

DIÁRIO DE LEITURA COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO DIDÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA

(Reading diary as instrument of didactic action: an experience)

ABSTRACT

This article has as specific purpose to accomplish a critical and reflexive analysis of an experience involving the daily reading discursive genre as an alternative form of didactic action for the development of teachers' literacy, in a maternal language initial formation teachers' course, in Natal/RN. Therefore, we will lean on in the literacy concept as a social practice (KLEIMAN [1995] 2001), in the discursive genre conception of the Bakhtinian base and in the reading diary understanding of a genre whose main objective is to maintain, reflexively, a dialogue with the author of the text (MACHADO, 1998). For the proposed analysis, we will use, as an instrument, four teachers in formation reading diaries passages and we will focus how the dialogue between reader and writer is evidenced.

Keywords: literacy – teacher's formation – reading diary.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo precípua realizar uma análise crítico-reflexiva de uma experiência envolvendo o gênero discursivo diário de leitura como uma forma alternativa de ação didática para o desenvolvimento do letramento do professor, em um curso de formação inicial de professores de língua materna, em Natal/RN. Para tanto, nos apoiaremos no conceito de letramento como prática social (KLEIMAN[1995] 2001), na concepção de gênero discursivo de base bakhtiniana e na compreensão de diário de leitura como um gênero cujo objetivo maior é manter reflexivamente um diálogo com o autor do texto (MACHADO, 1998). Para a análise a que nos propomos, utilizaremos, como instrumento, trechos de diário de leitura de quatro professoras em formação e focalizaremos como se evidencia na escrita delas o diálogo entre leitor e escritor.

Palavras-chaves: letramento – formação de professor – diário de leitura.

Aprende-se a ler lendo e refletindo sobre o lido.
(KLEIMAN)

INTRODUÇÃO

Tanto no âmbito da pesquisa acadêmica quanto na sociedade de um modo geral, tem-se discutido a qualidade da formação leitora dos professores que atuam na educação básica e daqueles que buscam a formação profissional.

As discussões levadas a termo na esfera mais restrita da formação acadêmica tomam, por um lado, como ponto principal do debate a crítica à “falta de desenvolvimento das competências leitoras”, reconhecendo-se assim, um “despreparo” dos professores alunos para dar conta, conforme o esperado, das

* IPESP - RN

leituras dos textos ali exigidas. Por outro lado, o debate pauta-se no pressuposto de que todo leitor tem sua história de leituras e, portanto, isso deve ser levado em consideração, do mesmo modo que se advogam a busca de alternativas que possam, de fato, contribuir para o letramento daqueles que freqüentam os bancos escolares. Exemplo disso é o gesto de Kleiman (2001) que não só reconhece que a academia tem feito pouco no sentido de levar em consideração a origem dos professores que lá chegam, mas também conclama que, na sala de aula universitária, sejam desenvolvidos programas de formação culturalmente sensíveis, além de admitir que ali também é, potencialmente, um contexto de comunicação intercultural.

É justamente nesta segunda perspectiva que se insere este artigo. Nele, buscamos descrever de modo crítico-reflexivo uma experiência envolvendo a adoção do gênero discursivo *diário de leitura* como uma forma alternativa de ação didática para o desenvolvimento do letramento do professor em formação inicial, com relação aos textos de circulação na esfera acadêmica.

Conforme nos ensina Bazerman (2005, p. 23): “(...) numa sala de aula, o trabalho de um professor freqüentemente serve para definir gêneros e atividades, e, fazendo isso, criar oportunidades e expectativas de aprendizagem”. Para efetivar o que nos propomos, faremos, inicialmente, uma breve apresentação de alguns construtos teóricos do trabalho, quais sejam: o conceito de letramento, o conceito bakhtiniano de gênero discursivo e o conceito de diário de leitura. Em seguida, exporemos a análise e discussão de trechos do diário de leitura de quatro (4) professoras alunas, focalizando as marcas discursivas que evidenciam a relação dialógica entre leitor e autor. O artigo termina com considerações sobre os resultados preliminares dos dados observados.

