

DOS RELATOS DE *DIÁRIOS DE LEITURA* ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cristiane Alvarenga Rocha Santos¹

A formação de leitores na esfera escolar, há tempos, vem se mostrando uma questão que inquieta professores e pesquisadores que, por meio de investigações diversas, buscam refletir e propor novas metodologias que auxiliem o professor nessa tarefa. Como professora e pesquisadora, motivada por essas inquietações em minha própria sala de aula, propus, durante o ano de 2013, a um grupo de 29 alunos de uma turma de ingressantes do curso de Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio de um campus do IFG (Instituto Federal de Goiás), que utilizassem um diário de leitura para registrarem suas práticas de leitura – tanto em sala de aula quanto fora dela (é importante dizer que os dados gerados compuseram uma pesquisa mais ampla acerca de práticas de leitura e posicionamento autoral). A partir de um roteiro norteador elaborado por mim, eles deveriam fazer suas anotações e eu recolheria os diários a cada 15 dias a fim de acompanhar a atividade e fazer as intervenções. Com base na experiência em sala de aula e nos dados provenientes da pesquisa, este artigo tem como objetivo mostrar como os relatos em *diários de leitura* podem ser utilizados como uma estratégia de ensino nas aulas Língua Portuguesa ao revelar informações acerca da história de leitura dos alunos, como o quê, como, para quê e onde liam. As ideias de *interação*, *gênero discursivo*, *dialogismo* de Bakhtin (2003; 2006; 2010a, 2010b), a concepção de *diário de leitura* de Machado (1998; 2005) e de *práticas de leitura* de Chartier (1999; 2002; 2004; 2011) foram a base para as reflexões que serão apresentadas.

Palavras-chave: diário de leitura; ensino de Língua Portuguesa; prática de leitura.

Introdução

A formação de leitores na esfera escolar, há tempos, vem se mostrando uma questão que inquieta professores e pesquisadores que, por meio de investigações diversas, buscam refletir e propor novas metodologias que auxiliem o professor nessa tarefa. Como professora e pesquisadora, motivada por essas inquietações em minha própria sala de aula, propus, durante o ano de 2013, a um grupo de 29 alunos de uma turma de ingressantes do curso de Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio de um campus do IFG (Instituto Federal de Goiás), que utilizassem um diário de leitura para registrarem suas práticas de leitura – tanto em sala de aula quanto fora dela (é importante dizer que os dados gerados compuseram uma pesquisa mais ampla acerca de práticas de leitura e posicionamento autoral).

Com base na experiência em sala de aula e nos dados provenientes da pesquisa, este artigo tem como objetivo mostrar como os relatos em *diários de leitura* podem ser utilizados como uma estratégia de ensino nas aulas Língua Portuguesa ao revelar informações acerca da história de leitura dos alunos, como o quê, como, para quê e onde liam. As ideias de *interação*, *gênero discursivo* e *dialogismo* de Bakhtin (2003; 2006; 2010a, 2010b), a

¹ Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Endereço eletrônico: cristiane.santos@ifg.edu.br.

concepção de *diário de leitura* de Machado (1998; 2005) e de *práticas de leitura* de Chartier (1999; 2002; 2004; 2011) foram a base para as reflexões que serão apresentadas.

1. O diário de leitura como estratégia de ensino nas aulas de Língua Portuguesa: pressupostos teóricos

O uso do diário de leitura em sala de aula como uma estratégia de ensino e de reflexão sobre práticas de leitura desenvolvidas na esfera escolar foi defendido por muitos anos, em especial, por Machado (1998; 2005). A pesquisadora dedicou-se, em seu trabalho de doutorado, à investigação do diário de leitura como um gênero discursivo, à discussão de como ele poderia ser utilizado em sala de aula e à apresentação de suas contribuições para a formação de um leitor reflexivo e crítico durante suas práticas de leitura. Baseando-se, então, na concepção de *gênero discursivo* de Bakhtin (2003), a autora concebe o diário de leitura não como um portador de textos ou um suporte para textos, mas como um gênero discursivo

[...] 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. (MACHADO, 2005, p.64).

Como podemos perceber, pela definição de Machado (2005), o diário de leitura possui algumas particularidades que o diferenciam de outros gêneros discursivos com os quais apresenta alguns pontos em comum, como o diário íntimo, as notas de leitura e o resumo. Essas diferenças vão desde as condições de produção do diário de leitura até o modo de organização do discurso pelo leitor-autor.

Ainda segundo a pesquisadora, a prática do diário de leitura em sala de aula contribui para que os alunos expressem suas ideias, seus pontos de vista acerca das leituras que realizam, quando o que vemos, em muitas escolas, são professores tornando-os reféns de suas próprias interpretações, que, na maioria das vezes, são dependentes do livro didático (SANTOS, 2015). A concepção de diário de leitura de Machado (1998; 2005) vem ao encontro de uma compreensão das práticas de leitura em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003), já que a escrita desse diário “não só institui um diálogo entre leitor e autor, como 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.” (MACHADO, 2005, p.65). É interessante trazer, ainda, uma fala da pesquisadora que complementa essa afirmação:

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. (MACHADO, 2005, p.67).

