

O DIÁRIO DE LEITURA COMO ARTEFATO OU INSTRUMENTO NO TRABALHO DOCENTE

The journal of reading as workmanship or instrument in the educational work

Marina Gonçalves Buzzo¹

Resumo: O objetivo deste artigo é o de explicar o que é o diário de leitura e mostrar a importância de seu uso em aulas de leitura. Contudo, para que tenhamos uma visão mais ampla, é necessário, em primeiro lugar, apresentarmos um breve percurso histórico da escrita diarista, os diferentes tipos de diário que foram aparecendo, para, em seguida, discutirmos as vantagens do diário de leitura e do seu uso na escola.

Palavras-chave: tipos de diário; diário de leitura; dialogismo; aula de leitura.

Abstract: This paper aims to explain what the journal of reading is and to show the importance of its use in reading classes. However, to have a wider vision, it is necessary, at first, to present a brief journalist writing historical course, the different journal types appeared, and next to discuss about the advantages of the journal of reading and its usage in the school.

Key-words: journal types; journal of reading; dialogism; reading class.

Se todas as pessoas anotassem diariamente num caderno seus juízos, pensamentos, motivos de ação e as principais ocorrências em que foram partes, muitos, a quem um destino singular impeliu, poderiam igualar as maravilhosas fantasias descritas nos livros de aventura dos escritores da mais rica fantasia imaginativa. O aparente prosaísmo da vida real é bem mais interessante do que parece. Lembrei-me que, se anotasse diariamente, com lealdade e sinceridade, os fatos de minha vida como quem escreve apenas para si mesmo, e não para o público, teria aí um largo repositório de fatos a examinar e uma lição contínua da experiência a consultar (Getúlio Vargas, Diário).

¹ Professora de Língua Portuguesa – Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP (marina.buzzo@gmail.com).

Introdução

Este artigo tem como objetivo explicar o que vem a ser o gênero diário de leitura e, sobretudo, salientar a importância de seu uso em aulas de leitura. Entretanto, para que tenhamos uma visão mais ampla desse valor, é necessário apresentarmos, primeiramente, um breve percurso histórico da escrita diarista, os diferentes tipos de diário que foram surgindo, para, em seguida, discutirmos o diário de leitura, enquanto gênero de texto e “artefato material”², para o ensino de leitura, e quanto ao seu uso na escola.

1. A escrita diarista: um percurso histórico

Nesta seção, apresentamos a trajetória histórica da escrita diarista, apontando os tipos de diários que mais sobressaíram, as características gerais da situação de produção que os caracterizam, a utilidade de cada um no contexto ao qual ele se inseriu, para que tenhamos uma visão da evolução do diário em direção à esfera educacional. Assim, os tipos de diário que serão apresentados são: o livro de travesseiro, o jornal de viagem, o *commonplace book* (livro de notas), o livro diário, a autobiografia ou biografia, a autobiografia espiritual, o diário íntimo, o diário de pesquisa, o diário de aprendizagem e o *weblog* (ou *blog*).

Quanto à origem da escrita diarista, não se sabe ao certo quando ela surgiu, se foi a partir do Renascimento Europeu; ou, antes disso, no século X, no oriente (Japão), com os “livros de travesseiros” (GANNETT, 1992). O que sabemos é que o termo *diário* vem do latim *diariu* e significa *dia* ou *diário*, referindo-se aos livros de serviços religiosos que continham as horas do dia. Segundo Gannett (1992), esse termo foi dicionarizado no *Oxford English Dictionary*, por volta de 1355-56, no Renascimento; e cem anos depois, surgiu o termo *journal*, referindo-se à manutenção de um *livro diário*, mais especificamente, de um registro contábil; ou referindo-se, ainda, à viagem, ao próprio itinerário ou a registros de viagem. Quanto à relação entre esses dois termos, a autora levanta a hipótese de que “o termo *diário* parece ter estado sempre próximo ao sinônimo exato de *journal*, representando uma recordação diária ou regular de eventos públicos e privados” (GANNETT, 1992: 106-107).

Segundo as autoras Lowenstein, Chiseri-Strater e Gannett (1994), a escrita de si no diário tem início no século X, no Japão, com os *livros de travesseiro* (*pillow books*) que eram utilizados

² Segundo Clot (1999), o homem pode ter a sua disposição “artefatos materiais” construídos sociohistoricamente, que, se apropriados por ele, transformam-se em verdadeiros “instrumentos”, tornando-se seus e úteis para seu agir.

pelas mulheres da corte de Heian (794-1185). Dentre os mais antigos, as autoras citam o diário da poetisa Sei Shonagon, considerado o melhor retrato moderno da vida da corte, período em que lá viveu.

Também é no Japão, no século X, segundo Gannett (1992), que surge o *jornal de viagem*, considerado de grande valor histórico, pois padres e, posteriormente, oficiais registravam, durante suas viagens, observações julgadas importantes e de valor histórico em forma de prosa descritiva e narrativa, incluindo poesia. Na realidade, os padres faziam excursões com o objetivo de melhorar a qualidade de sua poesia. Na metade do século XVII, o jornal de viagem, conhecido por *Grand Tour*, foi praticado como rito de passagem da educação de rapazes, que o utilizavam como instrumento de estudo.