A motivação para intervir na formação leitora nos nossos professores-alunos adveio dos depoimentos informais e orais com relação às dificuldades em compreender satisfatoriamente os textos apresentados à medida que algumas disciplinas que compõem o currículo do curso iam sendo estudadas e também da expressa preocupação dos professores – especialmente os de língua portuguesa – com essas dificuldades.

Foi visando justamente essa intervenção que propusemos a prática do diário de leitura. Com isso, objetivávamos que o diário funcionasse como um instrumento de ação didática e que proporcionasse aos alunos um “pensar sobre suas próprias ações verbais, e não simplesmente sobre o conhecimento em si mesmo” (MACHADO, 1998, p. 240).

Consideramos que a adoção do diário de leitura, com o propósito de desenvolver as práticas de leitura dos nossos professores-alunos, é uma prática de letramento necessária, pois, como afirma Mey (2001), a ação necessária deve ser avaliada de acordo com as necessidades daqueles que devem agir. Além disso, concordamos com Kleiman(2001) quando afirma que o professor tem que mostrar, através das atividades que realiza, que vale a pena ensinar, aprender e praticar a leitura.

A referida experiência foi desenvolvida com professores alunos do 3º período do curso de Letras do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy localizado em Natal – RN. Mais precisamente, nas aulas de Semântica por nós ministradas. Os conteúdos da disciplina foram estudados utilizando-se, além dos procedimentos comuns em eventos de aula, o instrumento diário de leitura, o qual serviu para o registro dos diálogos reflexivos entre leitor e autores dos textos.

LOCUS DE ONDE FALAMOS

Neste trabalho nos apoiaremos no conceito de letramento como prática social (KLEIMAN, 2001[1995]), no conceito de gênero discursivo de base bakhtiniana e no conceito de diário de leitura como um texto produzido por um leitor à proporção que lê, tendo em vista dialogar de forma reflexiva com o autor, conforme advoga Machado (1998; 2001; 2006 no prelo). Desse modo, teceremos breves considerações sobre tais conceitos.

Para Kleiman (2001[1995] p. 19) letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ou seja, são práticas que ocorrem nas mais diferentes situações, nos diversos contextos e nas diferentes atividades da vida das pessoas.

Ainda segundo a autora, o surgimento desse conceito adveio da necessidade de se separar os estudos sobre a alfabetização, no sentido restrito, dos estudos/pesquisas sobre as práticas letradas socialmente determinadas.

Vale ressaltar que, no Brasil, o termo letramento só recentemente foi introduzido no discurso de especialistas das áreas de educação e de lingüística. Ou seja, foi na segunda metade do século passado, precisamente, em 1986, que o termo letramento surgia no cenário educacional brasileiro.

Segundo Matêncio (2003, p. 1), existem, há bastante tempo, no Brasil, textos que tematizam a questão do letramento, sem, contudo, mencioná-la explicitamente. Para sustentar a afirmação, a autora cita um trecho da conferência de abertura do 1º Congresso de Leitura do Brasil, realizada por Haquira Osakabe, em que ele deixa explícito que “escrita e leitura são formas através das quais o sujeito se constitui enquanto tal pela linguagem”. Desse modo, Matêncio reafirma que, sob essa perspectiva, “escrita e leitura são compreendidas como práticas de linguagem que possibilitam formas específicas de o sujeito estabelecer relações sociais e construir sua identidade”.

De fato, nas duas últimas décadas do século passado, o modo de pensar em relação à leitura e à escrita vem-se transformando bastante. Estudiosos têm mudado suas visões no que se refere à linguagem e ela passa a ser vista como um processo dinâmico em contextos significativos da atividade social em todos

os seus aspectos, quer sejam eles: familiares, comunitários, profissionais, religiosos etc.

Mas, então, qual é a origem do termo letramento? É possível assumirmos uma concepção única dessa palavra?