Corroborando as ideias apresentadas acima, é preciso compreender a produção de diários de leitura como um lugar onde os alunos devem assumir uma posição autoral (BAKHTIN, 2010) em relação ao que leem, e analisar se eles mobilizam (orquestram) os conhecimentos que os constituem e as informações que o texto traz (as vozes) ao construir sentidos para o que leem em suas práticas de leitura diversas.

Como Machado (1998; 2005), acredito que proporcionar situações que levem o aluno a expor seus objetos, modos e gestos de leitura, a mobilizar todas essas vozes e a refletir sobre a necessidade de se assumir uma posição autoral na leitura de um texto pode contribuir para uma reflexão do professor acerca do direcionamento que deve dar em suas aulas às práticas de leitura e de escrita nas diversas esferas de atividade, e não apenas na escolar.

Sendo assim, a escolha do diário de leitura como uma das técnicas de pesquisa colaborou para que eu identificasse os objetos, modos e gestos de leitura dos alunos em suas práticas de leitura cotidianas. Assim, penso que a prática constante do diário, ao mesmo tempo em que favoreceu ao desenvolvimento da pesquisa, levou os alunos a refletirem mais sobre suas práticas de leitura, o que fez com que alguns, inclusive, passassem a ler mais, conforme relatos informais em sala de aula, e com que analisassem seu comportamento leitor “de fora” ao realizarem seus registros, como veremos mais adiante.

2. A produção dos diários de leitura em um campus do IFG

Antes de apresentar parte dos dados coletados nos diários de leitura, considero necessário esclarecer sob que condições e de que modo eles foram produzidos. O diário de leitura foi introduzido em sala de aula da seguinte forma: em março de 2013, durante uma aula, informei aos alunos, inicialmente, que a produção do diário seria uma atividade que comporia uma pesquisa que eu estava realizando. Passei a discutir com eles, então, sobre o conceito de “diário de leitura”, procurando mostrar quais suas semelhanças e diferenças em relação a outros diários que já conheciam, como diários íntimos, diários de viagem, entre

outros. Em seguida, entreguei-lhes um roteiro com algumas perguntas, o qual deveria ser seguido ao fazerem seus relatos. Reproduzo o roteiro no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Orientações para a escrita do diário de leitura

ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DO DIÁRIO DE LEITURA

Nele, você registrará:

- a) o que tem lido durante a semana, por que tem lido/leu o texto/livro x;
- b) quais suas impressões dessas leituras: se gostou ou não do que leu/se está gostando ou não do que está lendo; o que entendeu do que leu (se não entendeu, o que acredita ter atrapalhado sua compreensão);
- c) apresente e comente os pontos/aspectos que considerou importantes/interessantes no texto/livro;
- d) ao ler o texto, outros textos lhe vieram à lembrança? Quais? Quais elementos (expressões, imagens, tema etc.) permitiram esse reconhecimento?
- e) o fato de o texto se relacionar com outro(s) texto(s) facilitou a sua compreensão? Explique.

Lembre-se de que o diário é seu, portanto, se quiser colocar imagens, citar músicas, poesias, elaborar desenhos e trazer outros textos que você acha interessantes e que tenham relação com o texto que você leu e está comentando, fique à vontade!

Fonte: Elaborado pela autora.

O roteiro acima consiste em uma série de orientações que foram lidas juntamente com os alunos e explicadas em sala de aula, sendo retomadas ao longo de seu desenvolvimento conforme a necessidade. As perguntas elencadas tinham por objetivo permitir-me identificar, na medida do possível, as práticas de leitura cotidianas dos alunos, e verificar como eles liam e quais seus percursos de leitura e, sobretudo, se assumiam uma posição autoral ao lerem um texto (neste trabalho destacarei apenas as práticas de leitura). Ressaltei para eles o fato de que o diário lhes pertencia, de modo que eles deveriam agir discursivamente com liberdade, podendo citar trechos do que liam ou de músicas, colar imagens ou desenhar, isto é, trazer outros textos diversos para comporem seus diários.

No entanto, assim como Machado (1998) observou ao longo de sua pesquisa, falar em “liberdade” em uma situação comunicativa como essa seria complicado, o que acaba caracterizando, a meu ver, esse tipo de produção diarista como paradoxal, porque é típico do gênero discursivo “diário” um caráter intimista. Por isso, pressupõe-se que, nesse espaço, o sujeito que enuncia tem liberdade para dizer o que quiser e como quiser, motivado por fatores diversos. No caso do uso do diário de leitura como um instrumento pedagógico ou de pesquisa, reconheço que foi complicado exigir essa postura dos alunos, já que houve uma

orientação básica a qual deveriam seguir em termos do que dizer (veja o roteiro acima), além de eles saberem que seus diários constituiriam o *corpus* de uma pesquisa e que eu leria seus relatos. Mesmo assim, solicitei que eles tentassem fazer seus registros da forma mais natural possível, como se escrevessem para si mesmos, podendo, inclusive, acrescentar informações que não estivessem no roteiro, desde que respondessem a ele.

