

## “Diário de leituras”: o que revela sobre a formação do leitor crítico-literário nas aulas de língua portuguesa

*"Reading journal": what it says about the training of critic-literary readers in portuguese classes*

Adriana Letícia Torres da Rosa<sup>1</sup>; José Batista de Barros<sup>2</sup>; José Eduardo Gonçalves dos Santos<sup>3</sup>

### Resumo

O presente artigo tem por objetivo por em tela debates que versem sobre a formação leitora a partir da escritura de diário de leituras, colaborando com a discussão que visa à integralização dos eixos de ensino de Língua e Literatura. Tomando como *corpora* diários produzidos por alunos a partir de seus registros leitores, este texto vai buscar compreender como se deu o processo de produção do diário de leituras e a valoração das obras lidas pelos alunos. Para auxiliar na análise pretendida, estão autores que trabalham na ótica sociointeracionista (MACHADO, A. R. 1998; GERALDI, J. 2003, 2009; BAKHTIN, M. M. 2009). Assim, adiantamos que o trabalho com diário de leituras em sala de aula pode ser um dos caminhos para a formação leitora efetiva e afetiva, por meio do registro das memórias literárias.

### Abstract

This article aims to focus on debates which deal with reader formation based on the writing of journals, contributing to the discussion aimed at the integration of Language and Literature education. Taking as *corpora* journals produced by students based on their reading records, this paper will seek to understand the production process of the daily journals and the valuation of the works read by students. To assist in the analysis, we use authors who work with the sociointeractionist point of view (MACHADO, A.R., 1998; GERALDI, J., 2003, 2009; Bakhtin, M.M., 2009). Thus we put forward that working with reading journals in the classroom may be one of the ways for effective and affective reader training, through the recording of literary memories.

**Palavras-chave:** Diário de leituras. Formação de Leitor. Formação do Professor.

**Keywords:** Reading journal. Reader training. Teacher training.

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFPE, doutora em Letras, com ênfase em Linguística.

<sup>2</sup> Professor pedagogo do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL, mestre em Ciências da Linguagem.

<sup>3</sup> Licenciando do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pernambuco, com pesquisa no âmbito da Iniciação Científica UFPE/CNPq em Teoria Literária, integra o Coletivo de ações de leitura literária “Sala de Leitura João Cabral de Melo Neto da Comunidade”, aluno voluntário do PET Letras UFPE.

## Introdução

Temos pois que conservar o dia bom em uma memória florida e prolixa, e assim constelar de novas flores ou de novos astros os campos ou os céus da exterioridade vazia e passageira.

*O Livro do Desassossego* – Fernando Pessoa.

Pela palavra faz-se memória: dos *outonos* e dos *infernos* que supuram no livro, ao lado esquerdo da estante, violentando os olhos com a dor em traça (in)útil. Útil apenas ao exercício de reviver, ao estalar de um verso, o mnemônico instantâneo que se realiza sempre que se refaz... É assim, portanto, que saudamos, quase prolixos, o nosso leitor ao texto que apresentamos e que oferece análises de *diários de leitura*, inscrevendo-se no âmbito do Projeto Didático *Biblioteca da Turma*<sup>4</sup>. Consistiu, a ação, na dinâmica de leitura literária com trinta títulos, de variados gêneros literários, sendo lidos em sistemas de trocas após as socializações leitoras. Partindo dessas leituras, os alunos foram convidados a escrever suas impressões das obras, suas idiossincrasias leitoras na valoração das obras lidas, a fim de formar um *mix* reflexivo das fruições realizadas.

Assim, ao passo que as obras foram lidas, anotações foram realizadas com o objetivo primeiro de levar os alunos a registrarem suas memórias, revisitando-as antes e depois das socializações. Afinal, a palavra é *cimento social* e a palavra literária, *elemento coesivo* das nossas próprias ações. Nesse caminho, o artigo que ora apresentamos, além de tomar o diário enquanto um gênero dialógico e de significativa relevância ao evento aula, vai à busca de observar: i. a proposta pedagógica de produção do diário de leituras; e ii. a valoração das obras lidas pelos alunos registrada nos seus diários.

Vislumbramos, então, com este texto, contribuir de modo teórico-metodológico para ações que visem à harmonização entre os eixos de ensino de Língua e Literatura, com o partir do texto literário, além de sugerir caminhos para o trabalho que valorize a formação efetiva e afetiva do leitor de literatura. Afinal, se temos por um lado a função, enquanto professores de Língua e Literatura, de formar leitores críticos-reflexivos e com alguma capacidade de agir

---

<sup>4</sup> Esse projeto didático, realizado com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da UFPE, visa à ampliação do universo estético-crítico dos estudantes. A atividade pedagógica conta com a mobilização de leitura de um conjunto de obras literárias pelo coletivo de alunos-leitores os quais são mediados para percepção do ato de ler enquanto prática social: lugar da sedução, do prazer, do labor, da crítica, em fim, espaço para se exercer a nossa própria humanidade. Inicialmente, 30 títulos literários, legitimados socialmente pela cultura letrada como referências de leitura, escolhidos pelo docente compõem um acervo (aberto para o diálogo quanto a sua ampliação quando das sugestões paulatinas dos estudantes) a ser lido em sistema de trocas pelos alunos, com base nas quais várias atividades pedagógicas são realizadas durante o ano letivo, havendo a convergência dos conteúdos e objetivos de ensino-aprendizagem de língua e literatura.

socialmente; por outro, temos a sensação de perda de um constitutivo coletivo de memória, fruto de uma *supermodernidade* que privilegia a rapidez das ações e a valorização de textos em *ciberespaços*, alguns com curto tempo de duração (Cf. EAGLETON, 2006; SANTAELLA, 2015).

