

Diários de leitura: alternativa para o ensino de Língua e Literatura

Prof^a. Dra. Fernanda Müller¹ (UFSC)

Resumo:

É tese consagrada entre docentes, ou no mínimo pressuposto entre pesquisadores do ensino de Língua Portuguesa há mais de duas décadas, que para aprender a ler e a escrever faz-se necessário... ler e escrever. Portanto, o ensino da Língua Portuguesa deve pautar-se pelo processo de produção, em que os educandos passem de reprodutores ou receptáculos a protagonistas críticos e engajados. Trata-se de afirmar que as práticas de leitura e escrita são transformadoras quando promovem a independência do educando que passa a ser um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, na criação de subjetividades. Este trabalho discute uma proposta de ensino que foge tanto da abordagem historiográfica, em sua leitura linear, superficial e previsível da literatura, quanto da gramaticeira, para quem o texto é mero pretexto para traçar esquemas e aprender nomenclatura específica, ambas alicerçadas na segmentação, taxionomia e memorização. O projeto está sendo desenvolvido há três anos com educandos do oitavo ano do Ensino Fundamental da rede federal de ensino de Florianópolis, em Santa Catarina. Nas três turmas envolvidas, os educandos têm uma das aulas semanais de Língua Portuguesa reservada exclusivamente para práticas de leitura, individual ou coletiva. Para além da leitura na escola, foi adotado como prática de escrita o “diário de leitura”, um caderno personalizado pelos alunos, no qual passam a registrar semanalmente leituras de revistas, jornais e romances. Os textos por eles elaborados evidenciam um amadurecimento acadêmico e pessoal: a maneira crítica e ao mesmo tempo criativa como se lançam na tarefa de conhecer e produzir, de investigar e expressar-se. Construção com evidentes marcas de autoria, o diário de leitura tornou-se espaço de autoconhecimento e troca, em que alunos e docente compartilham gostos e opiniões, exercitando o hábito da leitura e da escrita de um modo mais orgânico e instigante, visando o letramento amplo e irrestrito dos sujeitos envolvidos no processo.

Palavras-chave: ensino, leitura, produção escrita, diário, letramento

1 Introdução

É tese consagrada entre docentes, ou no mínimo pressuposto entre pesquisadores do ensino de Língua Portuguesa na atualidade, como Sírio Possenti e João Wanderley Geraldi, que para aprender a ler e a escrever faz-se necessário... ler e escrever. Tal teoria concebe o ensino a partir de práticas de leitura e escrita significativas e menos artificiais para o aluno. Prática, aliás, é o termo chave neste campo, não enquanto exercícios retalhados e dispersos, mas sim enquanto acúmulo de leituras variadas e articuladas que permitem a escrita frequente e de múltiplos sentidos.

Sírio Possenti assevera que há fundamentalmente duas formas de ler. Uma delas consiste em “só” ler, ou seja, **ler sem anotar**, sem analisar explicitamente a construção do texto, os argumentos e certas estruturas, como é o caso da leitura descompromissada de jornais e revistas semanais. O pesquisador esclarece que em tais leituras buscamos uma análise da semana “do governo”, uma avaliação de alguns fatos relevantes sem nos atermos em analisar detalhes. Também cabe aí a observação e a comparação de uma mesma notícia em mais de um jornal, ou em uma reportagem de capa e em uma coluna, ou, ainda, em um jornal impresso e em um televisivo. A outra forma de leitura consiste em **ler e analisar**, escrever, descrever, criticar, tomando como foco um aspecto da construção, uma forma de designação, uma citação, uma alusão, o tipo de narrador em um romance, entre outros aspectos.

Como o docente poderia ampliar a capacidade de observação da forma dos textos, das filiações dos autores, das escolas, dos tipos de jornal e revista? Esta é a alternativa oferecida por Possenti para superar tal desafio:

O que a escola pode fazer? Uma possível resposta: fundamentalmente, deve criar leitores, o que exige tornar o primeiro tipo de leitura uma rotina. O projeto da escola deveria ser que os alunos lidassem com a escrita como lidam com a fala, isto é, o tempo todo e como algo natural (ambas as modalidades são cheias de regras que, no entanto, se dominam intuitivamente – por impregnação, no termo feliz de Maingueneau). (POSSENTI, 2014).