Desse modo, eles deram início aos relatos, os quais deveriam ser feitos, no mínimo, duas vezes por semana e versar sobre as práticas de leitura vivenciadas durante os 15 dias que permaneciam com os diários. Após os primeiros 15 dias, recolhi os diários para que pudesse conferir como estava o andamento dos registros. Observei que alguns estavam relatando fatos do seu dia a dia, mas se esquecendo de abordar suas práticas de leitura; outros, estavam retomando as leituras passadas e não as atuais; outros, por sua vez, admitiam inventar registros por não “ter o que relatar”, já que, segundo eles, não tinham “lido nada” durante aqueles dias.

Considerando a necessidade de alguns ajustes constatada após minha primeira leitura, ao entregar os diários aos alunos, expliquei-lhes novamente seu propósito, alertando-os que o foco dos relatos deveria ser os textos que eles leram naqueles dias e que, se quisessem narrar, também, algum acontecimento que considerassem importante ao qual uma prática de leitura estivesse relacionada, poderiam fazê-lo, já que seria um dado relevante dessa prática de leitura. Aliás, como já dizia Chartier (1999, p.13), “deve-se levar em conta, também, que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos.”.

Com o tempo, os alunos foram se adaptando e conseguindo elaborar seus registros. Houve um problema, no entanto, que não pude resolver, o qual considerei como sendo a maior dificuldade encontrada no desenvolvimento dessa parte da pesquisa: a grande maioria dos alunos não seguiu o roteiro supracitado completamente, ainda que eu solicitasse. Muitos queixavam-se de falta de tempo por causa da quantidade de disciplinas; outros, que tinham diversas atividades para fazer, sobrando pouco tempo para escreverem nos diários. Por fim, optei por não cobrá-los mais, a fim de não tornar a escrita do diário um “peso” para eles, deixando-os mais livres para relatar suas práticas de leitura. Ressaltei, mais uma vez, o compromisso deles em relatarem apenas o que realmente fizeram, de modo que, se, segundo a concepção deles, eles não tivessem lido “nada”, deveriam dizer que não leram “nada”, mesmo que isso parecesse improvável a meu ver.

Entre os meses de março e outubro de 2013, portanto, os diários eram recolhidos de 15 em 15 dias para que eu pudesse acompanhar a produção diarista dos alunos. É importante dizer que os diários não eram avaliados nem corrigidos, apenas lidos, já que a natureza da

pesquisa era mais diagnóstica do que intervencionista. Ao final, os diários foram escaneados e os originais (dos alunos que entregaram) arquivados.

A análise dos dados gerados por meio dos diários de leitura foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu na leitura atenciosa de cada diário, com o objetivo de realizar um mapeamento prévio dos relatos relacionados às práticas de leitura e de excertos nos quais pude identificar a emergência de um posicionamento autoral por parte dos alunos durante suas práticas de leitura (mais uma vez, lembro que este texto concentrar-se-á apenas no mapeamento das práticas de leitura). A segunda, por sua vez, foi dedicada à organização e sistematização desses dados, o que me permitiu estabelecer as categorias de análise de modo mais concreto, a partir da análise preliminar desenvolvida na primeira etapa.

Sendo assim, nos diários de leitura, pude recuperar, nas narrativas dos alunos, objetos de leitura, modos de ler, gestos de leitura e espaços onde algumas dessas leituras ocorriam, aspectos que caracterizavam as suas práticas de leitura cotidianas.

Na análise a seguir, apresentarei e discutirei as práticas de leitura recuperadas por esses alunos em seu discurso, abordando os objetos de leitura, os modos de ler, os gestos de leitura e os espaços de leitura; em seguida, proporei uma reflexão sobre a importância de o professor conhecer esses dados e em que eles podem contribuir para sua prática de ensino de Língua Portuguesa.

3. Conhecendo objetos, modos e gestos de leitura nos diários de leitura

A investigação dos objetos de leitura, segundo Chartier (2002), compõe a análise das práticas de leitura de uma comunidade de leitores, uma vez que a apropriação e a interpretação do que se lê são influenciadas também pelo formato, extensão, material, cores, imagens etc. que um texto pode apresentar. Assim, esses aspectos orientam as práticas de leitura, a interação que um leitor estabelece não somente com as vozes que constituem um discurso, mas também com o texto em relação a seus atributos materiais, físicos. Ao considerar a leitura como uma prática cultural, torna-se relevante conhecer os objetos de leitura que tem sido apropriados pelos alunos investigados, bem como o modo pelo qual eles se relacionam com tais objetos.