Kleiman (1995) e Soares (1998), ao discutirem a origem do termo letramento, afirmam que este começou a ser utilizado, no Brasil, por especialistas das áreas de educação e das ciências lingüísticas a partir da publicação da obra de Mary Kato – *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, 1986 – em que a autora afirma que a língua falada culta é consequência do letramento. Ainda na mesma década (80) surge na área educacional o livro *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso* (1988) de autoria de Leda Verdiani Tfouni, em que a referida autora, logo na introdução do livro, apresenta a distinção entre alfabetização e letramento.

Ao confrontar alfabetização e letramento, Tfouni (1995, p. 20) destaca o caráter individual da primeira e o social do segundo:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas.

Para Matêncio (2003), a investigação acerca da relação entre alfabetização e letramento implica que sejam revistos e redimensionados vários outros conceitos tais como: o de ler e escrever, o de língua escrita e língua falada (e de suas relações), o de práticas orais e de práticas escritas de produção de textos. Conseqüentemente, exige, também, que se repense o que é ensinar e aprender uma língua e seus usos.

Em 1995 e 1998, Angela Kleiman e Magda Soares lançam *Os significados do Letramento e Letramento: um tema em três gêneros*, respectivamente, contribuindo, assim para as discussões e reflexões teóricas e metodológicas acerca do fenômeno letramento.

Ainda, segundo Kleiman, inicialmente os estudos sobre letramento enfocam-no a partir do século XVI, no momento em que a escrita passou a ser introduzida/exigida nas sociedades industrializadas de forma mais significativa, transformando, assim, as relações entre os indivíduos e o meio em que vivem. Daí, então, e segundo a referida autora, os estudos que contemplavam o letramento preocupavam-se em examinar a expansão da sociedade que, de certa forma, acompanhou a introdução e o desenvolvimento dos usos da escrita. Na realidade,

esse desenvolvimento social ocorreu em função de vários marcos históricos daquela época, tais como:

emergência do Estado como unidade política; a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas ou culturais; as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporavam às formas de trabalhos industriais; a emergência da educação formal (KLEIMAN, 2001[1995] p. 16).

Todos esses marcos históricos e sociais fizeram com que a escrita ganhasse importância cada vez mais acentuada na sociedade.

Já com relação aos impactos dos estudos do letramento no ensino, essa pesquisadora aponta que: 1. as práticas de leitura e de produção de textos escritos são extremamente abrangentes; 2. a relação entre oralidade e escrita não é de opostos, mas de um contínuo; 3. as práticas de uso da escrita são dependentes do contexto (KLEIMAN, 2002, p. 45). Considerando esse último ponto, podemos inferir que o letramento é determinado tanto do ponto de vista contextual como do ponto de vista cultural, “pois os impactos da escrita diferem de sociedade para sociedade e de grupo para grupo dentro de uma mesma sociedade” (KLEIMAN, 2001, p. 92-93).

Quanto ao conceito de gêneros discursivos, estes são compreendidos como realizações das interações produzidas na esfera de comunicação verbal. Segundo Bakhtin (2000, p. 302):

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). (...) Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Para ele, cada esfera da comunicação social apresenta “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Desse modo, como são heterogêneas as esferas sociais, heterogêneas serão também os gêneros realizados nessa sociedade. Apesar dessa heterogeneidade, Bakhtin estabelece uma diferença entre dois tipos de gêneros: *primários e secundários*. O autor considera gêneros primários todas as circunstâncias em que uma comunicação verbal é realizada espontaneamente, tais como a réplica do diálogo ou a carta. Já os gêneros secundários são aqueles que aparecem em circunstâncias de comunicação mais complexas, como é o caso de um romance, do discurso científico, entre outros.

Sendo assim, os gêneros primários e secundários possuem determinados referentes, uma determinada forma de composição e um determinado estilo.

Ainda conforme Bakhtin, cada indivíduo produz enunciados; estes podem transformar-se em gêneros. Ou seja, os usuários de uma determinada esfera social de atividade produzem enunciados, que por sua vez gerarão gêneros, os

quais possuirão um tema, um estilo e uma composição que refletem a esfera social no qual são produzidos.