Segundo Blair (1992), outro tipo de escrita privada surge no século XV, o ancestral do diário de leitura: o *commonplace book*. Este configura-se como um livro pessoal, uma espécie de livro de recortes, em que se registravam experiências vividas e conhecimentos adquiridos, como por exemplo, poemas, frases lapidares, orações, ensaios, quotas, observações, notas, artigos, citações, provérbios, textos de opinião, cartas, receitas médicas, tabelas de peso e medida, fórmulas, desenhos etc., que pessoas cultas, principalmente, estudantes, escritores e artistas mantiveram por séculos. Essa foi uma forma encontrada pelas pessoas para não esquecerem os conceitos ou fatos úteis que haviam aprendido. Segundo a mesma autora, o *commonplace book* lhe pareceu servir como um programa de auto-educação e era muito comum, se não essencial, auxiliar no trabalho de estudantes.

Aproximadamente em 1540, século XVI, surge no contexto comercial o *livro diário* que vigora até hoje, conhecido por *livro contábil*. Nele, são lançados os débitos e créditos, anotações de eventos e transações comerciais, que dizem respeito exclusivamente aos sujeitos envolvidos em cada estabelecimento comercial, logo, o *livro diário* também é um tipo de escrita de caráter privado (Gannett, 1992).

No final do século XVI, Madeleine Foisil (1986/1999), pesquisadora da escrita privada, do período que vai do final do século XVI ao século XVIII, faz referência a três tipos de escrita mais utilizados naquela ocasião: as autobiografias (memórias históricas), os diários íntimos e os *livros-caixa* (*livres de raison*); sendo que o livro-caixa se difere do livro diário, pois se restringe ao contexto domiciliar, no qual eram registradas também descrições da vida cotidiana, portanto, mais restrito ainda que o livro diário.

Quanto à **autobiografia**, segundo Foisil (1986/1999), foi também uma das formas mais populares da escrita de si no período que vai do século XVI ao século XIX; um espaço destinado às memórias históricas. Essa forma de expressão, a escrita de si para si, também foi estudada pelo francês Philippe Lejeune (2003), classificando-a de *relato retrospectivo*, no qual a ênfase dada era na vida privada do diarista, sobretudo, na história de sua personalidade.

No século XVII, surge, na Europa, a **autobiografia espiritual** que se difere do “pensamento autobiográfico” de Giddens (2002) por tomar forma específica ao ser adaptado pelos “não conformistas” ou dissidentes protestantes, grupo religioso desse período. Esse grupo de puritanos – mais tarde, os Quakers, os Metodistas e outros grupos – desafiou a Igreja em defesa da própria crença, por meio da autopunição e do auto-exame espiritual nessa prática. O desvio dos inconformistas pode ser definido por Giddens (2002: 149) “como uma inconformidade em relação a uma certa norma, ou conjunto de normas, aceita por um número significativo de pessoas de uma comunidade ou sociedade”, pois a maioria das pessoas transgride, ocasionalmente, regras de comportamento geralmente aceitas.

No século XVIII, segundo Gannett (1992), com a expansão americana para o Oeste, o diário passou a exercer a função de **biografia** e **autobiografia** ao mesmo tempo, pois as mulheres passaram a reconstituir a história de seus ancestrais e de sua própria existência. A autora relata que elas se tornaram historiadoras da família e da comunidade e, por meio dessa prática, recordavam fatos, descrevendo-os nos mínimos detalhes como, por exemplo, nascimentos, mortes, doenças, viagens, além de fatos incomuns que faziam “o tecido de suas vidas” (GANNETT, 1992: 133). Segundo a autora, as mulheres fizeram da autobiografia um meio de correspondência, onde registravam sua história e sua cultura, levando muitos a pensar “o jornal como primariamente um modo de expressão de mulheres” (GANNETT, 1992: 134).

Já foi no século XIX, contexto de grandes mudanças, inclusive de valores, que surgiu o **diário secular** – na realidade, o **diário íntimo** como livro – em que o *eu*, influenciado pela ascensão do Romantismo, registrava pensamentos e idéias “secretos” de uma vida interior desenvolvida, explorando a subjetividade, a reflexão e a criatividade. Nessa época, a escrita de si também era utilizada como “reparação ou terapia” para a reconstituição do próprio “eu” (GANNETT, 1992: 141), frente à violência a assombrar a vida urbana decorrente do progresso da contemporaneidade. Os diários íntimos eram uma espécie de “repositórios de lembranças”, “uma

referência da história de si” ou um espaço para reestruturar a própria vida, “transformando-se imediatamente em passado e objeto de referência” (MARTIN-FUGIER, 1991: 195).

Na metade do século XIX, o inglês Charles Darwin – um dos cientistas mais combatidos do seu tempo por contrapor-se à versão cristã da criação do mundo – publica como diário e anotações, em 1839, o livro “**Diário de Pesquisas** da Geologia e História Natural dos Diversos Países Visitados pelo HMS Beagle”. Nele, Darwin relata suas memórias de viagens, inclusive no Brasil; é um detalhado diário científico de campo, abrangendo áreas da biologia, geologia e antropologia.