Os objetos de leitura mais citados pelos alunos em seus diários foram livros e/ou textos literários; livros, textos e fichas didáticos; notícias e reportagens em jornais e revistas na internet; quadrinhos e mangás; e textos e frases publicados em diversas redes sociais, como

o *Facebook* e o *Twitter*. No quadro abaixo, é possível conferir os objetos que foram retomados nos diários de leitura e o número de alunos que fizeram essa retomada:

Quadro 2 – Objetos de leitura e número de alunos que os citaram

| Objetos de leitura | Número de alunos que os citaram |
|--|---------------------------------|
| 1. Livros e/ou textos literários | 19 |
| 2. Livros, textos e fichas didáticos | 18 |
| 3. Notícias e reportagens em jornais e revistas na internet | 14 |
| 4. Quadrinhos e mangás | 12 |
| 5. Revistas especializadas (Quatro Rodas, Superinteressante, Todateen, Capricho etc.) | 12 |
| 6. Textos e frases publicados em diversas redes sociais, como o <i>Facebook</i> e o <i>Twitter</i> | 11 |
| 7. Revistas em geral (Veja, IstoÉ, Época etc.) | 10 |
| 8. Livros e textos de disciplinas de áreas técnicas | 5 |
| 9. Tirinhas, charges na internet | 4 |
| 10. Folhetos e textos religiosos, Bíblia | 4 |
| 11. Canção | 3 |
| 12. Resumos e resenhas de livros e filmes na internet | 3 |
| 13. Textos literários na internet | 2 |
| 14. Textos em provas | 2 |
| 15. Textos e frases em sites diversos | 2 |
| 16. Notícias e reportagens em jornais e revistas impressos | 2 |
| 17. Livros, textos e fichas didáticos na internet | 2 |
| 18. Mensagens via celular | 2 |
| 19. Textos no celular | 2 |
| 20. Livros e textos relacionados a disciplinas de áreas técnicas na internet | 1 |
| 21. Cartas | 1 |
| 22. Livros de autoajuda | 1 |
| 23. Textos em blogs | 1 |
| 24. Textos em jogos (games) | 1 |
| 25. Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) | 1 |
| Não explicitados | 5 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos ver, o objeto de leitura mais mencionado nos diários de leitura (por 76% dos alunos) foram os livros e/ou textos literários. Esse número parece revelar uma preocupação dos alunos em destacar a prática da leitura de literatura, fazendo ressoar uma voz que enuncia tal prática como sendo uma leitura de excelência em relação aos demais objetos – muitos dos quais chegam a ser questionados se são mesmo “leitura” –, ou seja, como sendo a melhor para que um aluno se desenvolva intelectualmente.

A variedade de objetos – e mesmo a referência a alguns como “mensagem via celular”, “canção” e “textos em jogos” – revela uma compreensão mais ampla do conceito de leitura (debatido algumas vezes em sala de aula), ou seja, de que os textos publicados em um

livro ou em um jornal são apenas alguns dos diversos objetos de leitura que nos cercam na sociedade em que vivemos. Isso nos faz refletir sobre o fato de que, embora muitos afirmem “não ler nada”, eles estão, na verdade, lendo, praticamente, a todo momento, nas mais diversas situações de comunicação.

A referência à leitura de objetos que circulam na internet – como os textos literários, os textos e frases em redes sociais ou em sites diversos, os resumos e resenhas de filmes e livros, as notícias e reportagens de jornais e revistas online, entre outros – demonstra que seu uso vem expandindo as práticas de leitura dos alunos que a acessam em busca de leituras que os divirtam, entretenham, auxiliem nos estudos, informem e que os levem a se relacionar, discursivamente, com os outros.

É necessário compreender que o desenvolvimento tecnológico, ao contrário do que muitos afirmam, vem ampliando as práticas de leitura e de escrita dos alunos, e não extinguindo-as. Essa “expansão”, no entanto, precisa ser aproveitada de uma forma qualitativa, planejada e reflexiva em nossas salas de aula, e não como algo prejudicial ao desenvolvimento do aluno ou ameaçador às demais práticas de leitura e escrita já consolidadas na sociedade.

Relacionados a esses objetos estão os modos de ler, que se caracterizam como as finalidades, os gestos de leitura e o modo como o leitor se posiciona corporalmente no espaço em relação a esses objetos durante suas práticas de leitura (CHARTIER, 1999; CAVALLO; CHARTIER, 1999). Esses aspectos constituem as práticas de leitura que variam historicamente e socialmente, o que, por exemplo, leva as pessoas, em uma determinada época e sociedade, a lerem em grupos, em voz alta, assentadas em uma poltrona ou em jardins; e em outra, sozinhas, em silêncio, deitadas em uma cama ou diante da tela de um computador.

