiplas faces e com os outros que o rodeiam, diálogo em que não se deve permitir o adormecimento da auto-crítica, com o diarista tratando-se a si mesmo até mesmo com mais rigor que um outro o faria.

Texto 3. Trecho de diário íntimo

Reflexão do dia inteiro: é engraçado como a solidão de fato, verdadeira, me dá uma certa calma, mesmo que seja um pouco melancólica. Também, não dá pra não ficar melancólica ouvindo os Morlenbaum com o Sakamoto...

E a calma vem da necessidade de cuidar de mim mesma nos mínimos detalhes : de fazer compras, lavar roupa, lavar louça, economizar. Pequenos problemas concretos do cotidiano, que não deixam muito espaço para o imaginário, nem para a carência. E talvez da distância dos problemas dos outros à nossa volta. E talvez do fato de se ter poucas coisas, poucas roupas, poucos acessórios, poucos sapatos, pouco espaço pra comida, pouco de tudo. E talvez ainda da falta de Internet em casa...da desconexão com o mundo conhecido e com a conexão com outros mundos.

Observe-se que, no trecho 1 (diário de leituras), as vozes do leitor e do autor do texto lido se contrapõem visivelmente, em um dialogismo explícito, como podemos ver a seguir:

Autor: “Ser um professor reflexivo”

Leitor: Na verdade, acho tudo isso muito estranho. Sempre fui assim, MAS PR QUE, DE REPENTE, ESSA TENSÃO MAIOR?

Às vezes, entretanto, essa dialogia envolve outros autores e é tão imbricada que não podemos nem mesmo separar, com absoluta certeza, a voz do leitor da voz do autor do texto lido, como no trecho “A academia fez de nós "bancários inteligentes". (...) Exato! “Necessário crucial reforms da Instituição”, das normas, das condutas, dos espaços, de TUDO!! É preciso ter espaços (físicos, mesmo) para trocar”. É visível aí a voz de Paulo Freire em “bancários inteligentes”, mas não sabemos se ela se encontra no texto lido ou se foi mobilizada pelo leitor. Já na expressão “Exato!”, identificamos a voz do leitor, mas, em “Necessário crucial reforms da Instituição”, das normas, das condutas, dos espaços, de TUDO!! É preciso ter espaços (físicos, mesmo) para trocar”.

Já no trecho 2 (resumo), observa-se nitidamente que o leitor-produtor busca assinalar, repetidamente, que a responsabilidade enunciativa é do autor do texto lido, marcando essa responsabilidade com a utilização de discurso direto (“Canetti assinala que...”) ou com discurso segundo (“para Canetti”..., “para o autor”...). Enfim, no trecho 3 (diário íntimo), não encontramos nenhuma referência direta ou indireta a nenhum texto, mas sim, a vivências e reflexões pessoais a partir dessas vivências.

Esclarecidas as diferenças entre esses três gêneros, mesmo que resumidamente, passemos à discussão sobre a concepção de leitura que orienta o que concebemos como diário de leituras e que guia a elaboração das instruções para sua produção e discussão.

2. O processo de leitura com compreensão X a situação do seu ensino na escola

Em primeiro lugar, para discutir a concepção de leitura que adotamos, é necessário considerar que os estudos da sociologia e da etnologia da leitura mostram-nos que a leitura não pode ser mais vista como um ato solitário de um indivíduo isolado, mas como uma prática social (Privat, 1995; Chartier, 1985/1993). Portanto, é essencial que, em sala de aula, busquemos disponibilizar para nossos alunos o maior número possível de artefatos que permitam a criação de espaços em que os diferentes discursos sobre a leitura possam circular, para que ela seja socialmente experienciada.

