

LEITURA E INTERAÇÃO: ESCRITA DO DIÁRIO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

READING AND INTERACTION: WRITING OF A READING DIARY AT THE ELEMENTARY SCHOOL

Maria Inês Batista Campos¹
Viviane Mendes Leite²

Resumo: Desenvolver o hábito de leitura nos alunos do ensino fundamental é uma das principais metas do professor de língua materna. Com frequência, a dificuldade apresentada pelos alunos frustra o docente, uma vez que constata pouca autonomia de compreensão do texto. Ler por obrigação para preencher fichas, fazer resumos ou uma avaliação ao final da leitura têm se mostrado recursos pouco eficientes. De que maneira propiciar uma leitura prazerosa entre o texto e o jovem leitor? Como propiciar a compreensão ativa entre texto e leitor? Essas questões nortearam a discussão em torno do papel da leitura na construção do jovem leitor. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar e discutir algumas possibilidades de leitura significativa na sala de aula. Para fundamentar a pesquisa recorreremos aos conceitos de texto, discurso e enunciado de BAKHTIN e o Círculo (2015; 2017); leitura do texto literário de COLOMER (2007); leitura subjetiva de ROUXEL (2012); leitura interativa postulada por JOUVE (2002). O resultado é parte de uma proposta didática em torno da construção de um diário de leitura, a partir da narrativa mitológica, *O Minotauro* (1939/2010), de Monteiro Lobato. Dessa atividade didática, o resultado é a leitura dos alunos capazes de relacionar ficção e realidade, de modo que eles se aproximaram do texto literário e se transformaram em leitores críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Diário de leitura. Leitura. Formação de leitores. Sexto ano.

Abstract: Developing reading habits among elementary school students is one of the main goals of the mother tongue teacher. Often, the difficulty presented by the students frustrates the teacher as he finds little autonomy in understanding the text. Reading out of obligation, to fill in forms, make summaries or an assessment at the end of reading have proven to be inefficient resources. How to provide a pleasant reading between text and reader? How to provide dialogue between text and reader? These questions guided the discussion around the role of reading in the construction of the young reader. In this context, the goal of this article is to analyze and discuss some possibilities for meaningful reading. To support the research, we used the concepts of text, speech and statement of BAKHTIN and the Circle (2015; 2017); reading of the literary text of COLOMER (2007); subjective reading of ROUXEL (2012); interactive reading postulated by JOUVE (2002). The result is part of a didactic proposal around the construction of a reading diary, based on the mythological narrative, *O Minotauro* (1939/2010), by Monteiro Lobato. From this didactic activity, the result is a reading by the student, capable of relating fiction to reality, in a way that students approached the literary text and became critical and reflective readers.

Keywords: Reading diary. Reading. Training readers. Sixth grade.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade de São Paulo (USP).

² Mestranda do Profletras (Mestrado Profissional em Letras) da Universidade de São Paulo (USP).

Introdução

As questões relativas ao ensino da leitura são amplamente discutidas na escola pública, inclusive por professores de outras áreas. Kleiman (2002) relata a experiência em cursos para docentes e aponta, como um dos obstáculos para leitura na escola, a ausência de suporte teórico para que os professores possam desenvolvê-la em sala de aula. Nessa direção, é essencial refletir sobre a leitura no contexto escolar. O meio acadêmico sinaliza a importância do ensino da leitura, por meio das pesquisas e, além disso, nota-se a busca pela articulação entre as áreas: Linguística e Literatura. O ensino de leitura, pautado nos padrões conservadores, enrijece o texto, como se houvesse uma “fórmula pronta” para a leitura, conforme aponta Campos: “A atitude mais frequente dos professores durante as aulas é a imposição aos textos literários de esquemas inflexíveis, considerando que no fundo todos eles são idênticos e suscetíveis de um único modelo de leitura.” (1999, p.31).

Dentro desse contexto, este estudo prioriza a leitura articulada com as demais áreas do conhecimento e movimenta-se para acolher os professores das outras disciplinas num trabalho interdisciplinar cujo eixo condutor é a leitura interativa, reflexiva e crítica que será a base para a formação de alunos leitores e escritores. Tomando por base o vasto conceito de leitura, nosso trabalho está voltado para as associações e reflexões que os alunos podem fazer ao ler um texto literário, dessa forma, este artigo propõe uma perspectiva literária, pedagógica e social para o ensino de leitura e uma proposta metodológica que motive a reflexão dos docentes para ampliar as possibilidades de trabalho com o gênero literário.