Em relação aos gestos de leitura, Chartier (1999), Barthes (1987) e Certeau (2012) afirmam que eles seriam movimentos corporais que entram “em jogo” nas práticas de leitura, como, por exemplo, o movimento dos olhos, dos lábios e do aparelho fonético, e movimentos como sentar, levantar e deitar. Segundo Certeau (2012), além desses movimentos corporais, os gestos de leitura poderiam incluir balbucios, resmungos, tics e outros ruídos. São ainda considerados gestos de leitura as reações dos alunos às suas leituras, como preguiça, paixão, obrigação, necessidade, prazer, cansaço, entre outros.

Os modos de ler, portanto, consistem em procedimentos diversos de que os leitores lançam mão no momento da leitura, ou seja, como o leitor se relaciona com os objetos de leitura em termos de finalidades, gestos e espaços de leitura. Sendo assim, os modos incluem finalidades de leitura, como o ler para se informar, para aprender um conteúdo, para entreter,

para cumprir exigências escolares; procedimentos para construir sentido para o que se lê, como folhear páginas, selecionar trechos ou capítulos, ler textos inteiros ou apenas uma parte, buscar outros textos para compreender melhor o que se lê, produzir resumos para auxiliar na compreensão da leitura; e gestos de leitura, como ler sentado no sofá, no chão, deitado na cama, encostado a uma árvore ou em uma escrivaninha, diante de um computador, ler balbuciando ou em voz alta, modulando-a ou não ao ler, demonstrar atitudes, sentimentos e sensações em relação à leitura, como as que citei no parágrafo anterior.

Considerando o exposto, retomo a seguir excertos selecionados dos diários de leitura para exemplificar alguns dos modos de ler relatados pelos alunos ingressantes no curso de Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio, no ano de 2013, em um campus do Instituto Federal de Goiás:

A1²: Hoje eu estava no facebook quando surgiu a seguinte frase ‘Até cortar os próprios defeitos pode ser perigoso. Nunca se sabe qual é o defeito que sustenta nosso edificio inteiro’, da Clarice Lispector, e tipo sempre quando to no face aparece algo dela, mas hoje eu me deparei que eu nunca cheguei a ler um obra dela inteira, e nem se quer sabia quem ela era de fato, e *resolvi pesquisar* um pouco dessa mulher da qual quão se é falada e suas frases usadas atingindo uma vasta quantidade de pessoas.

A2: Li alguns livros virtuais baseados em histórias da Grecia Clássica, para me ajudar na disciplina de história nesse 3º Bimestre. Apesar dos livros terem uma linguagem rebuscada, *foi fundamentalmente importante para a compreensão da matéria.*

A3: Essa semana tenho que estudar para varias provas e fazer muitos trabalhos, ja que o bimestre esta quase encerrando e temos cada vez menos tempo para fazer qualquer coisa, por isso apenas fiz leituras dos próprios livros didaticos *para estudar.*

A4: Como o clube de leitura iniciará com um livro do Assassin’s Creed, *resolvi ler um pouco sobre.*

Esse primeiro grupo de relatos revela alguns modos de ler dos alunos investigados que se firmam pela finalidade da atividade, como ler para se informar (A1), ler para compreender melhor a matéria que está sendo estudada em alguma disciplina (A2), ler para estudar (A3) e ler para conhecer melhor uma obra antes de iniciar sua leitura (A4). Além dessas finalidades, os alunos afirmaram ainda ler *para fazer um trabalho, para fixar ou dar uma olhada nas matérias, para fazer tarefas, para se sair bem nas provas e para debater em um clube de leitura.*

² A fim de preservar a identidade dos alunos, eles serão identificados como A e se diferenciarão pelos números.

Como disse, os modos de ler incluem também os procedimentos que os leitores utilizam para construir sentido para o que leem, como os que reproduzo nesse segundo grupo de relatos:

A1: [Transcrição completa da canção “Ana e o Mar”, de O Teatro Mágico] Não gosto muito de ler mas amo musica, principalmente OTM e as musicas deles tem um pouco de poesia e tals, eu gosto muito de ler as musicas deles *pra poder compriender melhor* pois as letras são complexas.

A2: Durante essa semana peguei o livro de Instrumentação Digital *para dar uma olhada* na matéria que iremos aprender no proximo bimestre. Me dediquei ao longo dessa semana a estudar e a ler livros voltados a parte das disciplinas de Eletrotécnica.

A3: [...] li alguns textos na internet *sobre alguns itens que estamos estudando* em história e em sociologia.

A5: Estava *foliando* um livro, quando achei um texto chamado ‘O caderno’ [...]

Nos trechos supracitados, os alunos relatam alguns procedimentos que utilizam para compreender melhor um texto que esteja sendo lido ou que esteja sendo estudado nas disciplinas, como *ler uma música para entender melhor o que ela diz* (A1), *dar uma olhada em um livro* para conhecer o que ainda será aprendido em uma disciplina (A2), *folhear livros em busca de textos para ler* (A5), *ler outros livros para ajudar a compreender a matéria que está sendo aprendida* (A3). Eles também afirmaram buscar informações em outros livros (ler outros livros) *para compreender melhor uma leitura, ler um resumo antes de ler o livro, folhear livros* para fixar um conteúdo, e *ler e produzir resumos*.