Já do ponto de vista sociocognitivo, é quase consensual a idéia de que a compreensão é um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, em que as características desse leitor interagem com as do texto para produzir uma significação que é específica ao contexto na qual a atividade de leitura se realiza. É essa uma das razões pelas quais diferentes leitores têm compreensão diferenciada de um mesmo texto, assim como um mesmo leitor compreende um mesmo texto de forma diferente, conforme o contexto de leitura em que se encontra. Desse modo, é necessário termos claro que o contexto da leitura escolar, conforme aponta Dolz (1994), tem uma característica particular, uma vez que sempre se caracteriza por apresentar um objetivo duplo: de um lado, o objetivo que o próprio texto projeta e, de outro, o objetivo da situação escolar na qual a leitura se desenvolve, que é sempre o de se ensinar-aprender alguma coisa. Portanto, podemos compreender que não temos o mesmo processo de leitura quando lemos um artigo de opinião em casa, abrindo o jornal, por escolha pessoal, para conhecermos o posicionamento de um determinado colunista sobre o assunto polêmico do dia, e quando lemos o mesmo artigo em sala de aula, xerocado ou no livro didático, em obediência a uma prescrição do professor, com a finalidade de fazermos uma determinada tarefa escolar.

Lembremos ainda que, no processo de construção do significado, o leitor mobiliza diversas capacidades de linguagem que envolvem diferentes tipos de conhecimentos: conhecimentos sobre o mundo, sobre o funcionamento da linguagem em diferentes níveis, sobre os gêneros de discurso etc. Em relação a esse último tipo de conhecimento, em uma perspectiva bakhtiniana, já é quase consensual entre os pesquisadores de ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira a tese de que esse conhecimento é essencial: Se conhecemos o gênero ao qual o texto a ser lido pertence, somos capazes de construir um conjunto de expectativas que guiam e facilitam a leitura, mais ou menos “prevendo” o que o texto nos dirá. Por exemplo, quando começamos a ler um romance e o identificamos como tal, assumimos uma espécie de “contrato de leitura” com o autor, que é diferente do contrato estabelecido para a leitura de uma notícia de jornal. Enquanto que, para a leitura do romance, assumimos que estamos diante de um mundo ficcional em que as regras do mundo cotidiano não prevalecem; para a leitura da notícia, assumimos que se trata de um relato real de fatos recentemente ocorridos e em que, portanto, essas regras devem ser respeitadas.

Ora, se a mobilização de todos esses conhecimentos, da forma que o leitor já os têm, é fundamental para a construção do significado, é necessário que, nas atividades de ensino de leitura, criemos situações que provoquem essa mobilização, assim como nos permitam detectar os conhecimentos e capacidades que os alunos ainda não têm ou não desenvolveram e que ainda devem ser explorados, expandidos e/ou desenvolvidos. Além disso, o aluno deve ser sempre incitado a estabelecer relações necessárias entre seus conhecimentos prévios e as informações que o texto lhe traz.

Entretanto, ao contrário dessa concepção de leitura, que assumimos, análises de interações na situação escolar de leitura (Coracini, 1996) mostram-nos que, ainda hoje,

em muitos casos, podemos detectar a concepção de que o texto teria uma significação única e imutável, que teria sido depositada pelo autor "no texto", significação essa que poderia ser recuperada sem nenhum erro ou engano pelos "bons leitores". Observa-se ainda que, freqüentemente, o professor é representado (e *se* representa) como aquele que conheceria a "real" significação do texto e como o mais capaz para recuperá-la, enquanto o estudante é aquele que deveria, por meio das prescrições que lhe são dadas, "recuperar" a significação, que o professor ou o livro didático estabelecem como sendo a "boa" ou a "correta". Além disso, os pesquisadores observaram ainda que, raramente, nas discussões dos textos em sala de aula, os estudantes expressam-se por sua própria iniciativa e que quase nunca fazem uma avaliação sobre as atividades de leitura que lhes são propostas, não se criando espaços para que as diferentes histórias de leituras de cada aluno e suas diferentes interpretações venham à tona⁸.

Ora, se queremos desenvolver as capacidades de leitura de nossos alunos, será que essa forma de ensino é adequada? Para podermos responder a essa questão, precisamos refletir um pouco mais sobre a questão da compreensão em geral.

Para isso, retomamos a concepção desenvolvida por Bakhtin/Voloshínov (1929/1981), transportando-a para a questão da leitura em particular. Esses autores estabelecem a distinção entre uma "compreensão passiva" e uma "compreensão ativa", assinalando que a primeira não implicaria uma resposta do sujeito, enquanto a segunda seria uma verdadeira forma de diálogo, no qual, a cada palavra que estamos buscando compreender, fazemos corresponder uma série de nossas próprias palavras, mesmo que apenas interiormente, sem expressão externa. Mais ainda, para eles, "quanto mais numerosas e substanciais forem essas palavras, mais profunda e real será a compreensão" (Bakhtin/Voloshínov, 1929/1981: 131-132). Compreendemos aqui que, nesse processo, instaura-se um primeiro conflito, entre o que autor diz e o que o leitor lhe responde, ao interpretá-lo.