Não seria aqui uma crítica à atuação telegráfica em linguagem ou uma compreensão de desvalorização dos ganhos das novas tecnologias às metodologias de ensino, ainda mais que – graças ao advento tecnológico – *blogs* têm realizado a função<sup>5\*</sup> de servir como lugar de reflexão pessoal e de construto das reminiscências. Nesse caminho, Sousa e Oliveira (2014) tomam o *blog* como *diário virtual*, observando nele algumas das características que constituem o diário – fictício ou não. Sua ocorrência quase livre, com organizações espontâneas e autorais, será aqui discutida e relacionada às teorias que subjazem a prática docente pautada na interação e na formação de alunos competentes e autônomos no trabalho com a linguagem. Afinal, como os bons dias, as boas práticas devem ser conservadas e postas à reminiscência reflexiva numa colaboração dialógica com práticas outras que vislumbrem o êxito e a formação cidadã mais ampla a partir do espaço escolar.

### 1. *Diários de leitura: articulando o ensino de língua e literatura*

*Só há um modo de escapar de um lugar: é sairmos de nós.  
Só há um modo de sairmos de nós: é amarmos alguém.*

*Excerto roubado ao caderno do escritor – Confissões da Leoa –  
(Diário do caçador 1) Mia Couto.*

Há uma magia nas práticas de composição do *diário* que autores e críticos literários parecem já terem tomado conhecimento. Aliás, a epígrafe de abertura desta seção faz parte do também *mágico* romance do escritor Mia Couto, obra fitada em criar uma atmosfera de *marabília* na transmutação da leoa em homem, na própria exaltação da figura feminina e de sua força frente às opressões de uma sociedade dominada pelo patriarcalismo.

---

\*Podemos tomar como exemplo o Blog do Projeto Didático Autoral *Mais Resenha! Nas Linhas da Leitura Crítico-Literária*. Articulado a um projeto maior de extensão, o projeto didático em tela serviu como espaço de experimentação pedagógica no estudo do gênero resenha e de outros gêneros a esse articulados. Suas atividades pedagógicas compuseram parte do blog extensionista que, atualmente, continua ativo como forma de manter viva a memória da exitosa ação. O trabalho se desdobra em contribuições sociais à medida que pode servir de consulta aos professores que estejam interessados em realizar um trabalho com gêneros textuais, além de consulta de resenhas de algumas obras da literatura universal. Acesso em <http://maisresenha.blogspot.com.br/>.

Mas o que tais elucubrações têm em consonância com a proposta deste artigo? Respondemos, sem hesitar, que o supramencionado Mia nos ensina, na construção de um romance na híbrida valorização do *diário* enquanto lugar de reflexão consigo mesmo e de valorização de uma memória individual e coletiva, a prezar as práticas de linguagens pautadas no uso.

É nesse sentido que, no artigo que ora apresentamos, analisamos o *diário* sob a ótica de proposições teórico-metodológicas de caráter enunciativo, refletindo, sobretudo a respeito do papel desse gênero textual como objeto de estudo em sala de aula de Língua Portuguesa. Mais especificamente, o nosso olhar está atento a um tipo singular de diário, o “diário de leituras”, o qual surge na escola como uma experiência pedagógica que visa à formação de leitores críticos, os quais elaboram registros diarísticos com a finalidade de reflexão sobre as leituras literárias realizadas.

Inicialmente registramos que a prática de escritura do diário se confunde com a própria história do surgimento dos conflitos humanos ligados à coletividade (LIBERALI, 1999). No século XIX, quando os fatores de igualdade e fraternidade emergiram, o *ser* social inicia uma busca pelas reflexões íntimas ligadas ao relato dos acontecimentos, bem como pela (re)construção da sua identidade no confronto com as condições complexas da realidade circundante, nem sempre coerentes com os ideais imperantes no contexto socioideológico, ainda que antes disso tenhamos a prática de escritura de cartas e crônicas com o objetivo semelhante. O que vai definir o diário enquanto um gênero genuíno vai ser exatamente o fato de ser

[o diário] um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica. (LIBERALLI, 1999, p. 3).

É nesse ínterim, portanto, que o diário vai se configurando enquanto uma produção textual marcada pelo intimismo, pela evidenciação do privado, contextualizada em relação com os fenômenos do mundo. Machado (1998) aponta a presença do discurso diarístico como sendo objeto de interação em diferentes esferas sociais, sob distintos pontos de vista – científico, literário, educacional, entre outros – admitindo que os diferentes tipos de diários existentes possuem alguns elementos constitutivos comuns os quais os permitem ser considerados pelos interlocutores como “diário”.

Dentre os elementos destacados por Machado (1998), as características da situação de produção são relevantes para identificação do gênero diário: o produtor, guiado por objetivos variados, pautado também pela heterogeneidade temática, distancia-se da vida pública, escrevendo para si mesmo num curso temporal periódico. Assim, a cada escrita, a possibilidade de assumir posições de sujeito múltiplas, - mãe, professora, amante, etc. – se faz presente, pois se encontra num menor grau de restrição comparada à condição de produção do gênero às de outros em que as situações institucionais e a imagem que se faz do interlocutor, destinatário, são relativamente reguladoras da posição social a se assumir. Tendo, a priori, o destinatário como o próprio enunciador, o texto pode aproximar-se do solilóquio, apresentando quase que ausente referência a segunda pessoa. Contudo, essa “ausência” do outro pode encaminhar-se tanto para o quase esquecimento de um possível interlocutor, quanto, de modo contrário, para exaltação de um leitor imaginário, por vezes um destinatário ideal, até mesmo com perfil de confidente.