Os modos de ler compreendem também gestos de leitura diversos que são retomados pelos alunos em seus discursos. Esses gestos foram identificados em momentos em que eles abordam sua relação com os objetos de leitura aludidos nos diários de leitura. Alguns exemplos podem ser recuperados neste terceiro grupo de relatos:

A1: Hoje estava mexendo no meu facebook e tinha um texto bem grande e eu li ele inteiro pela primeira vez, *não costumo ler muito textos grandes*.

A6: [...] *Ando com preguiça*, tenho que voltar a ler.

A7: Eu li este fim de semana sobre a Corrida da Paz no Morro do Alemão, li *por curiosidade* abri o site da Globo e abri. [...]

A4: Acabei de estudar para física, li o processo das fórmulas, como fazer, etc. Física me faz lembrar do processo de criação dos computadores antigos, que eram usados para calcular velocidades. Já li muitos textos sobre o assunto, confesso que acho *super interessante, só faz aumentar minha paixão* por tecnologia.

A8: [...] ontem eu comecei a ler um livro chamado 'A divina comédia'. Achei que o livro contava um tipo de comédia angelical, mas depois que li achei ele *muito sem graça e parei de ler*. Vou tentar achar outro livro que eu me interesse, um de quadrinhos, por exemplo. [...]

A9: [...] Esses dias por exemplo não li livros de história por exemplo *leio o que precisa ser lido como por exemplo alguma leitura feita na escola*.

Como podemos notar, nos diários, os gestos de leitura mais evidenciados pelos alunos foram aqueles que demonstravam alguma reação deles em relação a uma prática de leitura, como a curiosidade (A7), o interesse, a paixão (A4), mas também a preguiça (A6), o desinteresse (A8) e a obrigação (A9). Além disso, o modo pelo qual os alunos descrevem a frequência com que vivenciam certas práticas de leitura também pode ser considerado um gesto de leitura, como faz A1 ao dizer que *não costuma ler livros grandes*.

Outros gestos de leitura são retomados, como ler o texto de uma prova *com atenção*; ler artigos em um celular sobre algo que esteja estudando para ajudar nos estudos e provas; ler sobre um desenho *após assistir a um episódio dele na TV*; ler *depois de assistir a uma reportagem sobre um assunto que interessou*; ler *para os outros*; ler *no computador, na internet, no celular, no livro, na apostila e na ficha*; e ler *em salas de espera, em bibliotecas, em templos religiosos e na escola*.

Enfim, como pudemos verificar, foram diversos os modos de ler identificados nos registros dos diários de leitura. Resumidamente, seriam eles: ler um livro, uma revista *inteiro(a)*; ler a música *para entender melhor o que ela diz*; buscar informações em outros livros (ler outros livros) *para compreender melhor uma leitura*; ler outros livros *para ajudar a compreender a matéria que está sendo aprendida*; ler artigos em um celular sobre algo que esteja estudando para ajudar nos estudos e provas; ler *um resumo antes de ler o livro*; ler o texto de uma prova *com atenção*; ler *para aumentar sua paixão sobre determinado assunto*; ler *porque interessa*; ler *para fazer um trabalho, para fixar as matérias*; ler *para estudar, para fazer tarefas e para se sair bem nas provas*; ler *para debater em um clube de leitura*; dar *uma olhada nas matérias*; *folhear livros para fixar um conteúdo*; *folhear livros procurando um texto para ler*; ler *e produzir resumos*; ler *para os outros*; ler sobre um desenho *após assistir a um episódio dele na TV*; ler *depois de assistir a uma reportagem sobre um assunto que interessou*; ler *no computador, na internet, no celular, no livro, na apostila e na ficha*; e ler *em salas de espera, em bibliotecas, em templos religiosos e na escola*.

Os modos de ler, portanto, revelam quem são esses alunos no papel de leitores, como se comportam, se relacionam com os objetos de leitura em seu cotidiano, não apenas na esfera escolar, mas também em outras em que eles estabelecem uma interação com tais objetos. Os

alunos compõem a sua história de leitura, o que nos leva a refletir sobre como esses modos podem passar por modificações decorrentes de condições sócio-históricas que influenciam nossa construção contínua como sujeitos leitores.

4. Refletindo sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa a partir das práticas de leitura relatadas nos diários de leitura

Conceber o diário de leitura como um gênero discursivo é considerá-lo um lugar de interação entre aluno/leitor, texto e professor, pois é por meio das relações que o aluno/leitor estabelece com as práticas de leitura, as quais são materializadas em seu discurso, que ele revela quem ele é no papel de leitor e como significa a leitura.