Já no século XX, no Brasil, o diário de pesquisa, sofrendo adaptações, passa a fazer parte do contexto educacional, como objeto de análise de Liberali (1999), na PUC-SP. A autora utilizou o diário como instrumento para a prática de coordenadores e seu trabalho com professores, durante um curso semestral para formação de coordenadores, com o objetivo de dar pistas de como observar processos de reflexão e perceber como a linguagem organiza essa forma reflexiva.

Ainda no final do século XX, surge o *diário de aprendizagem*. É o próprio professor-formador que propõe o diário aos estudantes, validando um espaço de discurso subjetivo que permite a sua interferência e controle sobre a produção final dos alunos (COUIC, 1998). O professor-formador sugere ou ensina, e seus estudantes apreendem que o trabalho sobre si mesmo é a proposta do diário, como um ato de autoformação, de autoemancipação. Como exemplo, citamos a pesquisa de Mazzillo (2006), na PUC-SP, em que a autora analisou diários produzidos por professores-pesquisadores³, no papel de alunos de curso de língua estrangeira, objetivando estudar a representação e a avaliação do agir de professores em sala de aula, conforme registrado em diários de aprendizagem. A autora concluiu que os diários de aprendizagem são instrumentos válidos, pois fornecem dados para análise e debates sobre a conduta dos professores na sala de aula e sobre o trabalho representado.

Como vimos, o diarismo, no decorrer dos séculos, sofreu muitas transformações, atendendo aos diferentes propósitos dos adeptos à escrita diarista, considerando a situação de produção. Assim, se no século XIX a escrita de si era uma prática tradicional essencialmente introspectiva – às vezes, secreta, solitária ou mantida em um livro –, atualmente, ela pode ser pública, por meio do *weblog* ou *blog* (modalidade de expressão) e do e-mail (comunicação),

³ A autora esclarece, em sua tese, que os diários de aprendizagem analisados foram diários escritos por pesquisadores, que também eram professores de línguas, sobre as aulas de outros professores, das quais participaram na qualidade de alunos. Os autores dos diários eram, portanto, observadores-participantes.

acessíveis na Internet. O *blog* é um recurso que tem se destacado como um outro tipo de manifestação digital, informatizado, um diário *on-line*, uma página da *web* atualizada, composta por pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica, onde os *internautas* podem interagir-se com outros, postando rapidamente o que pensam sobre o que leram, sobre o que publicam (histórias, idéias ou imagens), enfim, sobre tudo o que a imaginação do autor permitir.

Diante do percurso histórico do diarismo apresentado, desde o século X até a atualidade, pudemos perceber que ele se transformou muito por diversas razões, intenções e circunstâncias. Vimos, por exemplo, que o diário é um recurso que permite ao praticante auto-refletir sobre sua própria existência (ex: diário íntimo); trabalhar a coerência entre a teoria e a prática (ex: diário de aprendizagem); registrar a história da humanidade (ex: diário biográfico); tomar notas de valor universal ou específico (ex: *blog*); conciliar a escrita do diário com a própria leitura (ex: diário autobiográfico). Enfim, o diário é um recurso que permite conciliar a leitura de um texto, concomitantemente, com a escrita do mesmo (diário de leitura), tema da próxima seção.

1.1. O Diário de Leitura: uma experiência contemporânea

O objetivo desta seção é apresentar o gênero *diário de leitura*, esclarecer o que ele é atualmente, mostrar em que difere do *commonplace book* e enfatizar a importância da sua prática no contexto educacional. Além disso, o intuito é também citar algumas pesquisas, cursos e oficinas que fizeram e/ou vêm fazendo uso desse *instrumento*, bem como apresentar suas características, ressaltando os efeitos dessa prática no ensino de leitura.

Retomando o que dissemos no início deste artigo, não se sabe ao certo quando a escrita diarista surgiu, como também não se conhece a emergência do gênero diário de leitura; apesar de Blair (1992) ter considerado o *commonplace book* (século XV) o seu ancestral. Como já dissemos, esse tipo de diário era mantido por estudantes para fazer anotações, não só de leitura e de aulas, mas também de tudo o que envolvia suas vidas, de um modo geral. Segundo Gannett (1992), o *commonplace book* era auto-educativo, logo, era uma prática independente, muito diferente do *diário de leitura*, proposto pelo professor a partir da leitura de um texto por ele sugerido. Diante disso, podemos nos perguntar: mas em que o diário de leitura é diferente?

Conforme já dissemos, ele é um procedimento didático recente que se configura como um texto de cunho subjetivo ou íntimo, escrito em primeira pessoa do singular, na medida em que se lê um texto indicado ou exposto pelo professor ou pelo próprio aluno, a partir de instruções pré-

estabelecidas. O diário permite estabelecer uma relação dialógica intensa e produtiva entre o leitor e o autor do texto, isto é, entre a escrita e a leitura (Machado, 1995; Buzzo, 2003), como em uma situação real de interação verbal (comunicação) entre pessoas face a face. Essa interação pode se dar de forma reflexiva, permitindo a compreensão do texto, além da total liberdade de expressão.

Assim, quando utilizado em situação escolar, seria importante deixar claro ao aluno que o objetivo da escrita diarista é estabelecer um diálogo imaginário com o autor do texto lido, refletir criticamente sobre o que é lido e produzir o diário, sabendo que ele se tornará público, alvo de uma discussão entre ele (o aluno), o professor e os colegas.