Tornar o contato com estas duas formas de leitura e sua contraparte, a escrita, uma prática, significa pautar o ensino de Língua Portuguesa pelo processo de produção de sentidos. É inverter papéis, modificando a relação tradicionalmente estabelecida com os alunos pela escola: de meros receptáculos de conteúdos e reprodutores do discurso alheio a protagonistas críticos e engajados na construção do saber, processo necessário para a criação de subjetividades. A língua não pode ser tratada como uma abstração normativa, ela é produzida socialmente e é em práticas contextualizadas que se aprofundará a compreensão do código de forma mais orgânica. O ensino só será transformador na medida em que as práticas estimularem a independência do aluno leitor e escritor enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

2 O letramento e o professor

Um dos conceitos mais em voga – se não o mais discutido hoje – no âmbito do ensino de Língua Portuguesa é o de “letramento”. Letramento cultural, letramento integral, letramento literário, letramento digital, letramento de resistência. Há inúmeras pesquisas em curso e já amplo conhecimento sistematizado e todos recaem sobre um aspecto: a capacidade do leitor de fluir, fruir e posicionar-se diante do que lhe é apresentado. Ser capaz de navegar, mas igualmente de mergulhar, no dizer de Carlos Reis. Qual é o papel do docente, pois, na formação desse sujeito?

Cabe a nós propiciar condições para que o aluno se constitua leitor e escritor. Não é, entretanto, tarefa tão fácil quanto possa parecer. O docente precisa ter em mente o que toma por língua, tanto quanto os porquês de ensinar ou de aprender. Ou corre o risco de ceder à máxima de que os professores que trabalham com a língua materna, posto que diante de falantes natos neste idioma, se colocam a “ensinar ao vigário o padre nosso”. Se não quisermos ensinar ao aluno o que ele já sabe, é fundamental mapear as efetivas demandas dos sujeitos envolvidos no processo educativo ao longo do ano letivo.

Ora, como estabelecer objetivos mais claros, se programas e ementas são moldados abstratamente para todos e, conseqüentemente, para nenhum aluno concretamente? Para não se deixar levar por estereótipos e práticas tradicionalmente repisadas é necessário que o docente tenha consciência das escolhas que faz. Wanderley Geraldi reforça, neste sentido, que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.” (GERALDI, 2012, p.40). Reconhecer que não há neutralidade na língua ou na prática docente significa estar consciente das próprias concepções ao articular o conhecimento que os alunos trazem consigo, sua bagagem cultural, vivências e códigos, ao arcabouço do professor, para a partir daí traçar objetivos e metodologias.

Aceitar o desafio de promover a leitura e a escrita de modo pleno é resistir contra um sistema opressor e alienante que prega uma leitura superficial e a cada dia mais fragmentada. Ensinar a ler nas entrelinhas da mídia. Do mundo. Significa, em última instância, reconhecer que letramento é militância, é resistência.

3 Sobre aulas de leitura

Tendo em vista o exposto, há três anos desenvolvi um projeto piloto que visava repensar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com alunos da Educação Básica. Mais do que uma proposta pedagógica, formulou-se uma proposta política de ensino-aprendizagem com base em práticas que foram norteadas, invariavelmente, por leituras e reflexões que partiam da convivência com os educandos, do conteúdo que pretendia desenvolver e do convívio com outros professores, colegas da série com quem passei a desenvolver experiências de cunho transdisciplinar, especialmente Estudos Latino-americanos, Geografia, História e Ciências.

Uma vez que a minha formação acadêmica voltou-se para o estudo da literatura, este é meu lugar de enunciação, tomando como postulado que estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa. Parafraseando Lígia Chiappini Leite, o uso literário da linguagem é um entre os vários registros possíveis, dependendo das circunstâncias concretas de falantes e ouvintes. Cabe à escola propiciar o contato dos alunos com tais obras, bem como com textos de outras naturezas por onde a língua circula, como jornais e revistas. A variante padrão escrita, nesta perspectiva, representa uma possibilidade entre outras do uso concreto da língua, mas é dever da escola regular incorporá-la ao cotidiano de crianças e jovens, criando condições para que seja efetivamente apreendida.