A partir das questões sobre o ensino da leitura, refletimos: qual o papel do professor de língua materna na construção do sujeito-leitor? De que maneira a leitura pode ser ensinada na escola? Como se afastar dos padrões conservadores que utilizam a leitura como pretexto para ensino de gramática? São questões que orientam nossa pesquisa e conduziram nosso caminho para fortalecer a leitura nas aulas de Português, mas não se trata da leitura de decodificação, objetivamos àquela cujo conteúdo é apreendido e sentido pelo leitor, a leitura que prende e liberta ao mesmo tempo e que representa a materialização do diálogo entre autor e leitor.

Tendo em vista o desenvolvimento da leitura proficiente dos alunos do sexto ano, iniciamos o projeto com a leitura do texto lobatiano, *O Minotauro*. A proposta que amparou essa reflexão foi a construção de um diário de leitura, doravante DL, pelos alunos do sexto ano. Este

artigo, portanto, traz uma análise reflexiva sobre a relação estabelecida entre texto e leitor, a partir do DL como *corpus* para análise. Divide-se em três seções que se complementam: na primeira há reflexões sobre a leitura subjetiva, interativa e que autoriza a voz dos alunos como leitores, na segunda seção, o cronograma e análise de fragmentos de dois diários de leitura produzidos pelos estudantes e, na terceira seção, a análise do momento da partilha com os comentários dos alunos acerca da produção do DL.

Diário de leitura na construção do sujeito leitor

“cada leitor, quando lê, é um leitor de si mesmo”.

Marcel Proust

Para Candido (1988), a necessidade de leitura é uma condição humana. O autor considera o direito à Literatura como um direito humano e destaca que ela favorece uma sociedade mais justa e igualitária. Nesta abordagem, o texto literário extrapola os aspectos cognitivos e marca sua função social.

A leitura faz parte do cotidiano das pessoas, por isso é imprescindível que a escola oportunize seu contato constante, sobretudo, a literária, com os alunos, nesse sentido, ler é uma formação social, conforme postula a pesquisadora espanhola Colomer:

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através das linguagens. (2007, p.31)

Quando entramos em contato com a leitura, um mundo de possibilidades é aberto aos nossos olhos, podemos viajar, imaginar, criar e, sobretudo, dialogar com histórias materializadas nos livros. Dessa forma, refletimos sobre como proporcionar este “mergulho literário” aos alunos. Alegar aversão à leitura, por parte dos estudantes, não é suficiente, pois é notória a quantidade e variedade de textos com as quais eles têm contato a todo instante nos celulares, em revistas, placas. Dessa forma, o cerne da questão não consiste em quanto o aluno lê e sim em como lê e em como se estabelece o vínculo entre texto e leitor. Para Jouve, o *como* ler é que traz sentido ao texto: “saber como se lê é determinar a parte respectiva do texto e do leitor na concretização do sentido. A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre texto e leitor” (2002, p.61).

Diante desse contexto, propusemos aos alunos de sexto ano a confecção do DL. Para isso, os alunos realizaram a leitura programada e compartilhada do livro *O Minotauro*, de Monteiro Lobato (2010). Essa leitura foi realizada semanalmente pelos alunos e a discussão de cada parte lida acontecia na escola, com mediação da professora. A escolha do título foi embasada no trabalho interdisciplinar, envolvendo professores de História, Geografia, Ciências, Arte e Matemática. O livro traz a antiguidade grega, recontada por Dona Benta e pelas personagens do sítio.

Durante a leitura, os alunos foram orientados a fazer anotações em seu DL. A cada parte lida, observações, associações entre o mundo atual e a Grécia, impressões pessoais deveriam ser registradas. Por meio desse registro, objetivamos aguçar a reflexão dos alunos, promovendo, inclusive, um resgate de identidade, conforme aponta Rouxel “os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária” (2012, p. 276). Sob esse viés, a expectativa era a apropriação da leitura pelos alunos e que eles pudessem ir além da leitura pela leitura.

Em seu texto “As múltiplas leituras da metáfora no texto literário: uma contribuição para a formação do leitor protagonista e reflexivo”, Sugayama (2016) reflete sobre o letramento literário na condução de um leitor protagonista e reflexivo. Adverte, também, sobre o ponto de vista apenas do professor como autoridade, o que ele “fala” sobre o texto, restringindo, assim, as impressões dos alunos, gerando o que chama de *monologismo*. Com o DL, a “passividade” diante do texto, a qual Sugayama se refere, foi praticamente inexistente, pois aos alunos foi dada a liberdade de interpretar o texto, as reflexões eram compartilhadas na classe de modo igualitário, ou seja, não havia a interpretação dominante do professor, tampouco a passividade dos alunos, enquanto leitores.