Partindo dessa distinção entre esses dois tipos de compreensão, podemos afirmar que as atividades nas aulas de leitura, tal como caracterizadas por pesquisadores brasileiros, podem ser vistas como propícias ao desenvolvimento de uma compreensão mais passiva do que ativa e levantar a hipótese de que uma forma de transformar essa atividade seria a introdução de um novo artefato que pudesse nos auxiliar para essa transformação. Como em qualquer situação em que agimos com a linguagem, a situação escolar de leitura está sempre associada a um determinado gênero e, geralmente, a resumos e a questionários de compreensão e/ou interpretação, que, da forma como têm sido utilizados, e sem a disponibilização de outros gêneros, parece estar contribuindo para a instauração e manutenção dessa compreensão passiva.

Esses dois gêneros, como todos os demais, podem ser considerados como *artefatos* socialmente construídos, que, quando apropriados pelos sujeitos, podem se transformar em verdadeiros *instrumentos* interiores, podendo orientar, pelo menos em parte, o comportamento dos indivíduos na situação em que se encontram e na qual devem agir (Schneuwly, 1994). Por esse raciocínio, ao transformarmos um determinado gênero, utilizado freqüentemente em uma determinada situação, ou, ao substituí-lo por um outro, poderemos estar fornecendo um novo *artefato*, capaz de criar condições para a transformação do próprio modo de o indivíduo se conduzir em uma determinada situação, quando ele se apropria desse artefato como *instrumento interno* para seu uso.

⁸ Reconhecemos que grande esforço tem sido desenvolvido pelo MEC para a transformação dessa forma de ensino, sobretudo com o trabalho desenvolvido pelo PNLD e as ações levadas a cabo em oficinas dirigidas a professores da rede pública de ensino. Entretanto, dada a arraigada força dessas concepções, muito se tem de fazer ainda.

Nossa posição favorável à introdução da produção e da discussão de diários de leitura na situação de leitura escolar deriva exatamente da crença de que elas podem levar alunos e professores a outras formas de conduta durante a atividade de leitura escolar e conduzi-los a uma compreensão mais dialógica ou mais ativa. Com isso, aos poucos, o processo dialógico desenvolvido com a escrita e a discussão do diário pode ser totalmente apropriado pelo aluno, de tal forma que esse processo pode se desenvolver naturalmente em outras situações, sem ser necessária a produção do diário⁹.

Posta nossa concepção sobre a leitura, a questão que nos resta responder é a de como orientar essa produção e essa discussão, o que buscaremos fazer nas próximas seções.

3. Como orientar a produção de diários de leitura

Em primeiro lugar, cumpre salientar que, em qualquer situação de ensino/aprendizado, é necessário que os alunos saibam exatamente qual é o objetivo da atividade que lhes é proposta. No caso da produção do diário, é preciso que o professor deixe claro que seu objetivo central é o do estabelecimento de um diálogo com o autor, de uma reflexão crítica sobre o que é lido. Em segundo lugar, é necessário que os alunos se sintam realmente livres para exporem sua real compreensão sobre o texto e suas reais reações diante dele. Dessa forma, o professor deve estabelecer um clima de confiança, procurando fazer com que os alunos não fiquem preocupados com a produção de um texto final, acabado, coerente, pelo menos em um primeiro momento, que não se preocupem em “responder certo”, em “fazer o que o professor quer”, que não se vejam diante de uma atividade pela qual serão avaliados pelo professor, por meio dos critérios usuais. Ao contrário, é necessário criar condições para que eles consigam expor-se, conforme ilustramos ao relacionar o diário de leituras com uma conversa, para que possam emergir os procedimentos reais desenvolvidos durante a leitura. Enfim, que levemos os alunos, nesse primeiro momento, a escreverem mais para si mesmos e para seus colegas do que para nós, seus professores.