Verificar que a maioria dos alunos têm se dedicado à leitura de livros e/ou textos literários e de livros, textos e fichas didáticos, me fez perceber que suas práticas de leitura tendem a restringir-se a materiais que fazem parte da esfera escolar. Quanto aos livros e/ou textos literários, é preciso dizer que grande parte dos que os mencionam retomam leituras passadas e não atuais (conforme solicitei) e, geralmente, relacionadas a uma tarefa passada por um professor. Assim, torna-se questionável o número de alunos que se dedicam a leitura desses objetos no presente e fora da escola. Quanto aos livros, textos e fichas didáticos, são objetos que fazem parte da rotina estudantil e que, por isso, atendem a uma função pragmática.

Em terceiro lugar, aparecem notícias e reportagens em jornais e revistas na internet, o que confirma o fato de que a leitura desses objetos em ambiente virtual tem se tornado cada vez mais comum do que seu formato impresso, seja pela facilidade de acesso, pelo valor, pelo manejo do material (o jornal, por exemplo, exige um manejo diferenciado pelo tamanho das folhas, a existência de diversos cadernos, etc.), entre outros fatores que interferem nessa escolha. Esse fato pode ensejar aulas em que o professor explore a leitura de textos produzidos e publicados na internet, analisando as peculiaridades em torno tanto da produção quanto da leitura de textos diversos nesse suporte, promovendo, assim, o que alguns especialistas vem denominando de *letramento digital* (SOARES, 2002).

Cabe ainda esclarecer que os objetos de leitura apareceram nos relatos de forma aleatória, ou seja, em um dia o aluno dedicou-se a falar de uma notícia lida; em outro, de um texto lido em sala de aula; em outro, de um livro literário, por exemplo, o que demonstra a diversidade de objetos que esses alunos leem no seu cotidiano. É importante que o professor

conheça esses objetos de leitura a fim de abordar em sala de aula não apenas aqueles com que os alunos têm mais contato, mas outros que ele possa até mesmo vir a desconhecer.

Possibilitar a experiência dos alunos com diversos objetos de leitura contribui para a sua compreensão do que significa ler e ser leitor. No início de minha pesquisa, a concepção que os alunos demonstravam do que era ler era muito restrita, o que foi sendo modificado aos poucos à medida que eu mostrava e discutia, em sala de aula, sobre objetos que, mesmo conhecidos deles, não consideravam como materiais a serem lidos. Desse modo, conhecer os objetos de leitura que faziam parte do universo dos meus alunos me levou a modificar parte de minha prática de ensino, pois passei a compartilhar com eles outros objetos ou uma nova forma de enxergar os objetos de leitura já conhecidos. Isso significa que, a partir de minha prática em sala de aula, pude contribuir para uma conscientização acerca das práticas de leitura que os circundavam.

Em relação aos modos e gestos de leitura, é importante desmistificar ideias que circulam geralmente entre os alunos como *leitura é uma prática prazerosa, interessante, leitor é quem lê literatura e ler é para poucos*. É importante que o professor tenha consciência de mitos como esses e procure, em sala de aula, mostrar, por meio de atividades diversas, que há diferentes modos de ler, os quais dependem do quê é lido, da finalidade dessa leitura e do ambiente em que se lê. Dessa forma, o aluno deve ser levado a compreender que a leitura prazerosa é apenas um modo de ler, pois há outras, por exemplo, que podem ser obrigatórias, necessárias; deve refletir sobre o que é ser leitor, a fim de concluir que há muito mais objetos a serem lidos além do texto literário; e que ser ou não leitor depende de uma atitude responsável, ética e responsável perante o mundo, como diria Bakhtin (2006).

Conhecer os procedimentos ou os percursos de leitura que os alunos selecionam para compreender o que leem, como *ler outros livros para ajudar a compreender a matéria que está sendo aprendida, ler um resumo antes de ler o livro, produzir resumos*, entre outros mencionados nos diários de leitura, assim como gestos de leitura como *ler depois de assistir a uma reportagem sobre um assunto que interessou, ler para os outros*, etc. também podem orientar o trabalho do professor com as práticas de leitura e escrita em sala de aula, podendo facilitar a aprendizagem de Língua Portuguesa, inclusive dos alunos que apresentam maior dificuldade na disciplina.

Baseada nos relatos dos alunos acima, poderia, por exemplo, propor que assistissem, em casa, a uma notícia televisionada e, em seguida, lerem uma reportagem ou uma crônica relacionadas à notícia. Depois disso, o aluno levaria o texto lido para a sala de aula a fim de compartilhar sua leitura com os colegas e debaterem o tema. Por fim, solicitaria uma

produção de texto, um artigo de opinião, por exemplo, em que o aluno expusesse sua opinião acerca do que foi lido e debatido.

Um outro exemplo seria partir da leitura de um resumo antes de ler o texto, como um dos alunos mencionou em seu diário. Os alunos poderiam ler um ou mais resumos de uma obra literária antes de lê-la e, em seguida, produzir uma resenha apontando em que medida o resumo ou os resumos atendem às características gerais desse gênero discursivo.