A autora cita, ainda, o modelo de letramento ideológico presente nas atividades interpretativas do Pensar Alto em Grupo, no qual é fomentado o que chama de “empoderamento da identidade leitora do aluno” que só é possível mediante a legitimização da voz do aluno no contexto escolar. Nesse sentido, trazer a “voz” dos estudantes à sala de aula, retira o caráter dominante e restritivo do professor e eleva o aluno a protagonista, ampliando a possibilidade de interpretar o texto.

À medida que os alunos faziam suas anotações, observamos que houve maior apropriação do texto e envolvimento com a leitura: eles começaram a associar a leitura com seu cotidiano e contribuir com a aula, semelhante à constatação de Rouxel: “é restabelecer o sujeito no coração da leitura e acolher na sala de aula suas reações, que irão orientar os processos interpretativos”. (2012, p.278). Nesse sentido, a ampliação interpretativa dos alunos foi alcançada justamente pela

possibilidade em colocar em seu DL suas impressões pessoais e associações. Dessa forma, conforme salienta autora: “o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (2012, p.278).

A interiorização da história foi acontecendo de forma progressiva nos alunos. A apropriação da leitura se revelava com comentários como: “posso escrever sobre meu jogo *Minecraft*, porque nele aparece o labirinto do Minotauro?”. “Vou fazer a receita da ambrosia e colocar no DL, pode?”. Nesse contexto, houve uma motivação para ler, a conexão entre a leitura e o cotidiano estava acontecendo. Ao identificar, em seu jogo, o labirinto mítico ou mostrar-se interessado em pesquisar a palavra “ambrosia” e fazer a receita, observamos que os alunos percebem que o texto não é algo inalcançável e abstrato, estabelecendo o que Rouxel atribui “uma relação viva com o texto”.

A proposta consistiu, justamente, em oportunizar o diálogo entre leitor e texto, a maioria dos alunos demonstrou o estabelecimento desse diálogo no DL e, por meio dele, suas hipóteses ganharam forma, estabelecendo vínculo com a história cujo enredo ecoou no cotidiano dos alunos. Contrariamente aos padrões conservadores que estabelecem um sentido único ao texto, esta proposta prioriza a leitura subjetiva e os múltiplos sentidos do texto.

a) Leitura como interação

Os módulos das atividades buscam articular a leitura e escrita, afastando-se da leitura como pretexto para atividades de gramática, ou da leitura como mera decodificação. A cada atividade, o foco foi mostrar ao aluno que o autor tem uma intenção ao enunciar algo e que há uma interação entre autor-texto-leitor. Essa tríade deve ser entendida pelo aluno para que ele compreenda o que lê e passe a refletir sobre o texto, conforme aponta Kleiman: “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”. (2002, p.24).

A leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, deve ser ensinada; dessa forma, a mediação do professor é fundamental e, por isso, a pesquisa sobre o ensino da leitura não pode ser negligenciada para que ela não seja limitada a pretexto para o ensino de gramática ou preenchimento de fichas. Contrariando o método conservador, destacamos a leitura cujo cerne está atrelado ao diálogo com o texto e à constante interação que garantirá a compreensão do texto, dessa forma,

[...] a aprendizagem que se dá nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o

contexto para que aquela criança que não entendeu o texto entenda. (KLEIMAN, 2002, p.10).

Tendo em vista esses pressupostos, o primeiro módulo foi a leitura compartilhada em roda. Os alunos puderam refletir sobre o vocabulário do texto, o caráter lúdico envolvendo as personagens do sítio e articular o conhecimento sobre a Grécia Antiga e os dias atuais. Nesse momento, houve a interação dos alunos com o texto, com seus amigos e professores, pois cada um compartilhou sua leitura. Após a roda de conversa, os alunos registraram suas hipóteses e reflexões no DL.

As hipóteses de leitura dos alunos revelaram que o conhecimento adquirido nas aulas de História foi acionado no momento em que liam a narrativa lobatiana. Nesse sentido, “são os textos e suas possíveis leituras, segundo os objetivos do ensino, que deveriam imitar a situação real, em que as leituras podem ser tantas quantas as nossas intenções e as intenções que percebemos no autor” (KLEIMAN, 2002, p.27).

Ao elaborarem as hipóteses de leitura, os alunos fizeram a conexão direta com o texto e apresentaram uma leitura crítica do texto. Nesse movimento, a prática social foi fundamental, pois “[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que reflete o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 2002, p. 10).