Para isso, de acordo com o nível de escolaridade, de acordo com os objetivos que se quer atingir e ainda de acordo com os textos lidos, os professores devem conceber instruções claras que orientem seus alunos a:

- a) Indicarem o que julgam mais interessante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo.
- b) Exporem suas dúvidas e posicionamentos diante do que o texto propõe;
- c) Explicitarem em que o texto lido contribui para sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura ou para a prática de produção e mesmo para sua futura profissão;
- d) Relacionarem as informações que o texto lhes traz aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a diferentes discursos com os quais já entraram em contato, a suas diferentes experiências de vida etc.

Ao final desse processo, os alunos relêem seus diários para selecionarem trechos que contenham observações ou problemas que gostariam de expor e/ou de discutir com os colegas e com o professor. Dessa forma, preserva-se o caráter privado da escrita diarista inicial, não se obrigando o aluno a expor publicamente o que não gostaria de expor.

⁹ A conseqüência final da produção diarista expressa no final desse parágrafo é derivada de minhas discussões com Lília dos Santos Abreu-Tardelli.

Caso o professor ainda tenha o objetivo de servir-se da produção do diário para desenvolver capacidades de produção, os alunos podem ser orientados para reelaborarem seus diários para torná-los públicos. Nessa reelaboração, poderão omitir o que não querem tornar público e seguir orientações que transformem o diário inicial em um texto de gênero público, como uma unidade comunicativa que apresente coerência semântica e pragmática. Nesse caso, o diário inicial pode servir como ponto de partida para a elaboração de textos pertencentes a outros gêneros, como por exemplo, de uma resenha crítica¹⁰.

4. A discussão e a avaliação dos diários

Além da própria produção dos diários, é fundamental a discussão dos diferentes trechos dos diários em classe, na qual a forma de conduzi-la pode levar todo processo a ser bem sucedido ou não. Nela, o papel do professor deve ser o de provocar a manifestação de todos, de organizar a discussão, ao mesmo tempo permitindo a expressão das diferentes relações estabelecidas entre o texto e as vivências pessoais, mas evitando que a discussão sobre o texto fique em segundo plano em relação a essas vivências.

Nesse papel, ele vai estabelecendo relações entre as diferentes interpretações, diferenciando-as ou aproximando-as, vai retomando os conceitos cotidianos expressos pelos alunos e reelaborando-os na forma de conceitos científicos e generalizando-os a partir dos exemplos particulares que vão surgindo e de acordo com os objetivos perseguidos para cada texto lido. Seu papel é ainda a de um leitor que, mesmo mais experiente, discute seu próprio diário com os outros leitores, seus alunos, ouvindo-os atentamente e com eles, de fato, aprendendo.

Nessa discussão, a exposição das diferentes interpretações, das diferentes estratégias de leitura, dos problemas encontrados por alguns, das soluções encontradas por outros para esses problemas fazem com que os diferentes discursos sobre uma mesma leitura circulem e sejam socialmente avaliados, podendo-se estabelecer conflitos e negociações permanentes dos diferentes sentidos produzidos, podendo-se gerar, assim, o desenvolvimento contínuo do processo de leitura com compreensão ativa de cada participante, incluindo do próprio professor.

Esse tipo de discussão implica ainda que o professor não se mantenha no papel de avaliador único e irredutível dos diários, daquele que detém a “boa” interpretação, na forma tradicional de avaliação, em que se constitui como o único juiz. Portanto, não devem ser atribuídas notas ou conceitos aos diários produzidos, o que lhes tiraria a condição necessária e essencial para sua produção, que é a de permitir que, em um primeiro momento, os alunos se exponham livremente e não para o professor.

Em substituição a essa forma tradicional de avaliação, o professor poderá pedir os diários - ou apenas uma parte deles, se os alunos assim o desejarem - para lê-los, de fato, e responder a eles considerando-os como textos significativos e singulares. Se necessárias, as avaliações e notas podem ser atribuídas a partir de outras atividades derivadas da produção e da discussão dos diários, como por exemplo, de produções de resenhas críticas.

Definidas as orientações possíveis para a produção e a discussão dos diários, mostramos, a seguir, alguns dados de uma experiência didática com a produção de diários de leitura para melhor clarificação do que podemos esperar de sua utilização em sala de aula.