Ademais, as referências a si próprio como enunciador, bem como ao espaço e ao tempo de produção são constantes no diário como elementos típicos ao gênero, assim como também marcas de organização de linguagem relacionadas às exigências de acabamento textual: a desnecessária publicação e o não tão acentuado posicionamento social de um presumido destinatário, diferente do que é singular à esfera institucional, possibilitam ao produtor maior liberdade quanto a opção da reescrita textual, ficando evidente a fragmentação e a descontinuidade do discurso interior sinalizadas no texto pelas elipses, parataxes, rupturas sintáticas, entre outros aspectos formais. Somando-se a esses, está ainda ligado ao diário o atributo da singularidade formal, pelo qual notadamente observa-se o distanciamento do referido gênero textual de modelos fixos.

No que concerne ao propósito de escrita-leitura do diário, citamos a busca do autoconhecimento e o exame de consciência como bastante evidentes: construindo-se como espaço de afastamento da autocensura, o diário permite o diálogo franco do enunciador consigo mesmo. Além dos objetivos psicológicos, o diário também pode ser guiado pela aspiração de se documentar por escrito a memória dos acontecimentos dirigida ao futuro enunciador ou à gerações futuras (cf. CANETTI, 1965).

A leitura e a produção de *diário*, situadas socioculturalmente, podem adentrar as práticas pedagógicas e metodológicas do professor de Língua e Literatura. Essas possibilitam a reflexão sobre práticas sociocognitivas de construção de sentido com a linguagem verbal

respaldadas pelas Orientações e Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, defendemos que a abordagem pedagógica do gênero seja coerente com a militância de uma concepção de linguagem pautada no sociointeracionismo, de modo a tomarmos que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 127).

Partindo dessa perspectiva, destacamos a importância da abordagem pedagógica do diário ora para ampliar as discussões em torno da leitura literária, ora a serviço das capacidades de escrita e de reflexão linguística. Seria viável, por exemplo, a socialização dos diários de um dado autor para desmitificar a carga de intocável que, não raras às vezes, circunda o campo literário: ao se levar, por exemplo, *Os Diários* de Kafka para se observar os procedimentos de reflexão pessoal que podem ajudar na leitura de suas obras; ou na apresentação do exitoso diário ficcional *Livro do Desassossego*, obra construída à luz do semi-heterônimo Bernardo Soares – de Fernando Pessoa –, e que muito pode contribuir para a compreensão das escolhas estéticas do autor. Outra alternativa viável, no que concerne à entrada desse gênero nas práticas escolares, seria o seu uso para a construção de uma capacidade crítica frente à obra e ao autor estudado, refletindo, junto aos alunos – por exemplo –, se as *Correspondências Completas*, de Ana Cristina César, é representativo dos procedimentos adotados pela poeta, ainda mais por se tratar de um texto postumamente publicado e que não estava entre os selecionados para uma apresentação futura. Ao fazer isso, o professor estará em consonância com as propostas das Orientações Curriculares (2006, p. 104) que versam a relevância de uma reflexão sobre as práticas de linguagem, chegando – inclusive – a indicar o uso do diário, além de sua versão digital – o *blog* –, para uma reflexão do acontecimento da escrita “[que] historicamente surgiu como uma forma de registrar ou tornar permanente a linguagem oral, e os diários pessoais serviam para registrar ‘para sempre’ os pensamentos mais íntimos das pessoas”.

Naturalmente, a adoção de um trabalho com diários na escola deve partir de uma verdade do professor que poderá ter no cerne de seu *Projeto Didático Autoral* (BUNZEN, 2009) uma vontade de sair das práticas isoladas para uma proposta de operação com textos. Por esse caminho, os sujeitos realizam, conforme observa Geraldini (2003), as três atividades de

linguagem, nas ações sociais: a compreensão de textos, a produção e a reflexão sobre os usos da língua.

Aproximando-se do nosso objeto de pesquisa, o “diário de leituras” articula a prática da leitura literária à prática da produção textual diarística, podendo, nesse movimento retórico, auxiliar a memória do leitor quanto aos valores sociais e formais presentes numa obra lida; permitir a construção de juízos sobre sentidos das entrelinhas dessa obra; contribuir para reflexão sobre o lido, - os processos de leitura, as dúvidas, os questionamentos que a obra suscita; guiar suas referências culturais futuras, como a retomada de argumentos de autoridade para legitimar discursos; apoiar na contraposição de ideias das obras às do estudante... Ao dar voz aos alunos, numa produção dessa natureza, por exemplo, o professor estará democratizando o lugar do saber: na realização de um ato político de escrita que carrega muito da oralidade, por se tratar – ainda mais – de um texto sempre aberto – na vicissitude da linguagem – com o registro de uma peculiaridade organizacional. De volta a Geraldi (2003, p 222), consideramos que o professor não pode

guardar para si o território de detentor/transmissor de um saber para se colocar, com os alunos, em outro território: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos a propósito da linguagem. Enquanto interlocutor de seus alunos, seus conhecimentos funcionariam como subsídios para a reflexão, na interação de sala de aula.

Tal defesa, a da democratização do *evento* aula, não acontece gratuitamente, ainda mais por considerarmos necessária a dialética professor-aluno para uma prática responsável e coerente com a proposta sócio interacionista. Também não é gratuita nossa proposta de trabalho com o diário em sala de aula, por considerá-lo um texto agregador e de considerável valia para uma atuação fruitiva e reflexiva, que faz da aula um acontecimento dialógico.