Contudo, para que os alunos aceitem prazerosamente esse tipo de prática, eles precisam ser estimulados, o que não é tão simples assim. Quando chegam à 5ª série do Ensino Fundamental, ou até mesmo ao 1º ano do Ensino Médio, normalmente, ainda não adquiriram capacidades necessárias que lhes permitam passar de conhecimentos pontuais a conhecimentos complexos e organizados, para chegarem a um nível mais elevado de leitura, condizente com o diário de leitura (MELANÇON, 1997). Na realidade, nossos alunos não foram estimulados a praticar esse nível de leitura e, por essa razão, é natural que, em princípio, eles confundam o diário de leitura com resumo, notas de leitura ou diário íntimo.

Se isso ocorrer, é importante que o professor apresente a eles modelos de diários, os seus próprios e, se necessário, faça uso de estratégias (invenções, adaptações) como dinâmicas pré-e/ou pós-escrita do diário de leitura (BUZZO, 2003) para que eles se apropriem da escrita diarista. A esse respeito, encontramos respaldo nas palavras de Melançon (1997):

A conquista da escrita, pela leitura e pela escrita, deve se desenvolver não somente como instrumento de comunicação, mas como instrumento de elaboração, de esclarecimento e de estruturação do pensamento e da sensibilidade. Mais ainda, a leitura deve permitir o desenvolvimento da capacidade de interpretar pela simbolização e pelo processo do distanciamento, se necessário, para a construção da identidade⁴.

Certamente, alguns alunos podem ser considerados bons leitores e pouquíssimos considerados excelentes, entre uma grande maioria que sequer atinge o primeiro nível de leitura, o da observação e compreensão de informações explícitas. Apesar dessa heterogeneidade, os alunos

⁴ *La conquête de l'écrit, par la lecture et l'écriture, doit trouver son épanouissement au collégial non seulement comme outil de communication mais comme outil d'élaboration, de clarification et de structuration de la pensée et de la sensibilité. Plus encore, la lecture au collégial doit permettre le développement de la capacité à interpréter par la symbolisation, et par le processus de la distanciation si nécessaire à la construction de l'identité* (tradução nossa).

precisam aprender a ler textos de diferentes gêneros, inclusive os literários, pois esse exercício pode contribuir para que os alunos com mais dificuldades tenham acesso aos conhecimentos. Nessa perspectiva, a prática diarista pode responder a esse desafio, se o aluno for capaz de se responsabilizar pela própria construção do sentido do texto, mobilizando seus conhecimentos lingüísticos e gerais e suas estratégias de leitura (MELANÇON, 1997).

Essa construção de sentido do texto (leitura) deve se dar de forma livre e autêntica, permitindo captar todos os elementos observados que causam impressões, reações e diferentes tipos de sensações. Além disso, esses elementos observados representam uma autêntica situação de comunicação entre o leitor e o autor, favorecendo a difícil passagem de observações pontuais para a interpretação e para uma reflexão estruturada do leitor (MELANÇON, 1997).

Essa prática permite ao aluno desenvolver capacidades fundamentais que dão margem para que ele reaja questionando, aprofundando, rejeitando ou confirmando os posicionamentos do autor, como em uma verdadeira interação verbal, ou seja, como em uma conversa informal. Essa reação, normalmente, num primeiro momento, pode se dar em forma de resumo interpretativo, bem sintetizado, ou de pequenas citações que dão margem às informações, comentários, julgamentos, sentimentos, idéias, valores e relações estabelecidas com conhecimentos prévios, experiências de vida, com outras leituras, com filmes, letras de música etc.

A atividade diarista não para por aí; ela se estende com a discussão conjunta (professor e alunos) de um determinado diário escolhido pelo professor, que lê esse diário e “lança” perguntas para a classe; ou quando o professor “abre” para uma discussão dinâmica, cuja participação dos alunos é voluntária. A esse respeito, Melançon (1997) acrescenta:

Com efeito, o professor intervém no diálogo do aluno sobre o texto com suas perguntas e seus comentários que visam conduzi-lo a aprofundar, a precisar o seu pensamento, a argumentar com o apoio de suas declarações, a variar suas afirmações e estabelecer relações entre suas observações. Além disso, as intervenções do professor permitem levar em consideração da afetividade, se for importante na motivação. Os alunos se consideram voluntários no jogo e respondem as questões colocadas e, eventualmente, colocam novas questões⁵.

⁵ *En effet, le professeur intervient dans le dialogue de l'élève avec le texte par ses questions et ses commentaires visant à amener celui-ci à approfondir, à préciser sa pensée, à donner des arguments à l'appui de ses déclarations, à nuancer ses affirmations et à établir des liens entre ses observations. Surtout, les interventions du professeur permettent la prise en considération et la canalisation de l'affectivité, si importante dans la motivation. Les élèves se prennent volontiers au jeu et répondent aux questions posées, et éventuellement ils en posent de nouvelles* (tradução nossa).