Se o aluno não tem essa experiência de leitura na escola, dificilmente ele será um leitor crítico que estabelece diálogo com a obra, ou seja, sem propostas que promovam a articulação texto-leitor-autor, o aluno pode não conseguir compreender o que lê, por isso a abordagem dialógica com a leitura deve permear seu ensino. A atividade apresentada é uma das possibilidades de extrapolar o texto e oferecer ao aluno a oportunidade de atrelar sua vivência ao texto, tecendo suas ideias.

b) A leitura e a construção do aluno-leitor

Tomando a concepção de leitura como ato individual (KLEIMAN, 2002) e que sua compreensão se dá de maneira interativa, conforme abordamos a voz do professor não deve ser a que legitima a leitura, em outras palavras, a voz do professor não pode ser a única levada em consideração, a única autorizada no processo de interação com o texto. Nessa direção, este trabalho objetiva legitimar as vozes dos alunos de modo que eles tenham espaço na aula de leitura para refletir, dialogar com o texto e partilhar suas hipóteses com os colegas e com a professora. Dessa forma,

A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor. (KLEIMAN, 2002, p.23)

Tendo em vista a característica do leitor proficiente, apontada por Kleiman, que é a flexibilidade na leitura, nos envolvemos com esse aporte teórico a fim de suscitar essa leitura nos alunos, garantindo os atributos de leitor proficiente.

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender. (2002, p.51).

Ao esclarecer para os alunos a finalidade da leitura – confeccionar seu próprio diário de leitura - e oportunizar o diálogo com a história, houve um pacto com o texto, pois os alunos começaram a se apropriar da narrativa, percebendo as intenções discursivas do autor. Essa apropriação pavimentou a produção de texto, módulo final do projeto. Dentre as habilidades linguísticas que estão atreladas à leitura, destacamos, conforme aponta Kleiman:

[...] são a capacidade para aprender o tema e a estrutura global do texto, para inferir o tom, a intenção e a atitude do autor, para reconstruir relações lógicas e temporais, bem como para realizar atividades de **apropriação da voz do autor, resumindo, recontando**, respondendo perguntas sobre o texto. (2002, p.66, grifo nosso).

Como a proposta consistia em atualizar o texto lobatiano sob a perspectiva do aluno do século XXI, os alunos afinaram o olhar para a leitura e se envolveram com a história. A cada aula, comentários e novas descobertas encaminhavam a turma para a interação com o texto. Nesse movimento, cada aluno foi tocado de alguma forma pela leitura e, com isso, o desenvolvimento na construção do sujeito-leitor foi acontecendo durante o projeto.

Nessa direção, os estudantes do sexto ano, sujeitos desta pesquisa, enquadraram-se nos atributos para o leitor proficiente, uma vez que houve uma reflexão sobre a intenção do autor materializada na produção textual, pois os docentes recuperaram partes que julgaram importantes na narrativa e se apropriaram da voz do narrador. Com isso, reforçamos a necessidade do

professor orientar os alunos para a finalidade da leitura, bem como mediar de maneira democrática e interativa.

c) As vozes dos alunos: possibilidades de leitura

Lajolo (2001) reflete sobre o poder do leitor. Assume, enquanto autora, seu posicionamento em preferir os leitores que realmente lerão seus textos, ou seja, os críticos. Diante dessa reflexão, feita pela autora, não há como não pensar nas relações dialógicas que se deve estabelecer entre texto e leitor, pois conforme aponta Volóchinov, “*a palavra é um ato bilateral*” (2017, p. 205), ou seja, ela é o elo de quem escreve e de quem lê. A marca do linguista russo, em itálico, indica a importância da orientação da palavra para seu interlocutor e o quanto ele ocupa um importante papel social.

Nessa perspectiva, apresentar ao aluno um texto, sem ouvir suas hipóteses de leitura rompe com o elo de interação, conseqüentemente, afasta o aluno-leitor do texto e da leitura reflexiva, por isso nosso trabalho com a leitura é orientado pela interação – texto-leitor.

Na roda de leitura, os alunos obtiveram espaço para refletir sobre a narrativa e externar as hipóteses de leitura e inferências que foram realizadas. A interação com o texto foi alcançada, uma vez que as relações que os alunos fizeram dialogam diretamente com a narrativa.

Oportunizar aos estudantes espaço para compartilharem suas reflexões sobre a leitura constitui um dever do professor e direito do aluno, promovendo, dessa forma, a formação do leitor proficiente que, segundo Kleiman, “[...] é capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco de reflexão consciente”. (2002, p.65).

Os comentários feitos pelos alunos indicam como a leitura da obra de Lobato foi significativa para eles. A temática da obra colaborou para a aproximação texto – leitor e, diante dos comentários, ficou constatada a identificação dos alunos com o enredo e com as personagens, bem como as associações feitas apontaram para uma leitura reflexiva. Para Jouve:

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo - sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam nosso interesse. (2002, p.19).