¹⁰ Um exemplo dessa utilização do diário para a produção da resenha crítica pode ser encontrado em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

5. Fenômenos observados em diários de leitura produzidos em uma experiência didática

Nos diários de leitura, a escrita é mais subjetiva do que em outros gêneros relacionados à leitura, como os resumos e respostas a questionários, produzindo-se um texto em que aluno-diarista está diretamente implicado, isto é, em que as marcas de subjetividade são muito acentuadas.

Em relação ao destinatário, esses diários mostram que o aluno-diarista se coloca em uma verdadeira relação de diálogo com um interlocutor, que pode ser um(a) amigo(a), o diário mesmo, o autor do texto lido ou a própria professora (mas não papel de censora do aluno), tal como se pode ver no trecho “*Parabéns, Paulo, você passou no teste*”¹¹. (G.8).

Neles podemos encontrar uma série de informações sobre as estratégias de leitura que o aluno vai utilizando durante o processo de leitura, sobre as relações que vai estabelecendo entre os seus conhecimentos prévios, entre os textos lidos, entre suas experiências de vida e o que o texto traz. Exemplo disso é o trecho abaixo, em que a aluna-diarista, ao ler o texto “A Paixão da Linguagem”, de Paulo Leminski, estabelece uma relação entre uma das idéias nele expostas – a polaridade entre Yin e Yang na filosofia chinesa - e uma experiência de vida sua:

“Eu faço parte de um Corpo de Baile, e uma das nossas danças, que foi criação coletiva, se chama Yng-Yang e mostra como a vida flui nesse sentido” (L.).

Outro tipo de estratégia expressa é a busca de objetivos para a leitura, como se pode ver no trecho a seguir:

“A partir da leitura do segundo texto, passei a tentar descobrir o que os dois possuiriam de comum. Afinal de contas, por que lemos esses dois textos?” (M.).

Observe-se que, nas discussões, é extremamente produtiva a exposição dessas estratégias, que, quando positivas, podem levar outros alunos a se apropriarem delas, ao verem que são produtivas para seus colegas.

Podemos ainda encontrar reflexões sobre dificuldades de compreensão dos alunos, como veremos no exemplo que vem a seguir, em que a aluna reflete sobre uma de suas dificuldades, mas não a atribui a uma incapacidade sua. Ao contrário, assume um posicionamento crítico diante da estrutura do texto, o que demonstra que assume uma posição de leitora diferente da habitual na escola, em que o que é escrito é considerado sagrado e a dificuldade é atribuída invariavelmente à incapacidade do leitor-aluno. Assim, temos:

“O texto de Jabor, talvez por pegar os exemplos que pega (Xuxa, Rosane, Zélia e Erondina) dificulte a compreensão e a coesão do texto. Elas chamam a atenção por si só e faz com que os argumentos sumam, sejam engolidos por elas”. (L.).

¹¹ Paulo refere-se aqui a Paulo Leminski, o autor do texto que havia sido lido.

Da mesma forma, os alunos parecem se sentir livres para fazerem avaliações subjetivas sobre o texto, expressando seus sentimentos diante das leituras, como em:

“Como é bom você ler um texto satírico inteligente...” (E.2), ou em
“E saiba, professora, que adorei fazer esse texto”. (J.1)

assim como para expressarem suas dúvidas em relação ao texto lido ou em relação a seu próprio texto, como se vê, respectivamente, nos trechos:

- a) ...por que 'Dénouement'? O que isto significa? (D.9)
- b) ...tem piripagues e xiliques (é com x ou ch?). (I.6).

Essa liberdade ainda permite que o aluno-diarista assuma sua posição diante do texto, até mesmo discordando das afirmações do autor do texto lido, mostrando o conflito entre essas posições, conforme podemos ver no trecho que segue, no qual a aluna contesta um comentário de Arnaldo Jabor sobre o “excesso de trabalho” que Xuxa teria:

“Excesso de trabalho? Quem trabalha mesmo é a empresária”. (E.6).

Isso tudo acaba por deixar o aluno mais independente, mais responsável por seu próprio aprendizado, o que se evidencia quando ele busca interferir diretamente no planejamento da atividade da classe, como se pode ver no trecho:

“Sugestão! Que tal fazermos uma criação coletiva?” (L.).

Como vemos, durante todo o transcorrer desse processo de produção e discussão, o professor pode ir acompanhando a construção de seu aluno como leitor, isto é, o desenvolvimento de sua consciência sobre suas próprias (in)capacidades de leitura e o desenvolvimento das capacidades de linguagem que podem torná-lo um leitor ativo e crítico.