As reflexões que tentei empreender neste artigo bem como esses exemplos demonstram que as informações geradas por meio da produção de diários de leitura podem contribuir para o trabalho do professor em sala de aula, pois permite a ele conhecer que são seus alunos no papel de leitores. Saber o que têm lido, como leem, para quê leem e onde leem pode orientar as estratégias de ensino do professor que pode partir dos relatos para reafirmar práticas de leitura que os alunos já possuem, para ampliá-las e, até mesmo, transformá-las.

Considerações finais

A análise dos diários de leitura me permitiu conhecer as práticas de leitura cotidianas e escolares dos alunos investigados e assim (re)pensar estratégias de ensino de leitura e escrita em minha sala de aula. Pude também verificar que, na realidade, os diários apresentam o olhar desses alunos acerca de suas práticas leitoras. Assim, eles realizam uma ação exotópica (BAKHTIN, 2003; 2006) ao discorrerem sobre o seu próprio fazer.

Assumindo-se como um Outro em relação a si mesmo, esses alunos afirmaram lidar com objetos de leitura variados, como livros e textos (literários, didáticos, técnicos, religiosos), jornais e revistas (gerais e especializados, impressos e online), quadrinhos e mangás, textos diversos na internet, cartas, textos em games e Trabalhos de Conclusão de Curso.

Em relação aos modos de ler, os alunos registraram as finalidades, os procedimentos e os gestos de leitura em relação aos objetos analisados anteriormente. A maioria deles enfatizou as finalidades e os procedimentos ao abordarem o modo como se relacionavam com os objetos de leitura mencionados, sendo eles: ler a música *para entender melhor o que ela diz*; buscar informações em outros livros (ler outros livros) *para compreender melhor uma leitura*; ler outros livros *para ajudar a compreender a matéria que está sendo aprendida*; ler artigos em um celular sobre algo que esteja estudando para ajudar nos estudos e provas; *ler um resumo antes de ler o livro*; e ler *para fazer um trabalho, para fixar as matérias*; ler *para*

estudar, para fazer tarefas e para se sair bem nas provas; e ler para debater em um clube de leitura.

Podemos notar que grande parte dos modos de ler citados está relacionada a objetos que circulam na esfera escolar. Com o passar do tempo, os modos de ler se modificam, as leituras passam a se restringir àquelas que apresentam um caráter mais utilitário e que provocam um sentimento de obrigação e repulsa. Sobre esse traço histórico dos modos de ler, Horellou-Lafarge e Segré (2010, p.125) destacam que “as maneiras de ler dependem das condições da leitura, dos momentos e do tempo que lhe são concedidos, do papel simbólico que lhe é atribuído.”.

Os alunos, portanto, deixam claro o fato de que concentram suas leituras, na maior parte do tempo, em objetos ligados às tarefas escolares – as quais eles caracterizam como *obrigatórias, desagradáveis, cansativas* etc. –, dedicando-se menos a outros objetos de leitura que os permitiriam vivenciar outros modos de ler. De qualquer forma, todos os modos de ler mencionados nos diários de leitura compõem a história de leitura dos alunos investigados, demonstrando como esses modos podem passar por modificações decorrentes de condições sócio-históricas que caracterizam nosso inacabamento como sujeitos leitores.

Espero que a análise dos diários de leitura tenha contribuído para se conhecer um pouco mais da história de leitura dos alunos ingressantes no curso de Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio, no ano de 2013, em um campus do Instituto Federal de Goiás. Para além disso, espero ter demonstrado como os relatos das práticas de leitura de um grupo de alunos em diários de leitura puderam colaborar para, como professora e pesquisadora, pensar e rever estratégias de ensino de leitura e escrita nas minhas aulas de Língua Portuguesa.

É importante dizer, por fim, que a prática constante do diário, ao mesmo tempo em que contribuiu para a implementação de estratégias de ensino, levou os alunos a refletirem mais sobre suas práticas de leitura, o que fez com que alguns, inclusive, passassem a ler mais, conforme relatos informais em sala de aula, e com que analisassem seu comportamento leitor “de fora” ao realizarem seus registros.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOSHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 6. ed. revista. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. Leitura. In: ROMANO, Ruggiero (Org.). **Enciclopédia Einaudi**. v. 11. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987. p.184-206.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Ática, 1999.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. Comunidades de leitores. In: CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora UnB, 1999. p. 11-31.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org). **Práticas de leitura**. 5. ed. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da Leitura**. Tradução de Mauro Gama. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Anna Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. In: **Revista Linha D'água**, São Paulo, n. 18, set/2005, p. 61-74.

SANTOS, Cristiane Alvarenga Rocha. **Entre as vozes do leitor e as vozes do discurso**: a emergência de posicionamentos autorais em práticas de leitura. 2015. 255 f. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.