Vale ressaltar que a concepção de linguagem – decisiva para o trabalho em sala de aula – aqui adotada filia-se à concepção bakhtiniana de linguagem, já que para esse filósofo, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno radical da interação verbal. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p.123). Ou seja, a interação é entendida como constitutiva e sustento da condição humana.

Dessa maneira, a interação pela linguagem é um acontecimento que reúne dois ou mais sujeitos, e tal relação é sempre mediada pelo signo ideológico. A palavra, em sua expressão tanto oral como escrita, é o elemento semiótico material que torna viável a interação entre sujeitos.

Com relação à leitura, entendemos que esta não é aceitação passiva, mas construção ativa. É no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. Nessa perspectiva, concordamos com Faraco (2000, p. 101), posto que para esse autor

ler pressupõe uma compreensão responsiva, o que implica reagir ao texto, dar-lhe uma resposta, identificando as vozes sociais que o compõem, e concordando com elas, ou delas discordando; rindo delas, emocionando-se com elas, aplaudindo-as, rejeitando-as, assimilando-as, repetindo-as, redizendo-as, assimilando-as, parodiando-as.

Enfim, a leitura é entendida como atividade interlocutiva e nesse processo o leitor mobiliza diversas capacidades de linguagem que envolvem diferentes tipos de conhecimentos: conhecimentos de mundo, conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre os gêneros discursivos.

Sobre o conhecimento dos gêneros, Machado (2006) nos informa que é quase consensual entre os pesquisadores do ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira a tese de que se tivermos conhecimento sobre o gênero discursivo ao qual o texto a ser lido pertence, isto pode facilitar a leitura.

No tocante ao diário de leitura, cumpre esclarecer que se trata de “um novo instrumento semiótico”, como bem nos informa Machado (1998) em sua obra *O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola*.

Ainda segundo a autora, os diários de leitura

“configuram-se como *artefatos* disponibilizados pelo professor para os seus alunos, *artefatos* esses, que podem, quando apropriados pelo aluno, constituírem-se em verdadeiros instrumentos tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura quanto para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura” (MACHADO, no prelo, p.2).

Continuando, a referida pesquisadora lembra-nos que a produção de diário

é uma prática social bastante recorrente entre escritores, cientistas e filósofos, os quais salientam a importância do seu uso para o desenvolvimento da escrita, do trabalho intelectual e para o desenvolvimento pessoal. Prova disso é o que nos assevera o pesquisador da educação Zabalza (2002, p. 17):

Nos contextos de formação, os diários dos estudantes são particularmente importantes (na minha opinião, são evidentemente necessários) quando eles devem enfrentar suas aprendizagens práticas, ou quando estão diante de situações reais de aprendizagem profissional ou pessoal (...)

Bazerman (2006, p. 16) comenta que “a escrita de diários tem sido incorporada até na prática terapêutica para pessoas que sofreram traumas ou que estão passando pelas principais transições da vida”.

Kleiman (1999) destaca um aspecto relevante acerca do diário de leitura. Para ela, a utilização do diário de leitura, diferentemente de outros gêneros escolares, possibilita uma situação de produção de textos através da construção ao invés da reprodução, esta última tão comum na situação escolar.

Assim, foi considerando o diário de leitura como um instrumento importante e eficaz para o desenvolvimento do letramento dos nossos professores-alunos que o adotamos em sala de aula.

Acreditamos plenamente como Machado – nossa experiência demonstrou – que a introdução do diário de leitura em contexto escolar pode sim levar alunos e professores a outras formas de conduta durante a atividade de leitura e conduzi-los a uma compreensão mais ativa.

CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA

Os dados aqui apresentados foram gerados a partir dos textos produzidos entre 22 de maio e 12 de julho de 2006, período em que ministramos a disciplina Semântica para a referida turma.

Os sujeitos da experiência são quatro professoras alunas com faixa etária entre 30 e 50 anos, estudantes do 3º período do curso de Letras (formação inicial) de uma instituição de nível superior da rede estadual de ensino – Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – localizada em Natal – RN. Todas exercem o magistério, com experiência de sala de aula variando entre 6 a 20 anos.