Em algumas escolas ainda é um imperativo que os alunos cheguem “prontos” dos Anos Finais, com fôlego para encarar quatro paradidáticos ao ano do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e clássicos com mais de 200 páginas no Ensino Médio. Volumes que lhes parecem politicamente corretos ou empoeirados e anacrônicos quando caem em mãos de leitores inexperientes sem que o docente tome parte ativa no processo. Alguns alunos vem de famílias com pais letrados ou conseguem superar por algum ímpeto particular as adversidades e se formam bons leitores. Não devido à escola, mas apesar dela. Contudo, um número significativo de adolescentes que na infância ou nos primeiros anos de alfabetização vibravam diante de livros ricamente ilustrados, com imagens e palavras coloridas e divertidas, passa a se autodeclarar avessos à leitura. Imposição, tortura, prática sem sentido e desnecessária.

O projeto começou com o que os próprios alunos batizariam de “aulas de leitura”. No modelo construído coletivamente é definido com cada turma um dia da semana e um cartaz colorido é afixado no mural da sala de aula para lembrá-los de trazer o livro. Nos primeiros dias há mais movimentação e conversas paralelas, mas com o tempo os próprios colegas passam a exigir silêncio dos demais e a concentração aumenta.

São poucos os casos em que algum aluno patina em uma obra por muito tempo, com dificuldade para sair do lugar. A orientação geral é que escolham os livros tomando como referência orelhas, contracapa e a indicação de colegas. Com frequência dois ou três mais “iniciados” percorrem as prateleiras de nossa biblioteca auxiliando os colegas. É interessante observar que em geral dispensam a ajuda do sistema de buscas eletrônico: se dirigem diretamente às prateleiras preferidas, vão retirando exemplares e apresentando-os, com sua linguagem naturalmente mais clara e acessível ao colega: “esse livro é a sua cara”, ou ainda “esse aqui você precisa ler porque mudou a minha vida”. Após escolherem, sempre sugeri que lessem entre 15 e 20 páginas para poderem se situar minimamente na narrativa. Depois disso, se a leitura não fluir, que experimentem outros gêneros ou autores até encontrar algo que lhes agrade.

Além da leitura individual, são realizadas leituras coletivas de contos, crônicas e colunas e mesmo de romances mais curtos. E a cada mês e meio são realizados encontro para a socialização do que está sendo lido, quando os próprios alunos, em círculo, comentam e recomendam ou não a leitura deste ou daquele livro aos demais. Suas avaliações e indicações costumam ser provocadoras, comentam o que mais gostam de ler, não raro levando trechos e fazendo defesas inflamadas. Na ocasião, além da formação de uma roda, a atividade transforma-se em um jogo com a simples

inserção de um boneco – um dragão de pelúcia tomado de empréstimo a revelia de meu filho, mas poderia ser um estojo ou até uma bola de papel – que é lançado de mão em mão e que determina quem é o próximo a comentar o que leu.

O volume de livros lidos aumentou exponencialmente e a indicação dos colegas motivava mesmo os mais desacreditados. Ainda assim, eu sentia que faltava articular junto às práticas de leitura alguma forma de escrita cotidiana, de modo a explorarem outros gêneros e incorporar a produção de textos à rotina de cada um.

4 Enfim, o diário

Uma nova etapa nas práticas de leitura até então em curso iniciou-se em 2012. Naquele ano solicitei a três turmas de alunos do oitavo ano que começassem a diversificar mais a leitura em casa, tendo observado que o acesso à internet, mesmo entre alunos de uma escola pública, parecia universal. Este é o terceiro ano em que a proposta de ensino é realizada. Nos dois primeiros anos tomaram parte desse projeto 150 alunos e, em 2014, mais três turmas do oitavo ano participam de tais atividades, agregando ao projeto outros 78 alunos da Rede Federal de ensino, em Florianópolis, Santa Catarina.

A circulação entre livros e sites lançava como questão: o que é um leitor, o que é um espectador e o que poderia ser um internauta? Ao problematizar tais papéis, Néstor García Canclini me levou a pensar formas de compreender e mediar o contato dos estudantes com tais próteses, de modo a serem mais do que consumidores de jornais e revistas eletrônicos ou disponibilizados pela biblioteca escolar. Coube aos alunos a tarefa árdua de ler e, especialmente, a de escrever sobre o que liam, posicionando-se de modo crítico e relacionando a matéria lida a outros conhecimentos e leituras.