Não importa qual seja a opção tomada pelo professor, os alunos se engajam, respondem às perguntas feitas e, muitas vezes, surpreendem o professor com comentários e informações interessantes, sobretudo, com pedidos de sugestões de leitura adicionais. Diante do exposto, apresentamos, a seguir, um exemplo de diário de leitura extraído do artigo “Diário de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula”, de Machado (2005):

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

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

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

Como podemos observar, por exemplo, nas questões levantadas no próprio diário são marcas de interação intensa, entendida como um diálogo constante, o que é explicado por Bakhtin (1929/1997: 88): “o discurso encontra o discurso do outro em todos os caminhos que levam ao seu objeto e ele não pode deixar de manter com esse discurso senão uma interação viva e intensa”. Além disso, é evidente que o diário de leitura permite ao leitor ultrapassar os limites da compreensão, ao tecer comentários, a relacionar o texto lido com conhecimentos prévios, superando em todos os sentidos as atividades de leitura que vêm sendo oferecidas na escola. Vale ressaltar que, assim como os demais gêneros diaristas, é também comum confundir o diário de leitura com o diário íntimo; é comum ouvir dizer que a escrita diarista é considerada infantil, de aspecto fragmentário e inacabado, fácil, ilusória, sensível às lembranças e suas tentações e, sobretudo, de aspecto negativo, invés de afirmativo (DIDIER, 1976; GIRARD, 1986) e que, portanto, está muito distante dos gêneros que devem ser ensinados na escola (editorial, resenha, carta comercial etc.).

Refletindo sobre esse fato, entendemos que o aspecto subjetivo da escrita diarista permite a manifestação da reflexão e, conseqüentemente, da análise crítica, normalmente negativa e

controversa, talvez pelo fato de o diarista se deixar levar pelo pessimismo, explicitando a denúncia, os conflitos e as dúvidas – pelo prazer de desvendar o mistério – o proibido, o escondido, ou seja, aquilo que só diarista vê.

No entanto, segundo esses mesmos autores, esse aspecto negativo revela o poder da autoanálise – visível no diário de leitura – fruto de uma reflexão consciente e crítica que acreditamos ser necessária para a leitura de obras literárias, de textos argumentativos e de outros que, preferivelmente, apresentam uma linguagem implícita ou metafórica, que podem ser estudados na escola, concomitantemente à prática do diário de leitura, acrescentaríamos.

Mesmo diante de leituras literárias sugeridas pelo professor, o diário de leitura permite ao aluno “se dizer” (SIMPSON, 1995: 19), expressar opiniões, preencher lacunas deixadas pelo autor do texto, não existindo, segundo Simpson (1995), uma forma padrão de preenchê-las, pois a interpretação não é única para todos. Ela depende de uma série de fatores, como memória histórica, bagagem cultural, experiência de leitura, de vida etc. Em suma, a interpretação, tanto de aulas quanto de leituras, exige reflexão por parte do aluno.

Completando o que foi dito, acreditamos que o diário de leitura não pode ser considerado, na perspectiva dialógica, como um produto acabado, por permitir uma escrita livre, na qual o aluno expõe pareceres e sensações implícitas, na realidade, muito particulares, que emergem da reflexão. A esse respeito, Machado (1998: 45-6) esclarece que o processo de produção escrita e de leitura é uma relação dupla, pois “escrever exige pensar”, mas é também “um veículo para pensar”. O pensamento não é um processo linear, completo e coerente; ele é um misto de outros pensamentos que se entrecruzam. Nesse sentido, Nickerson *et alii* (1985), por exemplo, defendem o ensino da escrita não só para ter um produto acabado, mas como instrumento do pensamento. Em outras palavras, esses autores assumem que escrever é importante para ensinar habilidades do pensamento porque “escrever é tão paradigmático quanto pensar (...). Ensinar as pessoas a escrever é ensiná-las a pensar melhor num importante sentido” (p. 254), ou seja, pensar no papel é escrever para pensar; e esse é o propósito da escrita diarista que defendemos.

Apoiando-nos nessa afirmação, entendemos que, ao interpretarmos um texto, na produção de um diário de leitura (pensar no papel), é necessário refletirmos sobre a compreensão para que o pensamento inicial se transforme em um pensamento crítico, ao mobilizarmos nossos conhecimentos prévios, no intercâmbio leitura e escrita. Esse tipo de pensamento é definido por Nickerson *et alii* (1985: 4-5) como a compreensão daquilo em que se acredita, em uma variedade de

contextos, “de uma forma racional que requer a capacidade de julgar a aceitação de afirmações específicas, pesar a evidência, ter acesso ao silêncio lógico de inferências, para construir contra-argumentos e hipóteses alternativas”⁶.

Segundo esses mesmos autores, esse pensamento crítico é um processo cognitivo diversificado, autodirigido e disciplinado. Enfim, numa visão dialógica da linguagem, a escrita diarista se configura nesse entrecruzamento de estratégias do pensamento do sujeito consciente com o autor do texto lido e com o “eu-outro”, ou seja, as múltiplas vozes contidas nesses pensamentos e nas palavras do autor do texto, que manifestam a heterogeneidade enunciativa.

Outro aspecto também a ser ressaltado, em relação à escrita diarista, ou de forma mais ampla, à escrita subjetiva e à necessidade de sua exploração em sala de aula, tanto pelo professor como pelos alunos, é a importância da expressão da subjetividade e do espaço para a oralidade, ou seja, a importância da interação face a face. Esse tipo de expressão tem tomado o lugar central no diário, porque o diário é um espaço de liberdade, de reciprocidade (LOURAU, 1996).