Para o desenvolvimento do trabalho explicitamos, no primeiro encontro, o nosso objetivo com a inserção do diário de leitura no plano de curso da disciplina. Em seguida, realizamos uma discussão, a partir dos conhecimentos prévios dos professores-alunos, acerca do gênero diário e, especificamente, sobre o diário de leitura. Após essa sondagem, iniciamos um breve estudo sobre o diário de

leitura, tendo como suporte teórico o texto de Anna Raquel Machado, *O diário de leitura: ferramenta para uma leitura crítica do texto*. Esse estudo consistiu em leitura, discussões e exercícios envolvendo o tema.

É importante ressaltar que os professores-alunos também receberam informações precisas sobre a forma de execução da atividade proposta, considerando-se o tempo e o espaço destinados para sua realização, período de entrega para leitura pela professora, discussão dos textos (individual e em grupo).

Outro ponto bastante enfatizado foi quanto ao objetivo da leitura que seria realizada pela professora. Dessa forma, ficou assegurado que a escrita do diário seria feita livremente, pois a leitura da professora não tinha por objetivo corrigi-lo, mas, essencialmente, perceber a interlocução do diarista com o texto lido. Para ratificar o que dissemos, expusemos explicitamente a afirmação de Machado:

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

Sobre a realização da atividade propriamente dita, foram dadas as seguintes instruções: os professores-alunos registrariam o que julgassem mais interessante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo, e relacionariam as informações contidas no texto com outros conhecimentos que já possuíam. Também foram orientados para que expusessem suas impressões sobre os textos lidos.

ANALISANDO OS DIÁRIOS DE LEITURA

A análise aqui relatada contempla fragmentos de quatro diários de leitura, focalizando as marcas discursivas que evidenciam a relação dialógica entre leitor e autor.

Fragmento 1

No primeiro olhar ao título do texto “Objeto da Semântica”, de Helena Marques, fiquei pensando que iria apropriar-me de uma definição clássica da Semântica. No entanto, para minha surpresa, “não há consenso quanto à delimitação do que seria objeto da Semântica”.

Isabel, 30 anos, 6 de magistério – Ensino Fundamental.

Diferentemente de outros gêneros relacionados à leitura como o resumo,

por exemplo, no diário de leitura a escrita é mais subjetiva, o que podemos constatar neste primeiro fragmento, através das marcas lingüísticas de 1ª pessoa como: “fiquei”, “me”, e “minha”. Ao mesmo tempo, observamos que o gênero permite ao escritor uma atitude questionadora e um movimento reflexivo sobre o texto lido.

Observamos aqui indícios de uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2000), revelada no diálogo estabelecido com o texto-fonte, ao utilizar o discurso do outro aspeado, reconhecendo a autoria das palavras alheias em “não há consenso quanto à delimitação do que seria objeto da Semântica”.

Constatamos ainda uma quebra de expectativa da leitora, ao enunciar “para minha surpresa”. Esse procedimento instaura no texto da aluna diarista um importante movimento reflexivo o qual demonstra que ela, efetivamente, não está apenas em processo de compreensão do texto, mas também construindo um novo conhecimento sobre ele. Vale dizer que uma importante função do ler e escrever na experiência que ora empreendemos é ensinar a pensar, a refletir e construir o conhecimento.

Fragmento 2

Na disciplina Lingüística vimos a importância das contribuições de Saussure nos estudos do signo. À medida que meus olhos iam percorrendo esse texto, me veio recordações, embora vagas, de estudos realizados em Semiótica e Lingüística. Então, percebi a importância do conhecimento prévio na leitura de um texto.

Genilda, 45 anos e 13 de magistério – atua no Ensino Fundamental.

No fragmento em análise, observamos que, além de aumentar o repertório dos alunos, as atividades de leitura facilitam a aprendizagem, gerando as condições necessárias para que ele estabeleça conexões entre as diversas informações, ampliando assim, as suas capacidades de análise e síntese. É interessante notar a constatação feita pela aluna-diarista sobre a importância do conhecimento prévio para a leitura, ratificando, desse modo, o que Kleiman (2000) assevera sobre isso. Conforme a referida autora, a compreensão textual demanda do leitor um conhecimento prévio. A aluna constrói, a partir de sua experiência leitora, um conhecimento relevante para a atividade de leitura, reiterando aquilo que as pesquisas têm defendido.