O diário de leitura foi instituído desde a primeira aula do ano. E com ele, as práticas de leitura passaram a incluir maior variedade de textos: 1) gêneros curtos, como: reportagens, notícias e editoriais de revistas e jornais; 2) gêneros com narrativas longas, tais quais: romances, epopeias e novelas. Manteve-se, todavia, a opção por não fazer uma seleção rígida de textos aos quais os alunos deveriam se ater. Ou antes, há a alternância de escolhas – por parte do aluno e do professor – e formas de leitura variadas – individual e coletiva, silenciosa ou dramatizada.

A avaliação se dá no aspecto quantitativo e qualitativo no longo prazo, considerando a dedicação semanal ao exercício de leitura e escrita. Mais do que memorizar roteiros ou características, são estimulados a narrar sucintamente o que leram e, principalmente, o que foi a leitura despertou neles: sentem-se instigados ou entediados? recomendariam aos colegas ou não? Para além de estabelecer o que, onde, quando, como e por que, são incitados a observar onde o texto ou o livro foi publicado, qual a opinião do autor sobre o tema e qual a própria opinião sobre o que leram, relacionando o texto a discussões feitas na escola ou a vivências pessoais. Não é fixado nem um número mínimo nem um número máximo de linhas, mas, pela experiência, com o passar das semanas, os registros naturalmente vão aumentando em tamanho e, especialmente, em clareza e grau de observação.

Entre os critérios de avaliação está compreenderem o que acontece a sua volta, apresentando justificativas coerentes e tomando uma posição, ou expressando seu envolvimento com o livro. Logicamente há posicionamentos mais superficiais, mas trata-se de um exercício: pensar que há uma voz por trás do que circula na grande mídia ou quais as intenções de quem assinou determinado texto. Identificar ideologias e jogos de interesse é tarefa que requer ensaios, por que não na Educação Básica? Não vejo melhor forma de a escola promover a cidadania do que estimular o senso crítico, desde que, claro, respeitando o ritmo de cada indivíduo.

5 Avaliando o processo

Passando diretamente à exposição da produção dos alunos, apresentarei alguns registros – rigorosamente como foram grafados – sobre os livros que leram. A concepção que norteou a escolha/indicação foi a de que qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação (LEITE, 2012, p. 21) era adequado para a leitura e posterior análise por parte do aluno leitor.

Libertar os alunos da escolha impositiva por parte do docente trouxe surpresas. Ao iniciar o processo eu esperava ensinar muito, mas não aprender tanto com os alunos. Realizamos uma efetiva troca: os alunos faziam escolhas e me recomendavam leituras que depois comentávamos em seus diários e nos debates; enquanto eu os assessorava, intercalando algumas sugestões de títulos ao seu repertório a fim de motivá-los a subir alguns degraus na complexidade das tramas. O resultado foi revelador e hoje conduzo, inclusive, dois projetos de pesquisa de Iniciação Científica sobre as escolhas dos alunos: se mediadas por amigos, pela indústria cultural ou outros aspectos. Ler os comentários dos alunos permitiu compreender alguns dos mecanismos que regem suas escolhas, como revelado abaixo:

Livro: *Jogos vorazes*, p.281,

Katniss vai atrás de Peter, acha ele camuflado nas pedras e ela quase pisa nele pois a pedra que se camuflava estava no chão, ao encontrá-lo repara que não está bem, tem um corte gigante em sua perna, ela o limpa tenta tratá-lo com o que sabe, não dá muito certo, mas ela consegue mantê-lo vivo e alimentá-lo.

Eles recomeçam o seu romance com um beijo (aiii meu deus :) mas obviamente que ele não fica melhor com isso mas pelo menos mais alegre.

Eu tô muito puto pois Hamitch demorou muito para enviar algo para ajudá-los, e se continuar assim Peter vai acabar morrendo : (

O trecho reproduzido acima é revelador. Em primeiro lugar, temos a escolha de um romance voltado aos adolescentes, fenômeno de público na literatura e no cinema. O referido aluno não era muito habituado a ler, foi influenciado em sua escolha pelos colegas, mas após alguns capítulos se viu completamente enredado pela história, como revela a cena narrada, em que se alternam suspense, dor e paixão diante da sucessão de acontecimentos. Grandes discussões foram feitas na rodada de debates tendo em vista que vários leram a mesma obra e problematizaram aspectos de controle e poder em nossa sociedade a partir da comparação com a sociedade exposta no livro. Além de desenvolver a escrita narrativa semana a semana, o aluno prosseguiu com a leitura da saga cujos acontecimentos tanto o angustiavam. Saliento, nesse aspecto, a emoção que tenta expressar por meio de interjeição: “(aiii meu deus :)”, adjetivação: “Eu tô muito puto” e de *emoticons* que desenha a caneta, sinal claro da onipresença de outras mídias.