Nessa perspectiva, a leitura cumpre seu papel formador e humano à medida que desperta sentimentos, emoções e recupera, na ficção, fatos e vivências reais. Essa aproximação entre o texto e os alunos incide diretamente no aprendizado, pois eles, por meio das associações,

compreendem a leitura como parte constitutiva da vida e não como afastada e restrita à escolarização. Dessa forma, a pluralidade de leitura colabora com a compreensão, conforme afirmam Koch e Elias “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”. (2018, p.21). A etapa de leitura proposta priorizou a leitura como fruição, a interação e diálogo com o texto, colaborando com o processo final da construção do DL.

A vez e a voz dos alunos

Nesta seção, abordamos os procedimentos metodológicos que pautaram esta pesquisa-ação, uma vez que o professor se insere como sujeito da pesquisa para aprimorar sua prática docente³. O trabalho de leitura desenvolvido teve como foco a produção dos alunos e, durante o processo de leitura/escrita, as aulas foram replanejadas, a partir dos comentários e associações feitos pelos alunos durante a discussão do livro.

Conforme fazíamos a leitura compartilhada, os alunos anotavam suas reflexões sobre o texto para a elaboração livre do seu DL, podendo digitá-lo ou escrevê-lo a próprio punho, escolhendo também o tipo de suporte para a produção do texto (papel sulfite, papel almaço, folhas de caderno). Dessa forma, combinaram texto com ilustrações, desenhos ou gráficos. A realização deste projeto foi no segundo semestre de 2018, em particular, duas vezes por semana nas aulas de Língua Portuguesa do 6º ano do ensino fundamental. O resultado desse trabalho de leitura foi a produção de 150 diários de leitura, mas selecionamos uma turma que apresentou maior envolvimento com a atividade e participação de quase todos os alunos. Como exemplo de escrita, foram selecionados como *corpus* de análise dois diários de leitura (K.V. e E.P.V.) e doze comentários da partilha.

Quadro 1 – Cronograma de atividades (2º semestre /2018)

Leitura compartilhada do livro <i>O Minotauro</i> e anotações no DL	Agosto - 8 aulas (50 minutos cada)
Discussões e comentários	Setembro - 8 aulas (50 minutos cada)
Finalização do DL	Outubro - As atividades foram realizadas em casa e partilhadas em aula

³ Consideramos a concepção de TRIPP (2005) para pesquisa-ação.

Partilha	Novembro – 5 aulas
----------	--------------------

Fonte: elaborado pelas autoras

A produção escrita dos dois DL provocou reflexões em torno do conhecimento de mundo e aquisição de escrita pelos alunos, o que nos motivou investigar metodologicamente a construção e ampliação de novos repertórios. O modo de compreender o texto e refletir sobre ele, partia do momento em que reconheciam que não conheciam mitos, lendas e saíam em busca de saber as relações entre monstros e homens. A pesquisa pôde ser feita em diferentes locais, quer na biblioteca da escola para recorrer a livros de História ou em sites da internet como, por exemplo, a *Wikipédia*. Dessa forma, a leitura de *O Minotauro* acabou cumprindo seu papel pedagógico e social, fazendo com que os alunos ativassem novos conhecimentos.

Vamos observar os dois DL e começamos apresentando as capas:

Fig. 1 - Capa “A”



(K.V., 11 anos, 2018)

Fig. 2 – Capa “B”



(E.P.V., 12 anos, 2018)