Essa compreensão, nos leva à mediação literária, via “diário de leituras”, para uma formação leitora efetiva – posterior à afetiva – de modo que se possa levar o aluno a valorar a obra lida e conduzindo-o a ação de escrever, destacando pontos que chamaram sua atenção na experiência leitora, direcionando um olhar analítico que mobilize os saberes construídos em sala de aula (sendo mais uma das justificativas de se trabalhar com a produção de diários), ainda mais que – ao que parece – “na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, T., 2009, p. 27). Ou seja, é responsabilidade da escola instrumentalizar o leitor para uma leitura autônoma e pautada em critérios

analíticos, mas o espaço escolar precisa, também, garantir a posição do aluno, sua postura subjetiva, o que contribui para sua formação cidadã crítica e reflexiva, pois

a leitura literária ocupa lugar de destaque na formação de um leitor proficiente. O leitor de literatura é alguém que escolhe ler porque descobriu o prazer de ler. Mas, além do despertar do gosto, a formação para a literatura faz-se a partir do desenvolvimento de capacidades que auxiliam os leitores em formação a abordar o texto literário, dando conta de suas especificidades e das estratégias e recursos que fazem a sua literariedade. (PCE, PERNAMBUCO, 2013, p. 85).

Assim, a prática de leitura, seguida das marcas das impressões do texto lido, pode ser a garantia de uma metodologia que amplie a voz presente em sala de aula, valorizando as escolhas dos alunos, além de guiar o leitor em contínua formação para uma atuação cada vez mais pautada em ações sociais – desde a própria quebra com a visão estereotipada de que a escrita de diário é apenas característica de um grupo de gêneros.

Com alguma outra contundência, faz-se importante a garantia da articulação com o aluno para uma aula que privilegie a construção do saber, de modo que essa aconteça com a garantia de, também, ampliar a formação social e humana daquele. É nesse sentido, pois, que incluímos aqui a importância do papel autoral do professor, que planeja suas aulas e constrói seu próprio projeto didático, pois não é garantido que o Livro Didático recebido para o ano letivo apresente questões que vislumbre a formação harmoniosa num gênero significativo e já conhecido pelos alunos, como é o diário, e que possui em si considerável potencial para trabalhos que vão desde as questões temáticas ao modo composicional do próprio gênero. Apesar de acharmos mais viável e genuíno os trabalhos que articulem os dois vieses, na busca de se *letrar* os alunos pelos dois vieses que o termo implica: o de torná-lo competente nas questões textuais e o de relacionar as metalinguagens ao referente social do público alvo.

Para embasar nossa impressão de que, talvez, os Livros Didáticos não apresentam com tanta recorrência trabalho com o diário, trazemos Cespes (2009, p. 63) que, em parte de sua pesquisa, voltou-se a analisar o que ela chama de gêneros interpessoais, para verificar suas ocorrências nos materiais didáticos. A pesquisadora constata que,

após a leitura da única ocorrência do gênero diário, são propostas questões de compreensão textual que não apontam para elementos discursivos. A narrativa em primeira pessoa, assim como a linguagem informal, por exemplo, não são analisadas como materialização da prática de linguagem recorrente para a produção desse gênero.

Relativizamos a questão ao mencionar que, neste texto, nosso objetivo não é tecer críticas construtivas aos Livros Didáticos, mas valorizar o lugar do professor que, conhecendo seu grupo discente, poderá propor seu próprio material, inclusive com buscas em outros manuais didáticos, que possam apresentar boas propostas para o trabalho com o gênero textual. Contundentemente, a construção do diário de leituras não é uma atividade prazerosa apenas aos alunos, podendo – o docente – fazer seu próprio diário e socializá-lo, vez ou outra, ao grupo-classe; não para trazer a voz da verdade e da boa escrita, uma vez que faz parte da tipificação do diário a configuração informal da escrita, mas para estabelecer com os alunos a relação de construção *alter*: ao passo que, habitando em linguagem, no outro – que também é linguagem –, eu me constituo.

Por assim dizer, encerramos esta seção com a volta ao início, na voz de Mia Couto que se utiliza da riqueza composicional do diário para a construção de seu romance vivo, não apenas por trabalhar em linguagem, mas por mostrar ao seu leitor empírico que a escrita de um diário, tantas vezes tachado de texto que se volta a si, é o lugar de uma fecunda reflexão – quando posta ao outro – elogiando o trabalho com a memória, com a seleção dos fatos e com a clara intenção de convidar os seus leitores a também construir suas maravilhosas reminiscências. Como qualquer uma, a de Mia é carregada de filtros amatórios, na construção de lugares para as reflexões sociais: a mulher, as relações de poder e os afetos humanos são trabalhados no diário do caçador que se surpreende ao se deparar com a subversão de quem foi socialmente construído para se manter inerte e subocupar os lugares que parecem terem sido feitos para um fim muito específico. Confissões da Leoa é o habitar em linguagem, é o convite à construção de uma identidade por meio da escrita, esta que é experimentada na harmonia entre dois narradores, na versão de cada um – sendo uma delas a partitura sinestésica em diário. Vale, portanto, encontrar as confissões: nem sempre confessionais, para agir antropofagicamente e construir uma proposta metodológica que leve o diário ao centro da discussão, ainda mais se for pautado na harmonia entre os lugares de organização do ensino de Língua Portuguesa.

## **2. Delineando o caminho da pesquisa do diário de leituras**

O estudo em tela, desenvolvido âmbito do grupo de pesquisa *Experimentação Pedagógica e Formação de Professores na Educação Básica: Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários* - CNPq, analisa o processo de constituição do “diário de leituras”, bem como o

produto final deste, - as produções textuais dos estudantes -, com vistas à reflexão do problema: o diário de leituras constitui-se como uma prática para formação efetiva e afetiva do leitor literário nas aulas de Língua Portuguesa?