Quanto à análise linguística, a anotação do aluno também é uma importante ferramenta para diagnosticar conteúdos a serem explorados em sala. Neste caso, os desvios da norma padrão referem-se principalmente à pontuação e à colocação pronominal. Analisando cuidadosamente o que escreveu, notamos, todavia, que o aluno acerta mais do que erra. Seus desvios com relação à variante padrão mais recorrentes concentram-se em dois aspectos: diferenciar verbo e pronome e pontuação. Sobre o primeiro, note-se que, apesar de não usar hífen ou separar os termos, como “encontrá-lo” ao invés de “encontrá-lo”, os verbos foram conjugados adequadamente, em consonância com a pronúncia. O papel do docente, nestes casos, é sublinhar as palavras em desacordo para que o próprio aluno tente compreender o que está acontecendo. A ajuda vem em sala, com exercícios de reforço. Os comentários voltam-se sobretudo ao conteúdo.

Permitir que os alunos façam sua própria seleção de livros não significa que não percebam

diferenças ou deixem de agregar algum grau de complexidade ao que leem. Este, aliás, é o objetivo maior no longo prazo. Para tanto, estimulo os alunos a refletir e a estabelecer comparações entre obras e autores, notando diferenças de estilo que implicam até no ritmo da leitura, como fica evidente no caso dos registros a seguir:

Livro: “O teorema Katherine” e “Árvore e folha”

Essa semana comecei a ler os livros “O teorema de Katherine” e “Árvore e folha”.

Bem eu realmente demoro para ler os livros de Tolkien porque é uma leitura complexa e “pesada” porque ele é muito, muito detalhista. Já John Green, por mais que as pessoas achem “romance” muito grudento e nojentinho (como eu achava) ele mostra que é totalmente ao contrário. Ele me fez gostar de romance! ROMANCE!!!

Livro: “O Hobbit”

Essa semana lí da página 165 até a 189 do livro “O Hobbit”.

Essa parte fala de quando os anões são capturados pelos elfos da floresta, os mesmos que capturaram Thorin. Bilbo não foi pêgo pois botou o anel, mais seguiu os elfos para saber onde estavam levando os anões.

O rei elfo prendeu eles porque os mesmos não queriam falar o que faziam alí, o único solto era o Hobbit.

Essas aventuras são sempre muito sombrias, pois nunca sabemos quem é do bem e quem é do mal.

Livro: “Divergente”

O livro que estou lendo é “Divergente”, estou na página 257. Eu achei a proposta de “mundo pós-revolução” meio clichê, mas estou achando legal comparado aos outros do gênero.

No primeiro trecho, uma aluna que se auto define como mais “nerd” revela seu inesperado gosto por romances românticos, gênero que criticava nas exposições dos colegas por preferir as sagas épicas. Estas últimas, aliás, não passam despercebidas, tendo em vista que analisa o estilo detalhista e, convenhamos, por vezes cansativo de Tolkien. Outra análise sobre o autor é emitida na citação seguinte por outro aluno que desenvolve uma narração dos principais eventos de cerca de 20 páginas de “O Hobbit”. Ao destacar o lado “sombrio” da obra expressa com suas palavras toda uma concepção de personagem que não se deixa aprisionar por um confortável maniqueísmo. Uma forma de escrita que gera ansiedade no leitor. Os desvios da norma neste caso são semelhantes ao que foi anteriormente citado, tendo em vista que também seguem um padrão, como a acentuação de sílabas tônicas ou o emprego de pronomes.

Para finalizar a análise dos três registros, destaco como as leituras e os debates permitem que internalizem estruturas arquetípicas recorrentes e se tornem mais críticos do que leem gradativamente, como é o caso da análise de “Divergente”. Este aluno tanto compreendeu o que seria um “mundo pós-revolução”, como percebeu que se tratava de uma mesma fórmula batida: o messianismo de um redentor desajustado que salva um mundo imerso em caos, como ocorre no já citado “Jogos vorazes” e em outras obras similares que leu.