Fragmentos 3

*Lendo esse texto, percebi que o objeto de estudo da Semântica é algo ainda indefinido, e segundo a autora, não é uma tarefa fácil. Fala, também, **como já vimos em textos anteriores**, de três formas de fazer semântica: a Formal, a da Enunciação e a Cognitiva.*

Silene, 50 anos e 16 de magistério – atua na EJA

Podemos observar nesse fragmento de diário de leitura não só a manifestação da compreensão do texto, mas também as relações que a aluna-diarista estabelece entre o texto lido e outras leituras já realizadas. Desse modo, podemos afirmar que a escrita do diário de leitura possibilita ao aluno estabelecer relações significativas entre as suas experiências prévias de leitor e a informação proporcionada pelo texto, ao longo da leitura.

O uso da leitura considerando-se a atividade de escrita reforça a idéia de que estas atividades são complementares e, ao mesmo tempo, denotam que

tarefas de escrita específicas podem ajudar os alunos a se tornarem leitores mais perceptivos e podem ajudar a destruir a tendência à falta de articulação ou à vagueza que resultam de uma leitura puramente privada (BAZERMAN, 2006, p.39).

Fragmentos 4 e 5

Não estou preocupada por está com as idéias embaraçadas sobre esse assunto, pois ainda há muitas leituras e estudo pela frente.

Nesse dia li o texto “O Objeto da Semântica” de Maria Helena D. Marques. Ao fazer a primeira leitura pude perceber que o texto não era fácil de ser compreendido, seria necessárias várias leituras.

Jane, 40 anos, 20 de magistério – Ensino Fundamental

Outro dado interessante que podemos observar com relação à escrita do diário de leitura é que ele permite ao aluno a reflexão sobre o processo de (in)compreensão da leitura realizada. No fragmento 5 acima, a aluna-diarista reconhece que ainda “está com as idéias embaraçadas”, mas mesmo assim demonstra uma auto-estima elevada. Sua autoconfiança repousa na convicção de esse “embaraçamento” será superado à medida que outras leituras sejam realizadas.

O diário de leitura também possibilita ao aluno explicitar suas estratégias de leitura. É o que podemos constatar no fragmento 6, quando a aluna-diarista reconhece a necessidade de ler o texto mais vezes para compreendê-lo satisfatoriamente. De fato, a releitura é uma estratégia relevante para a busca da compreensão. Se em outras situações da vida social uma única leitura é suficiente, no texto da esfera acadêmica é comum a atividade de releituras.

Fragmento 6 e 7

Uma das coisas, no meu entendimento, de grande importância que eu li no texto, é a atenção que os estudos mais recentes estão dando aos aspectos da competência comunicativa dos falantes como objeto de estudo semântico.

Li esse texto com curiosidade, pois me pareceu estranho, a começar pelo título: Tradição e evolução dos estudos semânticos, por que no meu entendimento a preocupação com as questões semântica era algo recente, portanto, falar em tradição me causou estranheza.

Genilda, 45 anos e 13 de magistério – atua no Ensino Fundamental.

Um dos aspectos mais relevantes na escrita do diário de leitura é que ele permite ao aluno assumir e expressar um ponto de vista. Assim, nos fragmentos acima, ao registro do conteúdo do estudo, soma-se o posicionamento da aluna-diarista – “no meu entendimento” – evidenciando, justamente o seu posicionamento sobre o texto lido. Nesse sentido, importa frisar: “(...) na medida em que tentam conciliar o que eles lêem com o que eles já pensam, os alunos começam a explorar suas pressuposições e modelos de pensamento” (BAZERMAN, 2006, p. 40).

Ao registrar a expressão “que eu li no texto”, o diário assume “a função de testemunha de leituras e de reflexões que as leituras produzem” (MACHADO, 1998, p.33).