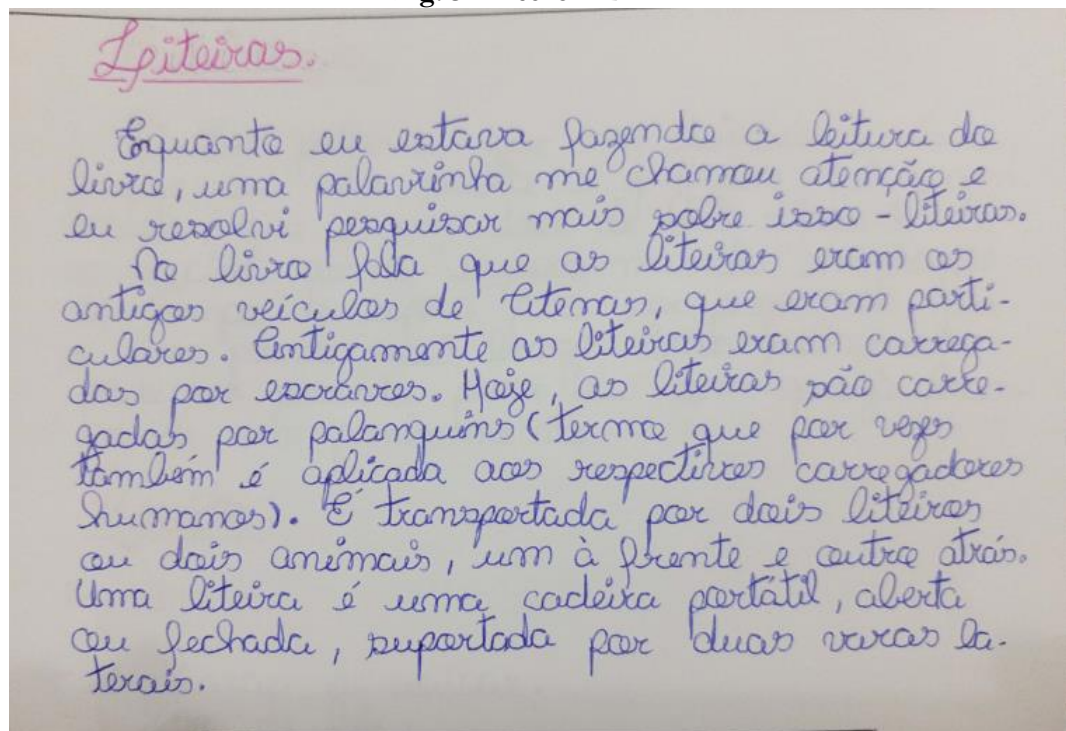
Na construção do DL, as capas elaboradas não seguiram um modelo, cada estudante utilizou diferentes recursos verbo-visuais, como cores, imagens, desenhos, tamanhos e formas de letras, podendo criá-la manualmente ou usando ferramentas tecnológicas.

Na capa “A”, o estudante digitalizou a capa original do livro como fundo e inseriu um quadro central, produzido por meio da ferramenta *paint*, com referência à obra lida e nomeou sua produção, “Diário de Leitura”, destacando com letras maiores. A retomada do texto visual do livro-fonte indica o vínculo com a leitura e nos remete à teoria bakhtiniana de que um enunciado é a retomada de outros enunciados e, portanto, de outras vozes.

A capa “B” foi elaborada em aplicativo do celular pessoal do estudante. Apresenta fundo vermelho e a figura central do ser mítico, revelando o processo criativo. Com título dividido, o estudante reforça seu traço autoral ao incluir o pronome possessivo no texto “Meu diário de leitura”. Apesar da ausência do acento gráfico na capa, ao longo do texto, o esquecimento não acontece.

Os trechos, a seguir, apresentam uma das reflexões dos estudantes. No texto de K.V., o registro da leitura de Lobato começa pela etimologia. A palavra “liteiras” tornou-se seu ponto de partida para ampliação do seu mundo, embora tenha atualizado para os dias de hoje, quando já não temos mais esse uso. Atualmente, é o táxi ou o Uber que tem essa função. O estudante marca seu entusiasmo com uma caprichada cursiva e ainda dá destaque ao vocábulo, escrito em cor rosa.