Prova de maturidade enquanto leitor em meio ao processo de leituras, anotações e debates ficam ainda mais evidentes nos casos abaixo. O primeiro trecho é de um aluno que se dedica a “altas” literaturas, para empregar o termo de Leyla Perrone-Moisés, mas após algum tempo, descobre que ainda não está pronto para alguns livros. O outro, de uma aluna que se interessava por romances policiais e para quem indiquei “O nome da rosa”, de Umberto Eco:

Livros: “O Capital”, “O apanhador do campo de centeio” e “O Festin dos corvos”

Tô lendo 3 livros: O Capital, de Karl Marx, O apanhador no campo de centeio, de J. D. Salinger e O Festin dos corvos, de G. R. R. Martin, eu tô gostando de todos, mas O Capital é meio difícil...

Livro: “O nome da Rosa”

Comecei a ler o livro “O nome da Rosa”, escrito por Umberto Eco e publicado pela Folha de São Paulo. O livro narrado por Adson, na época um noviço, fala sobre sua estadia, acompanhando seu mestre, Guilherme de Baskerville, em uma abadia famosa na Itália. Lá, é pedido a Guilherme que investigue a morte de um dos monges.

Estou gostando muito do livro, ele é de investigação, mas é diferente porque se passa em uma época muito religiosa, o que adiciona uma novidade em relação a outros livros do mesmo gênero.

ECO, Umberto. O nome da Rosa. São Paulo: PubliFolha, 2003.

Se um garoto de 13 anos não considerasse *O capital* uma leitura difícil, eu é que ficaria preocupada. Com o passar das semanas ele próprio abandonou esta leitura, lamentando, mas sendo aconselhado a deixá-la para daqui a alguns anos. Concentrado nas demais, Salinger e Martin renderam ótimas anotações. Também é digno de nota a segunda anotação, onde a aluna narra sua primeira imersão em um romance de Umberto Eco, conseguindo, em poucas linhas, situar o leitor do seu diário no universo desta obra. Esta anotação elaborada decorridos oito meses de registros também serve para revelar o aprimoramento da escrita que permitiu a aluna resumir e resenhar com tanta propriedade, domínio que não possuía no início do processo.

Se os livros de leitura foram trazidos para a escola e lidos também em sala, as notícias de jornal e revista foram atividade exclusivamente de casa. No início do ano definimos em cada turma quais jornais e revistas, impressos ou eletrônicos, fariam parte do repertório que eles deveriam variar ao máximo ao longo das semanas. Como pediram alguns títulos e gêneros que não era minha intenção trabalhar, ficou combinado que haveria uma quarta categoria semanal chamada “Outros”. Esta era opcional e a ela ficaram destinados: gibis, mangás, filmes, matérias lidas em outros sites que não os combinados ou veiculadas pela TV.

As escolhas dos alunos foram reveladoras dos gostos de cada um. Logo tivemos os grupos de leitores de revistas científicas, os que abordavam as tradicionais revistas semanais de variedades e até os que se aventuraram em publicações de cunho mais politizado ou artístico. Aspecto que merece ser ressaltado foi a participação das famílias. A grande maioria visitou os sites das publicações e ali fez sua seleção de notícias. Mas alguns pais e mães passaram a assinar jornal ou revista impresso, ainda que isso não tenha sido solicitado, e a ler com seus filhos. Nestes casos, havia até anotações no diário como esta: “Meu pai pensou diferente. Na opinião dele...” Outros familiares colaboraram fazendo indicações dos periódicos que mais gostavam ou mesmo do livro que marcou algum momento de sua vida.

Videogames, filmes, moda, curiosidades do reino animal, astronomia, ídolos, bandas, violência, religião, festas e shows, sexualidade, história, esporte e corrupção, entre muitos outros temas se fizeram presentes. Em alguns momentos, quando paramos para comentar o que leram nos jornais, alguns haviam folheado ou navegado na mesma notícia e a completavam, ou haviam lido sobre um mesmo acontecimento em fontes diferentes, o que nos propiciou comparar as versões. Este foi o caso, especialmente, de notícias sobre a Copa do mundo, os atentados em Santa Catarina e as eleições em curso este ano. A seguir, uma amostra da produção a partir de leitura de jornais:

Jornal: “Diário Catarinense”, 19/02/2014

“Morre Miss baleada durante protesto na Venezuela”

Bem, eu escolhi essa notícia porque foi muito chocante e eu acho que eles só fizeram essa reportagem porque ela é miss. Se fosse um mendigo nem iriam socorrer.