Segundo esse mesmo autor, o diário é estruturado e organizado pela expressão escrita que se propõe instaurar, que permite ao diarista um certo distanciamento dos objetos tratados, a fim de olhá-los sob o ângulo da sua própria apropriação subjetiva, ao se deixar levar por uma narrativa que integra não só o seu pensamento crítico, mas também a sua própria linguagem, impregnada de vozes sociais. Isso se dá quando o diarista reflete no seu diário um consenso, ao generalizar o seu discurso com o uso da primeira pessoa do plural (nós), incluindo-se nele, como se todos concordassem com suas reflexões e opiniões. Essa opção de escrita mascara a subjetividade do diarista, fazendo com que ele não seja reconhecido no que expõe (BUCHETON, 1995).

Quanto à utilização de diários, especificamente, no ensino de leitura, citamos algumas pesquisas que já foram postas em público, como a de Machado (1995; 1998); Buzzo (2003), Coelho (2005) etc. Atualmente, está sendo desenvolvido pela Prof^ª. Dr^ª. Marina Buzzo, no Projeto “O Diário de Leitura no Ensino Médio”, na E.E. Prof. Jacomo Stavale, em São Paulo, e pela Prof^ª. Diléa Pires no Projeto “O Diário de Leitura e sua utilização no II Ciclo de Formação da Escola Fundamental Plural”, em Belo Horizonte.

Além desses trabalhos citados, há resultados muito positivos relatados por diferentes professores que o utilizam. Para validar a importância da utilização do diário em aulas de leitura, apresentamos, a seguir, um segmento dos dados da tese de doutorado (BUZZO, 2008), que teve

⁶ (...) *in a rational way that requires the ability to judge the plausibility of specific assertions, to weigh evidence, to assess the logical soundness of inferences, to construct counter arguments and alternative hypotheses* (tradução nossa).

como foco a análise do dizer de duas professoras de Português sobre o seu trabalho com o diário de leitura:

(...) esse diário do Felipe... eu acho interessante porque esse menino tem um histórico de NÃO escrever... durante o ano inteiro ele não escreveu... ele simplesmente se nega a escrever texto... e esse diário ele fez e fez muito bem feito... e até a sala quando enquanto está sendo filmada... vai ficando... vai se mexendo... vai olhando... vai comentar “será que eu falo?”... pela reação de como foi para Esse menino escrever o diário... porque ele não escreve... ele oDEia redação entendeu?... e aí ele (Felipe) falou que foi um dos melhores diários que ele fez (...) eles estão falando a respeito... até a reação DEles... do restante da sala que diz “nossa... o Felipe está lendo tudo isso?”... o que eu achei interessante é quando ele fala que começou a escrever e não sabia direito o que ele estava escrevendo... e: e foi saindo e... achou bom... ele mesmo dizendo que acabou achou bom... quer dizer... eu achei uma... achei que ab... vale a pena (BUZZO, 2008:51).



Podemos observar que este pequeno recorte dos dados é uma narrativa⁷ por ser um único turno da professora participante, que se deu espontaneamente ao ser exibida no vídeo, a imagem acima, e por apresentar uma ordem cronológica dos três principais momentos de um mesmo fato, objetivando justificar a validade da prática diarista no ensino de leitura.

No primeiro deles, a professora declara que esse aluno não gostava de fazer redação, o que pode ser identificado por meio da repetição do advérbio de negação *não*, sobretudo, quando expressa o primeiro deles em tom de voz mais alto e a modalização apreciativa *odeia* intensificada pela também modalização apreciativa *simplesmente*. Essa escolha verbal nos aponta, mesmo que indiretamente, a impossibilidade da professora de fazer com que esse aluno gostasse de se expressar por escrito.

No entanto a participante utiliza a revelação desse obstáculo no processo de ensino de gêneros textuais para introduzir a narração do momento mais surpreendente: ela descreve a reação de surpresa e de contentamento dos colegas, que nos remete a um movimento presente, identificado pelas locuções verbais no gerúndio: *vai ficando*, *vai se mexendo*, *vai olhando*, *vai comentar*, que se dá, concomitantemente, à cena exibida no vídeo. Vale comentar que, com essa estratégia discursiva, a professora vivencia e, ao mesmo tempo, valoriza o processo de aprendizado do gênero diário de leitura.

⁷ É importante ressaltar que este resultado de análise contempla apenas algumas categorias do quadro de análise utilizado pelo Grupo ALTER, ao qual essa pesquisa se insere, considerando o objetivo deste artigo, exposto na Introdução. Assim, identificamos apenas as unidades linguísticas que identificam a avaliação do trabalho desenvolvido pela professora participante, sobretudo, a comprovação da importância dessa prática no ensino de leitura.

Por fim, a participante narra o que já havia sido descrito pelo aluno, aquele que não gostava de escrever, na aula de discussão de diários, a respeito de como ele se apropriou da escrita diarista: “ele fala que começou a escrever e não sabia direito o que ele estava escrevendo... e:: e foi saindo e... *achou bom...* ele mesmo dizendo que *achou achou bom...*”. Como podemos perceber, o aluno passa a se interagir, com o discurso lido, de maneira viva e intensa, conforme dito por Bakhtin (1929/1997).