Fig. 3 - Trecho DL

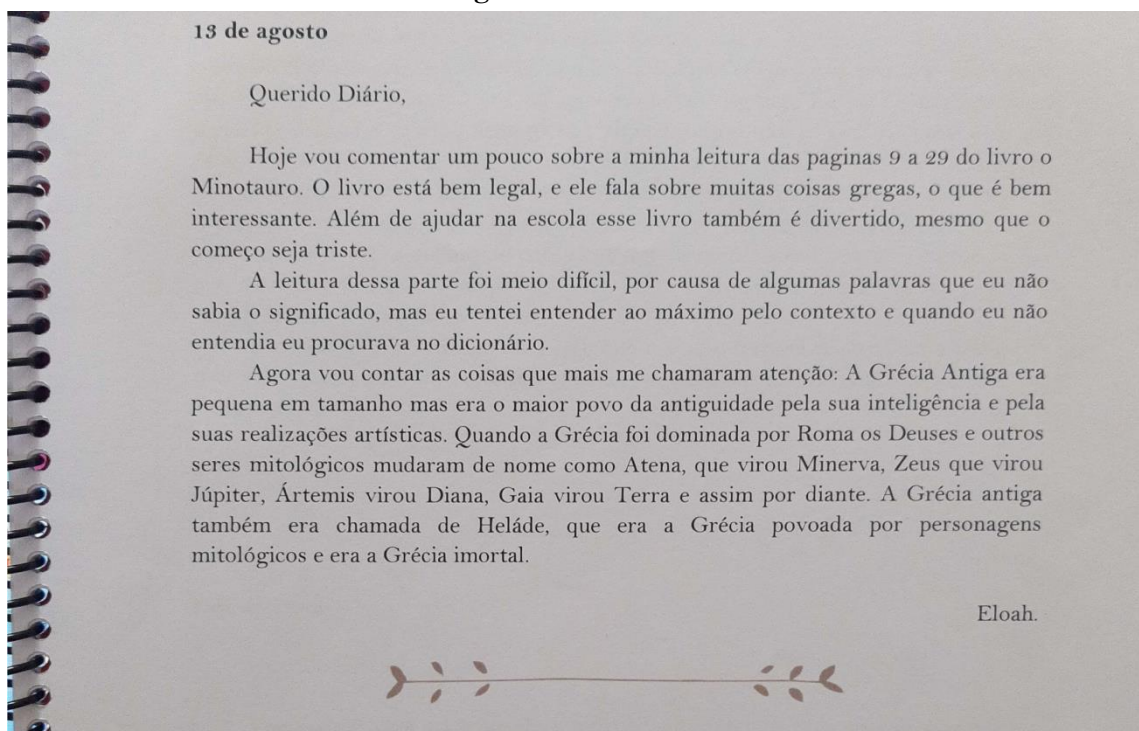


(K.V., 11 anos, 2018)

No texto, K.V. informa que se deparou com uma palavra desconhecida que lhe chamou atenção e despertou sua curiosidade em saber de que se tratava. Encontrou a explicação de “liteira” na *Wikipédia*. A partir dessa leitura, houve um conhecimento de significado da palavra. Esse procedimento do estudante aponta para diferentes modos de leitura e de como a busca pelo desconhecido parte do interesse de cada um diante do texto.

No segundo caso, E.P.V. produz seu DL, registrando a cada dia sua experiência de leitura e inicia com vocativo “querido diário”, retomando uma das características do gênero diário pessoal.

Fig. 4 - Trecho DL



(E.P.V., 12 anos, 13/08/2018)

A primeira observação a ser feita é que o texto traz uma posição valorativa em torno da leitura: “o livro está bem legal” e “é divertido”. Esse modo avaliativo demonstra a interação do estudante com a história, suas personagens e aventuras. Destaca, também, a relação da leitura com seu cotidiano, pois afirma que o texto mítico “ajuda na escola”, pois na disciplina de

História os alunos estavam aprendendo sobre a Grécia Antiga, o que demonstra a inter-relação entre os conteúdos aprendidos.

O DL de E.P.V. traz a marca do texto digitado no computador. Organiza em parágrafos e frases curtas para contar como trava o conhecimento com as palavras desconhecidas e privilegia o entendimento pelo contexto, deixando o dicionário como último recurso. Nesse sentido, as estratégias de leitura diferem de leitor para leitor, pois não há um caminho único a seguir. Mostrar aos alunos que há várias possibilidades de leituras e de compreender o texto fortalece o caráter democrático e social do ensino de leitura.

No terceiro parágrafo, o estudante avisa que vai escrever sobre “coisas que mais me chamaram atenção”, novamente a leitura assume papel ativo de alguém que dialoga com o texto e reflete sobre ele.

A partir dos trechos apresentados, compreendemos que não há como seguir um modelo fixo de compreensão da leitura. Os sentidos são construídos de acordo com a vivência e subjetividade de cada leitor. Nas palavras de Campos, “A leitura de um texto literário é uma criação subjetiva em que o indivíduo transfere o seu mundo significativo para o texto.” (1999, p.35). Tendo em vista essa compreensão de como os alunos (re)agem diante do texto literário, o professor ressignifica seu papel como mais uma voz dentre várias que se coloca perante o texto.

Diário de leitura: Uma experiência libertadora

Nesta seção, o foco recai nos comentários dos alunos depois da elaboração do DL. A palavra utilizada como subtítulo foi a motivação em confeccionar seu DL, segundo os alunos: LIBERDADE. Como a proposta consistia em dar autonomia aos alunos para escrever, houve uma boa recepção e, mesmo aqueles que não se sentiram motivados, num primeiro momento, passaram a se identificar, pois estavam “livres” para escrever sobre qualquer assunto relacionado à história.

Nesta etapa, foi solicitado aos alunos que comentassem sobre a experiência de elaborar um DL. Ao finalizarem seus DL, os alunos trocaram entre si para lerem e apreciarem uns dos outros. Nesse momento, o que mais chamou a atenção deles foi perceber que, embora o DL tenha sido sobre um mesmo livro, as anotações, a organização, a estrutura era diferente, pois cada aluno pode se expressar de maneira livre, sem modelos. Isso garantiu a singularidade e autoria de cada DL.