Nesta investigação, optamos por uma análise qualitativa realizada num contexto que se aproxima da metodologia da pesquisa-ação: ao mesmo tempo em que desenvolvemos o projeto de ensino “Diário de Leituras”, como professor, pesquisador e estagiário de observação e regência, também nos debruçamos na reflexão sobre a ação desenvolvida para no processo de ensino-aprendizagem, com vistas a se (re)avaliar a prática pedagógica. Assim, concentramo-nos na observação da proposta pedagógica com o “diário de leituras” por nós implementada nas aulas de Língua Portuguesa e na descrição dos dados e discussão dos resultados, com base nos diários produzidos pelos alunos.

O universo da investigação tratou-se de aulas de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental realizadas no ano de 2014 na escola pública federal: Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp UFPE). Selecionamos como amostra 20 aulas, cada qual com 50 minutos, ministradas pelo docente, bem como “diários de leituras” produzidos pelos estudantes. O *corpus* da investigação compôs-se de 10 diários com as respectivas produções de texto dos alunos.

A escolha do Colégio de Aplicação como campo de investigação, deve-se ao fato de ser uma instituição de referência nacional no que tange à qualidade de ensino, referendada por exames avaliativos como o Exame Nacional do Ensino Médio, a Prova Brasil. Somando-se a isso, a escola é um campo de inovação e experimentação pedagógica, cuja linha epistemológica quanto ao ensino de língua efetiva-se segundo seu Programa de Ensino numa perspectiva sociointeracionista.

No que tange ao perfil dos informantes desta pesquisa, observamos que a professora possui consolidada formação acadêmica: graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1996), especialização em Ensino, Aprendizagem e Avaliação em Língua Portuguesa (2000) e mestrado (2002) e doutorado (2008) em Letras, com ênfase em Linguística, pela mesma Universidade. É docente com experiência na Educação Básica, atuando há 10 anos na própria escola em regime de dedicação exclusiva. Além do ensino, participa de pesquisas e projetos de extensão relativos às práticas escolares de língua portuguesa e literatura brasileira no ensino fundamental e médio. Orienta monografias de

especialização e atua como assessora / capacitadora, junto aos professores das redes municipais e estaduais.

Quanto ao perfil dos estudantes, verificamos que a turma é relativamente homogênea do ponto de vista da situação socioeconômica (classe média), bem como do ponto de vista acadêmico (destaque intelectual): constituída por 30 crianças, sua maioria oriundas de escolas particulares, entre 10 e 11 anos de idade, que se submeteram ao processo seletivo público, com provas de Português e Matemática, para ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental no Colégio. Com alunos residentes em distintos bairros da cidade do Recife e região metropolitana, o grupo é composto de forma equilibrada quanto aos gêneros feminino e masculino. No que tange aos seus aspectos atitudinais, a turma demonstra ser bastante envolvida com os trabalhos escolares e práticas de leitura, questionadora, criativa, participativa, contudo demonstra também ser inquieta, ansiosa e irreverente nas intervenções, e ainda carente de saber ouvir, respeitando a fala alheia.

Para identificação dos sujeitos da pesquisa, na referência ao docente, optamos por nos distanciarmos enquanto pesquisadores, tratando-o não como “nós” (sujeitos da ação de pesquisa), mas como “professor” ou “docente”. Ao nos referirmos ao discurso produzido pelos alunos nos seus diários, classificamo-los aleatoriamente com a numeração entre 01 e 10 – A01, A02, ..., A10.

Ao iniciar as observações das aulas, registramos a estratégia de preparação pedagógica antecedente à proposição à turma da produção do diário de leituras (10 horas-aula); bem como cinco momentos de discussão e socialização dos diários produzidos pelos estudantes ao longo do ano letivo (10 horas-aula) a fim de entender o contexto pedagógico de constituição do referido diário.

Dentre os vários modelos de diário que circulam na sociedade, o professor optou, como objeto de ensino, pelo “diário de leituras”, destacando a sua relativa estabilidade quanto aos seus aspectos constitutivos: conteúdo temático, composição e estilo – na próxima seção deste artigo descritos. Nesse contexto particular de produção, o diário de leituras foi produzido por estudantes, com a participação do professor e da própria turma como mediadores da leitura. Teve como *circulação* a sala de aula como espaço privilegiado das discussões voluntárias a respeito das leituras realizadas e do processo de produção dos diários dessas leituras. O processo de elaboração dos diários decorreu em várias etapas durante o ano letivo: introdução pedagógica do tema, orientações para primeiras produções textuais em

diário, socialização e debate das produções, continuidade das escritas e perspectivas de manutenção da prática além sala de aula regular.

Para análise do *corpus*, os diários de leituras, definimos como categoria a valoração das obras literárias lidas pelos alunos, observando as reflexões leitoras sobre a situação de comunicação, o conteúdo e a forma dessas obras.

Com as orientações metodológicas descritas, partimos para discussão dos dados, evidenciando os achados de pesquisa relativos à compreensão do diário de leituras como uma prática para formação efetiva e afetiva do leitor literário nas aulas de Língua Portuguesa.

### 3. Vamos escrever um diário de leituras?

No tocante às aulas em que o tema do diário foi introduzido, o professor fez um resgate dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o *diário*, debatendo sobre as experiências que os alunos possuíam com o gênero: quem escrevia diário; quem conhecia alguém que havia escrito diário; diferenças e semelhanças entre diário e blog; livros de diário já lidos ou filmes baseado nesses já assistidos a.

Os estudantes foram se posicionando, relatando seus conhecimentos prévios, evidenciando o quanto a prática de leitura e escrita de diários não mais se constituía como uma experiência cotidiana atual, mas de um cotidiano histórico da sua família, especialmente das mulheres, como mães e avós. Algumas alunas regataram as suas memórias infantis de escrita de diário como momentos afetivos de (auto)reflexão a respeito dos fatos e das emoções vivenciados durante a prática de escrita deste gênero. Destacaram que o *blog* era bem mais comum e que embora nem todos escrevessem, muitos já haviam lido blogs de outrem nas suas incursões *internéticas*, achando interessante compartilhar das e avaliar as experiência alheias como forma de (re)pensar as próprias.