Talvez para deixar claro que se o aluno aprende é por que a professora ensina bem, ela avalia o seu próprio trabalho de maneira humilde – por meio das modalizações apreciativas *acho interessante*, *achei interessante* e *acho que vale a pena* – para enfatizar a avaliação dos alunos ao representar a voz deles: “nossa... o Felipe está lendo tudo isso?”. Percebe-se claramente que, para a professora, o que legitima, acima de tudo, os resultados positivos do seu trabalho é a avaliação positiva dos alunos sobre o ensino do gênero diário de leitura.

Diante do levantamento bibliográfico feito sobre a escrita diarista e sobre sua importância no ensino de leitura, passamos, a seguir, para as nossas conclusões.

Considerações finais

De acordo com as pesquisas já realizadas com o diário de leitura, enquanto gênero de texto e “artefato material”, enfatizamos que ele é um forte instrumento capaz de superar o atual ensino de leitura, podendo ser praticado pelo aluno do Ensino Fundamental I até o da Pós-graduação, pois, segundo Machado (2005: 63), “a produção e a discussão de diários de leitura permitem que o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz”. Nesse tipo de atividade, tomando as palavras de Koch (2000: 25), o ouvinte ou leitor não é absolutamente um *receptor passivo*; já lhe cabe *atuar* sobre o material linguístico de que dispõe e, desse modo, *construir um dos sentidos*, *criar* uma leitura” (destaques da autora), ou seja, uma leitura centrada no significado mais amplo do texto.

Ler, nessa visão, é não identificar e não aceitar que o sentido está, unicamente, no texto, nas palavras do enunciador. Ler, portanto, é libertar-se da prática sem sentido e desmotivadora de localização e de cópia da palavra autoritária do mesmo, limitando-se a uma *compreensão responsiva menos ativa* por parte dos alunos. A voz autoritária que nega a emergência da *compreensão responsiva ativa* “simplesmente CEGA o professor para essa que é, talvez, a matéria-prima mais preciosa de seu trabalho, o que traz consequências nefastas não só para o aluno negado, mas também para o

próprio professor, que acaba por autoimpedir a sua própria atividade educacional” (MACHADO, 2005: 63).

Considerar que o cerne da escrita diarista é o dialogismo constante entre leitor e autor do texto, a ação de ler, a nosso ver, caracteriza-se de acordo com a seguinte concepção de leitura:

Ler com atenção, a rigor, significa compreender. E compreender significa também interpretar, discernir, captar em profundidade, discordar, ampliar... (...) Ao terminarmos uma leitura feita com lápis ou caneta à mão, estaremos de posse de vários conceitos, perguntas e respostas, informações e suspeitas, dúvidas e certezas; estaremos, enfim, sentindo uma vibrante inquietação e uma secreta satisfação da inteligência e das emoções que, bem orientadas, farão com que sejamos capazes de falar e de escrever com mais facilidade e convicção (PERISSE, 1996)⁸

Se o dialogismo possível entre leitor e autor do texto pode se materializar na ação de escrever à medida que for lendo, ela pode se constituir com o diário de leitura, pois essa é a ação primeira requerida nas instruções para a produção do diário, pré-estabelecidas com base em Machado (1999) e fundamentadas nas *estratégias de aprendizagem de leitura* propostas por Dolz (1994: 225) “para evocar a diversidade na aprendizagem de uma leitura eficaz e controlada” (...) como, “por exemplo: a) questionar sobre o texto; b) avaliar os conhecimentos prévios; c) estabelecer inferências; d) selecionar as ideias-chave, generalizar, integrar-se etc.”.

Além dessas possíveis estratégias apontadas por Dolz, a prática diarista pode levar o aluno a realizar as seguintes *operações de linguagem*: apropriar-se do texto e interagir com ele; inserir sentidos e visões muito mais amplas; tirar conclusões e fazer julgamentos sobre o conteúdo temático; dar margem à imaginação; estimular significados dos conhecimentos adquiridos; apropriar-se desse novo gênero (*diário de leitura*) como um meio para a familiarização e o aprendizado de outros gêneros textuais; direcionar seu raciocínio e sua escolha para enfatizar o que lhe parece ser mais importante; definir o seu diário por meio da escolha do conjunto de ideias a ser desenvolvido; definir o tipo de organização temática pertinente, coesa e coerente; definir o estilo a ser empregado, que pode ser influenciado por valores, crenças e emoções, naturalmente, mobilizados na situação de produção.

Acrescentamos ainda, ao lado de Machado (2005), que a discussão conjunta (professor e alunos) de diários faz-se necessária para que os alunos aprendam a lidar com as diferentes opiniões e relações estabelecidas entre o texto e conhecimentos, experiências pessoais, crenças, expectativas,

⁸ Disponível em < http://www.perisse.com.br/Ler_Pensar_Escrever_o_livro.htm>, acesso em 17/03/2005.

que podem ser mobilizados, trazendo significativas contribuições a todos, inclusive àquele aluno com maiores dificuldades de compreensão de textos ou àquele que não teve a oportunidade de praticar a leitura, ou não quis, ou ainda não quer se render a ela.