Após a troca de DL, os alunos fizeram uma “autoavaliação” sobre a experiência. A proposta foi que escrevessem o que sentiram e como o DL impactou na leitura, se facilitou ou

não, enfim, podiam colocar no papel toda a percepção que tiveram ao elaborar seu DL e de que maneira o processo contribuiu para o entendimento da leitura.

Diante das reflexões dos alunos, há três eixos norteadores desse trabalho que proporcionaram uma leitura reflexiva, crítica e pessoal:

a) Espaço de liberdade para voz do aluno

“Quando comecei a fazer o diário senti que estaria livre para falar de qualquer coisa sobre o livro”. M.E.C. - 11 anos

“Eu gostei pois foi um trabalho diferente no sentido de liberdade”. A.E.S.C. - 11 anos

“Eu me senti como um autor” L.R.L. - 12 anos

b) Diálogo de compreensão da história:

“O diário de leitura me ajudou a entender mais a história”. A.L.M. - 11 anos

“Esse diário começou a me fazer interessar por leitura” V.E.O. - 11 anos

“Foi como se a gente tivesse no século antigo vivendo o que os gregos vivia na época” V.A.B. - 14 anos

“Achei legal a ideia do diário de leitura, pois assim sinto que entrei mais na história me sentindo uma personagem”. L.M.C.B. - 12 anos

“Apreendi que um diário de leitura é mais do que um resumo, você mergulha na história que se passa e tenta até encaixar com coisas de hoje em dia” D.G.S.M. - 11 anos

c) Experiência pessoal

“Foi uma experiência divertida, inovadora e interessante para mim”. D.A.P. - 11 anos

“Bons foram esses meus sentimentos ao fazer o diário de leitura” G.T.G. - 11 anos

“Achei que seria chato e difícil, mas foi um dos trabalhos mais legais que já fiz” A.L.P.M. - 12 anos

“Eu nunca tinha visto um diário de leitura e isso foi uma oportunidade incrível” L.S.F. - 12 anos.

Considerações finais

O trabalho com DL proporcionou aos alunos protagonismo, enquanto leitores. O texto lido não seria restrito a avaliações e fichas de leitura, seria motivação para refletir sobre a leitura e estabelecer um diálogo entre o texto e as impressões pessoais deles. O resultado foi além do esperado, os alunos dedicaram-se à elaboração do DL, pois tiveram liberdade para tal. Muitos estabeleceram vínculo com a leitura e, apesar de não gostarem de ler, admitiram que escrever um DL foi uma experiência que motivou o “querer ler mais”. Houve o distanciamento da mera decodificação, os alunos apropriaram-se da história e estabeleceram relações entre ela e seu cotidiano.

A compreensão textual não acontece da mesma maneira para todos os alunos, não se trata de um modelo fixo aplicável a todos. Sua vivência, seu repertório e conhecimento de mundo desdobram-se no momento da leitura e, com isso, as várias leituras e interpretações são acionadas. Quando o professor mostra ao aluno que suas reflexões são legítimas e aceitas, o aluno sente-se motivado a ler e estabelecer relações com o texto.

Em relação à prática docente, houve uma ressignificação sobre o papel de docente não mais como voz de autoridade diante de um texto, mas como uma voz a mais para pensar e aprender, compartilhando as hipóteses textuais e levando em consideração a voz dos alunos. As aulas tornaram-se mais dinâmicas e colaborativas, a troca de interpretações ampliou a leitura, tornando-a mais rica e diversificada. Nesse sentido, a experiência do DL aproximou os alunos da leitura, proporcionando um mergulho literário.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.
- CAMPOS, Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água, 1999.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p.169-191.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM). São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- LOBATO, Monteiro. *O Minotauro*. São Paulo: Globinho, 2010.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. O gênero “diário de leitura”: perspectivas para uma leitura reflexiva na escola. In: *Educação em Destaque*, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 27-41, 1. Sem. 2009.
- ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? In: *Cadernos de pesquisa*, v.42, n.145, p. 272 – 293, jan/abr.2012. Trad. Neide Luzia Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira.
- SUGAYAMA, Ariane Mico. As múltiplas leituras da metáfora no texto literário: uma contribuição para a formação do leitor protagonista e reflexivo. In: *Caderno de Letras da UFF*, n. 52, p. 395-417. 2016.
- TRIPP, David. “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”. In: *Educação e Pesquisa*, Educ. Pesqui. vol.31 n. 3 São Paulo Sept./Dec. 2005.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 19/2/2020

Aprovado em: 8/6/2020