Muitos estudantes conheciam algum tipo de diário: especialmente os ficcionais, como o “Diário de um banana”. Outros ouviram falar do “Diário de Anne Frank”, mesmo que não apresentassem experiências de leitura. Nesse aspecto, refletiram sobre as características sócio-históricas e formais do gênero junto ao professor.

Os alunos foram orientados pelo docente a conversar com seus familiares sobre o tema “diário” para coletar mais experiências sobre o objeto de estudo e convidados trazer, para sala

de aula, exemplares de diários que tivessem em casa, particulares ou obras publicadas, para aula seguinte.

Em sala, apenas uma estudante trouxe um diário antigo e realizou a leitura de uma página que julgava significativa na sua história de vida, “momento em que seu cachorro de estimação morreu”, revivendo pela memória os acontecimentos. Os estudantes além de comentarem sobre o aspecto significativo do conteúdo afetivo e indenitário daquela página compartilhada, também destacaram traços relativos à constituição formal da escrita em tela. Quanto às obras, diários publicados, foram circuladas: Diário de um banana (variados volumes), de Jeff Kinney; Diário de Anne Frank, de Anne Frank; Destrua esse diário, de Keri Smith; Diário de uma paixão, de Nicholas Sparks; Diários do vampiro (v.4), de J. L. Smith. Após discussão, os alunos sugeriram que o Diário de Anne Frank, integrasse o acervo da “Biblioteca da Turma”. A turma foi requerida pelo professor a ler e comentar páginas de diários do livro Minha vida de menina, de Helena Morley (Alice Dayrell Caldeira Brant), consolidando a reflexão sobre as dimensões sociais e formais do gênero. Por fim, o professor sugeriu que os alunos assistissem, com seus familiares, ao filme baseado na obra de Brant “Vida de Menina”, dirigido por Helena Solberg, como atividade livre.

Na aula posterior, o professor introduziu o objeto de estudo “diário de leitura” como uma espécie de diário não convencional que teria como propósito de produção a escritura das suas impressões leitoras sobre os livros lidos durante o ano letivo do projeto Biblioteca da Turma, além de também poderem optar por escrever sobre quaisquer obras literárias lidas antes ou durante a produção do diário. Não havendo modelo pré-fixado quanto aos aspectos formais de escrita, os estudantes estariam livres para usar da sua criatividade.

O diário seria escrito especialmente em casa e requerido em sala de aula para serem objetos de leitura pelos colegas ou professor caso avaliassem necessário. Assim, o docente destacou que o referido diário seria uma atividade da disciplina de Língua Portuguesa, mas que a sua socialização seria respeitada quanto ao voluntarismo. Também sinalizou que a escrita do diário teria o *enunciador* como o principal *destinatário*, embora que em momentos posteriores, durante o ano letivo, vivenciariam o compartilhar das produções. Pontuou ainda que para além da escola os estudante que assim desejassem poderiam utilizar essa prática como parte das suas estratégias de formação leitora durante a vida, ou parte dela.

Nos encontros posteriores, o espaço da sala de aula foi dirigido à leitura das páginas de diário escritas pelos estudantes em suas casas, bem como à escuta e reflexão sobre os diários

de leitura que vinham sendo produzidos processualmente. A cada bimestre letivo, uma “roda de diálogos” mediada pelo professor foi formada para que os leitores pudessem apresentar as suas impressões sobre a prática de escrita do diário de leituras; destacar os valores sociais e formais das obras literárias registradas nos diários os quais os chamaram atenção ao ler; bem como ler voluntariamente e escutar as produções dos colegas como forma de experienciar diferentes pontos de vista sobre as obras, contrapondo-os aos seus, além de perceber possibilidades de escolhas de novos livros para ler e consolidar a sua condição de escrita reflexiva a respeito das obras a ler posteriormente.

#### 4. Querido Diário...

A capacidade de valoração das obras literárias lidas é um dos aspectos relevantes para realização da leitura crítico-reflexiva: o leitor extrapola a reprodução do conteúdo e passa a analisá-lo com base nos seus conhecimentos prévios, bem como no diálogo com outros leitores e leituras.

É nesse sentido que investigamos os diários de leituras produzidos pelos estudantes a fim de percebermos indícios do seu papel como espaço de registro das reflexões valorativas dos leitores quanto à situação de comunicação, ao conteúdo, à forma das obras literárias lidas.

No que tange à situação de comunicação, os diários registram as impressões dos discentes a respeito do contexto histórico de produção da obra e sua relação com a proposta literária (01); do autor (02); do leitor e da leitura (03) (04) (05):

(01) A6 – Nesta obra o autor mostra-se muito encantado com as novidades da época, principalmente tecnologias como os trens a vapor, navios, entre outras coisas. (A volta ao mundo em 80 dias, Júlio Verne)

(02) A6 – O autor do livro é Ariano Suassuna, homem que tem uma maravilhosa coleção de peças teatrais que em maioria retratam o nordeste. (...) fico muito triste por sua morte, e também comigo mesmo, pois apenas comecei a ler suas obras esse ano. (O santo e a porca, Ariano Suassuna)

(03) A6 – gostei muito do livro, pois ele se encaixa perfeitamente no meu estilo de leitor, aventureiro e explorador. (Robinson Cruzoé, Daniel Delfoe)