De um modo geral, a prática diarista pode levar o aluno a utilizar a produção escrita como uma forma de estudar, ou de fixar informações conceituais de outras disciplinas, estabelecendo relações entre elas; enfim, pode levá-lo a desenvolver o seu pensamento crítico e autocrítico e, sobretudo, motivá-lo ao hábito da leitura e à produção escrita.

Diante dessas considerações, observamos que o diarismo – quer seja íntimo, biográfico, *blog*, de pesquisa, reflexivo ou de leitura – tem sido uma prática utilizada em diferentes esferas sociais, por motivos e propósitos distintos.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M.M. (1929/1997) *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- BLAIR, A. (1992). Humanist methods in natural philosophy: the commonplace book. In: *Journal of history of ideas*, v. 53, n. 4, Oct.-Dec., pp. 541-551.
- BUZZO, M. G. (2003). *O Diário de Leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP – Orientadora: Dra. Anna Rachel Machado.
- _____. (2008). *Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?* Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP – Orientadora: Dra. Anna Rachel Machado.
- BUCHETON, D. (1995). *Écriture Réécrites: Récits d'adolescents*. © Peter Lang S.A. Editions scientifiques européennes: Bern, Berlin, Frankfurt/M, New York, Paris, Wien. Imprimé en Suisse.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- COELHO, M. do C. P. (2005). Leitura de contos literários por meio da produção de diários de leitura e a contribuição desta produção para a internalização das representações que devem ser mobilizadas pelos aprendizes para a produção de artigos de opinião - 1º Congresso Internacional Linguagem e Interação, III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem: Linguagem e Interação, São Leopoldo – Rio Grande do Sul.

- COUIC, G. (1998). *Journal commandé. Le Journal comme mode de validation. Enquête sur les pratiques diaristiques d'enseignants et d'étudiants de Paris-8*, Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, sous la direction de René Lourau, Université Paris-8. Disponível em: <<http://9999.free.fr/1111/journalcommandeentree.htm>>. Acesso em 20/8/2007.
- DIDIER, B. (1976). *Le Journal Intime*. Paris: PUF.
- DOLZ, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. In: REUTER (ed.) *Actes du colloque de l'université Charles-de-Gaulle III. Les interactions lecture-écriture*. Trad. Péricles Cunha. Neuchâtel: Peter Lang.
- FOISIL, M. (1986/1999). L'écriture du for prive. In Ph. Ariès et G. Duby, *Histoire de la vie privée*, Seuil, p. 319-357.
- GANNETT, C. (1992). *Gender and the Journal: Diaries and Academic Discourse*, Albany: State University of New York Press.
- KOCH, I.V. (2000). *A interação pela linguagem*. 5ª ed., São Paulo: Ed. Contexto.
- LOWENSTEIN, S.; CHISERI-STRATER, E. & GANNETT, C. (1994). *Re-Envisioning the Journal: Writing the Self into Community*. In: *Pedagogy in the Age of Politics*, Illinois: NCTE, Urbana.
- GIDDENS, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- GIRARD, A. (1986) *Le Journal Intime*. 2ª ed. Paris: PUF.
- LEJEUNE, P. (2003). *L'autobiographie en France*. Paris: Armand Colin, 1971, 2ª ed.
- LIBERALI, F.C. (1999). *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães.
- LOURAU, R. (1996). Le journal comme mode de validation. In: *Enquête sur les pratiques diaristiques d'enseignants et d'étudiants de Paris*. VIII DEA en Sciences de l'éducation – Paris. Disponível em: <<http://9999.free.fr/1111/journal.commandelectureintegrale.htm>>. Acesso em: 28/03/2005.
- MACHADO, A.R. (1995). *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães e Co-orientador: Dr. Jean-Paul Bronckart.
- MACHADO, A.R. (1998). *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- MACHADO, A.R. (1999). Instruções escritas para a elaboração do diário de leituras. PUC/SP-LAEL.

- MACHADO, A.R. (2005). Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. In: Linha d' Água, v. 18, nº 1, pp. 61-80. São Paulo: Companhia das Letras.
- MARTIN-FUGIER, A. (1991). *Os ritos da vida privada burguesa*. In: PERROT, Michelle (org.). *História da vida privada 4. Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo, Cia. das Letras. p. 193-261.
- MAZZILLO, T. M. F. M. (2006). *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Orientadora Anna Rachel Machado.
- MELANÇON, C. B. (1997). Une expérience dans un collège. In: *Pour l'amélioration du français en milieu collégial*. Vol. 3, nº 2. Disponível em: <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr3-2/Journal.html>>. Acesso em 17/03/2005.
- NICKERSON, R.S., PERKINS, D.N. & SMITH, E.E. (1985). *The Teaching of Thinking*. Nova Jersey: Erlbaum.
- PERISSÉ, G. (1996). *Ler, pensar e escrever*. 4ª ed., Ed. Arte e Ciência. Disponível em <http://www.perisse.com.br/Ler_Pensar_Escrever_o_livro.htm>. Acesso em 17/03/2005.
- SIMPSON, M.L. (1995). *Talk throughs: A strategy for encouraging active learning across the content areas*. Journal of Reading, 38, 296-304.