Assim, o professor pode desviar seu olhar do produto final da leitura como um fim em si mesmo, para observar o aluno, considerando-o como alguém que se encontra em um processo de desenvolvimento de suas capacidades internas, que são relacionadas diretamente ao desenvolvimento de novas relações sociais desencadeadas na atividade de produção e discussão dos diários.

Em suma, a produção e a discussão de diários de leitura permite que o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz. A voz autoritária que nega a emergência dessa voz simplesmente CEGA o professor para essa que é, talvez, a matéria-prima mais preciosa de seu trabalho, o que traz conseqüências nefastas não só para o aluno negado, mas também para o próprio professor, que acaba por “auto-impedir” a sua própria atividade educacional¹².

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2.ed.. São Paulo: Hucitec, 1981.

¹² Para essa última conclusão contribuiu de forma decisiva a discussão desenvolvida com Maurício Érnica.

- BRASIL. MEC/SEF. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF. Version PDF, no site www.mec.gov.br, consultado entre 01/08/2004 a 01/09/2004.
- BRONCKART, J.-P. (1993). Action theory and the analysis of action in education. European Association for Research on Learning and Instruction. 5th European Conference, Aix-en-Provence. (mimeo).
- BRONCKART, J.-P & PLAZAOLA GIGER, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *La transposition didactique en français: Pratiques*, 97: 35-58.
- BUZZO, Marina. (2003). O diário de leituras: uma experiência didática na educação de Jovens e Adultos. São Paulo. 166 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/São Paulo.
- CHARTIER, R. (org.). (1993). *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot & Rivages, 1985. (Petite Bibliothèque Payot).
- CLOT, Yves (2004). Comunicação oral. Curso "Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão do trabalho em geral e das práticas educativas como trabalho". (20/09/04 a 24/09/2004). PUC/SP.
- CLOT, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. 2^a ed. Paris: PUF, 1999.
- COELHO, M. do C. P. (no prelo). Leitura de contos literários por meio da produção de diários de leitura e a contribuição desta produção para a internalização das representações que devem ser mobilizadas pelos aprendizes para a produção de artigos de opinião, Intercâmbio, 2005.
- CORACINI, M. J. (org.). (1995). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes.
- DOLZ, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. In: Y. REUTER (ed.), ACTES DU COLLOQUE DE L'UNIVERSITÉ CHARLES-DE-GAULLE III. *Les interactions lecture-écriture*. Neuchâtel: Peter Lang: 219-241.
- MACHADO, A.R. (1998). *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. dos S. (2004). *Resenha*. São Paulo: Parábola. (Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).
- NICKERSON, R. S., PERKINS, D. N. & SMITH, E. E. (1985). *The teaching of thinking*. New Jersey: Erlbaum.
- PRIVAT, J.-M. (1995). Socio-logiques des didactiques de la lecture. IN: Jean-Louis Chiss; Jacques David & Yves Reuter (direction). *Didactique du Français: état d'une discipline*. Paris: Nathan: 133-145. (Pédagogie).
- SCHNEUWLY, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Yves Reuter (ed.), ACTES DU COLLOQUE DE L'UNIVERSITÉ CHARLES-DE-GAULLE III. *Les interactions lecture-écriture*. Neuchâtel: Peter Lang: 155-173.
- VYGOTSKY (1993/1998). *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*. Paris: L'Harmattan.

Abstract: *this article aims at divulging to student-teachers, teachers and researchers who study reading, an efficient instrument to this teaching, not very well-known in Brazil and around the world: the genre "reading diary". In order to do that, the following actions will be taken: a) discussing possible reasons for this lack of knowledge and for the forgetfulness of this genre by the experts who develop*

prescriptions to the educational work, based on Vygotsky's theory; b) presenting my own definition of what a reading diary is; c) discussing a reading conception, based on Bakhtin, that underlies the school work with the reading diary; d) suggesting a way to orient students towards the diaries production; e) suggesting a way to discuss and evaluate them; g) presenting and discussing parts of students' reading diaries as well as exemplifying some of the events that happen, when we adopt the reading diary to develop students' reading capacities.

Keywords: *reading diary; genre; dialogism; active responsive comprehension; learning and teaching.*