(04) A3 – Para ser sincero não gostei muito dele, apesar de ser um livro de poesias, um gênero que eu também aprecio muito. Logo de cara achei o livro interessante, pois nele havia poesias com estruturas diferentes, que na maioria das vezes formava uma fumaça, uma bermuda e um peixe. Além disso, era um livro colorido e diferente. Mas não compreendi direito as poesias, que na maioria das vezes, não rimavam e não falavam sobre o amor. (Poesia visual, Sérgio Capparelli)

(05) A3 – A terceira história começa bem chata, no primeiro parágrafo, o narrador fala sobre pessoas intelectuais, o segundo ele fala sobre damas e xadrez, o terceiro ele fala sobre um jogo de cartas...bem, a história mesmo, só começa no 7º parágrafo (apesar disso notei depois a sua intenção ao comentar sobre esses assuntos, que depois de ler a história fazem sentido). (História Extraordinárias, Edgar Allan Poe)

Os diários revelam a percepção dos alunos sobre o contexto de produção da obra como singular para uma maior interpretação desta: notas sobre momentos históricos, comportamentos de época, autores e sua trajetória estilística estão presentes. Os diários de leituras também demonstram as conexões que vão se estabelecendo entre leitor e autor as quais extrapolam os comentários sobre o conteúdo informativo de contextualização e o conhecimento do conjunto de obras produzidas por um escritor, dando margem para se estreitar o vínculo emocional nascido do diálogo com o texto literário.

Nesse processo de diálogo, o leitor aos poucos imprime a sua valoração às obras, entendendo o que as fazem familiares e bem quistas diante das suas preferências de leitura, ou até mesmo o que as fazem estranhas a sua experiência leitora. Os alunos assumem a posição social de leitor que de fato interagem com a obra lida, visando a compreendê-la e interpretá-la, ampliando a consciência do processo de leitura, pouco a pouco percebendo as contribuições deste para sua formação humana.

No processo da leitura crítica, os estudantes demonstram construir sentidos com base na articulação das informações textuais com seu conhecimento prévio, relacionando a obra lida com demais conhecidas: o conjunto de leituras já realizadas (06); a leitura de uma obra em particular (07); versões de uma mesma obra (08); consolidando suas experiências de vida:

(06) A8 - Eu gostei da história que o livro conta, mas não apoio que o garoto (personagem principal) tenha sido desenhado igual ao Cebolinha da Turma da Mônica, pois se trata de outro livro, outra história. (Pinóquio às avessas, Rubem Alves e Maurício de Souza)

(07) A5 – Esse livro para mim não é tão divertido como o outro que já li (Robinson Crusoe). Confesso que esperava mais desse livro já que são histórias de aventuras. Porém achei monótono e sem ação. (Histórias de aventura – Coleção para gostar de ler)

(08) A10 – Eu gostei do livro por contar a história bem detalhada. Eu já havia pego o mesmo livro, mas em quadrinhos, e eu queria ver como é esse maravilhoso livro na forma original. Eu recomendo esse livro a quem gosta de ler e a quem gosta de aventuras. (Robinson Crusoe, Daniel Defoe)

As leituras anteriores servem de referencial e respaldo para análise crítica das novas leituras realizadas, legitimando suas avaliações. Nas comparações entre obras de autores e versões distintas, os estudantes têm a possibilidade de destacar aspectos constitutivos das

obras que se aproximam ou se distanciam dos valores que julgam importantes para o momento histórico ou para a proposta autoral do contexto em que o livro foi concebido. Além disso, as memórias registradas nos diários também revelam a tomada de percepção da qualidade literária de uma obra mesmo que essa não seja necessariamente do seu agrado, nesse caso, pontuam que há leitores para todos os tipos de leitura.

No que se refere à valoração quanto à natureza do conteúdo, os escritores dos diários de leitura realizaram análises dos valores sociais, crenças, críticas expressas nos livros (09) (10):

(09) A9 – Gostei do livro principalmente das tiradas engraçadas de Emília, que para mim foi a protagonista de história. A parte que não gostei foram as expressões racistas contidas na obra e o incentivo à caçada de animais silvestres, o que atualmente seria inaceitável. (Caçadas de Pedrinho, Monteiro Lobato)

(10) A3 - ...se trata de um livro de reflexão, de filosofia. Eu admiro muito esse gênero, gosto muito de ficar “filosofando”, pensando nas experiências humanas, no modo de pensar, na razão da vida, porque existir, porque amar, porque desejar coisas alheias, supérfluas que não irão te fazer feliz durante toda sua vida, não só da carne, não só terrestre, mas na vida que existirá depois, no campo infinito onde a alma e a consciência repousam e não há pecados nesse ser. (Hamlet, Shakespeare)

Os alunos aparentam avaliar as obras também com base no seu conhecimento de mundo, nos seus valores, nas suas crenças sociais, observando a obra a partir das questões de debate cotidianas, muitas vezes não desmerecendo a qualidade do livro por não expressar sintonia com suas convicções sócio-históricas. Além disso, os leitores apreciaram os elementos da narrativa (11) (12) (13) (14):

(11) A3 – Como na maioria dos livros, o melhor sempre vem no final. É, pois, no final, há um duelo de espadas entre Hamlet e Laertes (filho de Polônio, conselheiro do Rei). Só é uma pena que o livro não detalha muito essa luta, só descreve os fatos importantes que ocorreram, mas isso é devido ao objetivo da história, pois sua intenção não é fazer o leitor se divertir com uma batalha e sim refletir sobre questões da vida. (Hamlet, Shakespeare)

(12) A10 – ...O que eu achei interessante desse livro foi que mesmo o menino (personagem principal) sofrendo dificuldades ele conseguiu achar uma saída imaginando o seu próprio mundo. (A terra dos meninos pelados, Graciliano Ramos)