Outro dado importante é – reafirmamos – que o diário de leitura apresenta-se como gênero bastante subjetivo, distinguindo-se, portanto, da costumeira produção acadêmica e tornando visível esse aspecto tão pouco explorado no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Além disso, podemos observar que o diário de leitura possibilita ao aluno expressar sua reação à leitura. Note-se que no fragmento 7 a aluna-diarista informa não só o modo como leu o texto, mas ainda registra o seu estranhamento diante do título. Essas reações nos remetem a opiniões previamente formadas, experiências, observações e outras leituras já realizadas. Segundo Bazerman (2006), as anotações de reações concorrem para que os alunos dêem sentido para as suas próprias opiniões e identidades, contrastando com o que eles já pensam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tivemos a intenção de realizar uma análise crítico-reflexiva sobre uma experiência envolvendo o gênero discursivo diário de leitura como um instrumento de ação didática para o desenvolvimento do letramento do professor em formação inicial em um curso de língua materna.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar dois pontos que consideramos de suma importância. O primeiro refere-se à necessidade de que sejam levadas em consideração, nas salas de aula dos cursos de formação, especialmente nas de língua materna, as histórias de leitura dos nossos alunos. Não é aceitável a afirmação tão recorrente de que eles não são leitores. O fato é que muitas vezes não estão familiarizados com os gêneros discursivos de circulação na esfera acadêmica. Concordamos com Britto (2003, p.187) quando propõe: “há que fazer uma distinção fundamental entre a afirmação de o estudante não sabe ler e escrever e a de que ele não domina um tipo particular de discurso (...)”.

O segundo ponto que queremos destacar é que cabe a nós, professores, considerando as necessidades dos alunos, buscar formas alternativas de trabalho que lhes possibilite desenvolver suas competências leitora e escritora. É preciso ajudá-los a descobrir motivos para se interessarem pelos textos que lhes são pouco familiares. São fundamentais ações didáticas que, de fato, sejam significativas para os nossos alunos.

Acreditamos que a adoção do diário de leitura pode ser uma alternativa de ação didática para o desenvolvimento do letramento – com relação aos textos de circulação na esfera acadêmica – do professor em formação inicial. Acreditamos também que o trabalho realizado teve um significado importante para os nossos professores-alunos e isto fica evidente no seguinte registro do diário de leitura de uma das nossas alunas-diaristas: “Estou gostando de realizar essa tarefa, pois está me ajudando a desenvolver mais a leitura, a reflexão e a escrita”.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN (1979) **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____; VOLOSHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4ed. Trad. Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAZERMAN, Charles (2006). **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez.
- _____. (2005) **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez.

- BRITTO (2003). **Contra o Consenso**: Cultura Escrita, Educação e Participação. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- KATO, Mary. (1986) **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.) ([1995] 2001A). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras
- _____. (2000). **Texto & Leitor**: aspectos Cognitivos da Leitura. 7ed. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (1999) **Delta**, v. 5, n. 2.
- _____; MORAES, Sílvia E. (2001B) **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. (2001C) **A Formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. (2002) **A competência leitora**: desafios para o professor. Congresso Brasileiro de qualidade na Educação. Formação de professores. Brasília.
- MACHADO, Anna Raquel (1998). **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fonte.
- _____(no prelo). **Diários de leituras**: a construção de diferentes diálogos na sala de aula.
- _____; LOUSADA, Eliane; TARDELLI, L. S. (2005). **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial.
- MATÊNCIO, M. L. (2003) **Letramento e competência comunicativa**: a aprendizagem da escrita. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/pesquisa_pucmg/pesquisa_matencio/ Acesso em: 11 out.2006.
- MEY, Jacob L. (2001). **As vozes da sociedade**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SOARES, M.B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE.
- TFOUNI, L. V.(1988). **Adultos não-alfabetizados**. O avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes.
- _____. **Letramento e alfabetização** (1995). São Paulo: Cortez.
- ZABALZA, Miguel (2002). A. Os professores. Revista **Pátio**, v. 6, n. 22, jul/ago.