(13) A2 – Adorei a história, realmente me fez refletir e me sentir no lugar de Felipe e imaginar o que eu faria em seu lugar, daria parabéns ao autor por escrever uma história tão bela e original e ao ilustrador tão belos desenhos. Eu adorei! (Pinóquio às avessas, Rubem Alves e Maurício de Souza)

(14) A2 – O romance é muito conhecido e nos revela muita coisa. É uma história que nos ensina, que nos faz refletir, pelo menos a mim. Me chamou atenção o

pensamento desse pequeno príncipe, confesso que quando ele se foi, eu chorei. (O pequeno príncipe, Antoine de Saint-Exupéry)

No que concerne aos elementos da narrativa, os leitores focam seus comentários avaliativos no enredo e nos personagens, evidenciando a capacidade criativa do autor na elaboração de histórias e cenários, tramas e surpresas, ações vividas por personagens. Esses personagens também são alvos do julgamento dos alunos, os quais se emocionam ou se decepcionam com a construção e o desfecho de ações protagonizadas. Ao registrar suas impressões nos diários de leituras, os leitores qualificam as obras também pela capacidade literária que as mesmas possuem de envolvê-los na teia da ficção, colocando-se no lugar dos personagens e experienciando viverem vidas que não são as suas. Os estudantes também qualificam a obra quanto ao estilo do gênero (15) ou ao estilo do autor mais particularmente (16):

(15) A2 – Eu gostei sim desse livro, mas no meu ponto de vista, ele não faz ninguém, pelo menos da minha idade, rir. Pode ser o fato de ter palavras desconhecidas ou simplesmente porque não é o meu tipo. (Comédias para se ler na escola, Luís Fernando Veríssimo)

(16) A10 – Bom, eu particularmente, não gostei muito. Não gostei muito do jeito que o autor escreve. Acho que às vezes ele escreve coisas desnecessárias e isso acaba deixando o livro cansativo. (O gato Malhado e a andorinha Sinhá, Jorge Amado)

Por fim, notas sobre a adequação do texto ao gênero e seu estilo (comédia, aventura, suspense, entre outros) também estão presentes. Além disso, considerações a respeito do estilo particular de cada autor são evidenciadas. A apreciação positiva ou negativa da obra quanto a tais aspectos varia em função da experiência de mundo e da experiência leitora do estudante. Contudo, observamos que nos registros são comuns as ponderações reflexivas sobre os referidos elementos no que tange à tomada de consciência sobre público-alvo original da obra e as dificuldades referentes ao nível de alcance de uma leitura em que se encontram.

A valoração no diário de leituras vai ganhando corpo ao longo do processo de mediação e socialização de leituras na sala de aula: se inicialmente os diários têm um tom de resumo, com o tempo passam ao de resenha, e a crítica se expressa mais fortemente nas suas reflexões.

## Conclusão

Os resultados da pesquisa apontam que a experiência de produção dos “diários de leituras” pelos alunos do ensino fundamental constituiu-se como uma possibilidade pedagógica contributiva para formação efetiva e afetiva do leitor crítico-literário nas aulas de Língua Portuguesa: a produção e a socialização dos diários permitiram ecoar as vozes dos leitores quanto às reflexões críticas e aos devaneios emocionais do contato com a obra literária.

Destacam-se nesse processo formativo, a tomada de consciência do processo de construção de sentido da leitura de uma obra, a memória das impressões leitoras, o resgate do conhecimento prévio e a sua articulação com as novas leituras, a (re)formulação de sua valoração sócio estética da obra lida, a socialização da leitura e da escrita como prática interativa efetivamente situada no diálogo com outros leitores-escritores.

A abordagem pedagógica com os diários de leituras amplia o espaço para circulação de compreensões e interpretações literárias: os alunos extrapolam o inicial estilo mais público e impessoal de uma “tarefa para o professor ler”, e chegam a percurso mais íntimo e subjetivo, passando a entender o diário como um exercício para autoformação.

É nesse caminhar que defendemos o ensino de língua e literatura na perspectiva que se ocupa dos usos da linguagem em situações concretas de interação, respondendo-se a propósitos sócio-históricos definidos:

Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir dela, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de usos exitoso da língua. (GERALDI, 2009, p.66)

Nesse prisma, vale ressaltar o papel do professor como: motivador de pesquisas contextualizadoras das obras; problematizador das questões trazidas pelos alunos; referencial de leitor experiente que valida ou não determinadas críticas apresentadas pelos estudantes com base em conhecimentos teóricos, respeitando, porém, às opiniões diversas; subsidiador de critérios de avaliação de leitura. Assim, junto aos demais leitores da sala de aula, o professor constrói uma cultura de que quanto mais se experienciar a leitura, mais se terá condições de se capacitar para analisar e realizar suas escolhas literárias.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; vol. 1).
- BUNZEN, Clécio. **Dinâmicas discursivas na aula de Português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2009.
- CANETTI, E. Diálogo com o interlocutor cruel. In: \_\_\_\_\_. **A consciência das palavras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, pp. 55-71.
- CESPES, Luísa. **Gêneros interpessoais e ensino: interação em práticas sociais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009.
- EAGLETON, Terry. **Teoria Literária: Uma Introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed. 2006.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- LIBERALI, Fernanda. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1999.
- MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PERNAMBUCO. **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: Língua Portuguesa**. Recife: Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2013.
- SOUSA, Amalise; OLIVEIRA, Fernanda Karine. **Novos conteúdos no ensino de língua portuguesa: análise do gênero virtual blog**. In: Congresso Nacional de Educação, n. 1. Realize: Campina Grande, 2014.
- TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. São Paulo: Difel, 2009.