A violência do mundo me espanta.

Jornal: “Folha de São Paulo”, 19/08/2014

Li uma matéria na Folha de São de SP sobre o negro morto em Ferguson nos EUA, e pelas coisas que eu já tinha lido no Tumbur, as coisas estão bem serias lá fora, mas não estão ganhando muito destaque aqui no Brasil.

Jornal: “O Globo”, 21/09/2014

Eu li a matéria “Comerciantes tradicionais do Leblon se despedem do bairro” no site do jornal “O Globo”.

Ela fala que vários vendedores e trabalhadores tradicionais estão saindo do bairro por causa do aumento do aluguel.

E o presidente da ACRJ ainda teve a “cara de pau” de dizer que isso é parte do “progresso”. Para mim, progresso não é progresso se existirem perdas para as pessoas e eu acho isso um absurdo.

Jornal: “O Globo”

“Disney anuncia lançamento de Capitão América 3 para maio de 2016.”

Bem, só porque ele bateu record de bilheteria fazem uma reportagem na parte de “cultura” do site. Eu particularmente odeio ele. O que ele faz? Salva o mundo com um escudo? Por favor. Frodo salvou a terceira era com uma espadinha e um brilhante de Galandriel. Fala sério, eu amo o Flash, mas ninguém pensa em fazer um filme com ele porque estão ocupados demais amando um cara com uma tampa de bueiro azul, vermelha e branca.

Nos exemplos acima há toda uma crítica social feita pela aluna que faz questão de sublinhar seu espanto diante da violência do mundo, ou do aluno que na sequência igualmente questiona o que a mídia está noticiando, realizando pesquisas em outros sites por conta própria. A seguir, outro aluno denuncia a especulação imobiliária que desrespeita as pessoas em nome do capital, enquanto uma debochada aluna ridiculariza o tratamento dado a um super-herói americano de modo irreverente. Relembrando que não é estabelecido um número mínimo ou máximo de linhas a ser preenchido, os diários de leitura chegam ao terceiro trimestre com algo entre 40 e 60 folhas tomadas por registros na frente e no verso. Qual o impacto de dezenas de jornais e revistas lidos, posto que não anotam a primeira notícia, e da produção de tanto texto reflexivo na formação dos educandos?

Nos casos abaixo, segue a diversidade de temas explorados nas leituras de revistas e o posicionamento que já se mostra crítico, querendo ensaiar seus próprios voos para além do que é sugerido pelo autor do texto:

Revista: “Carta capital”, 13/08/2014

Li a matéria “Culinária na tevê, uma bela falácia”, da Carta Capital, sobre como nos programas de tevê sobre culinária ninguém nunca fala que a comida ficou ruim e como eles exageram nos ingredientes.

Revista: “Superinteressante”

Li a notícia “Google tem relatório com todos os lugares onde você esteve, confira com seus próprios olhos”, publicada pela revista Superinteressante. Quando li a notícia logo lembrei da pesquisa que fizemos sobre “O Grande Irmão”. Ler essa notícia me fez perceber o quão atual o livro “1984” é, o qual eu pretendo ler!

Revista: “Veja”, 01/10/2014

“Aécio ataca Marina no Rio: só olha o terreno do vizinho”

De acordo com as entrevistas, Aécio é um candidato que confia **DEMAIS** nele mesmo e no seu partido, durante a matéria, ele fala diversas vezes que Marina e Dilma, não estão preparadas para assumir o cargo disputado.

Porém, depois de todas as falas dele, que li na matéria, eu acredito que seja ele quem não está **NEM UM POUCO** preparado para assumir a presidência de um país.

Nos exemplos listados temos uma crítica voltada aos programas televisivos, uma discussão que já havíamos iniciado sobre a obra de George Orwell e uma análise de um dos candidatos à próxima eleição. Política e economia em geral são temas rejeitados pelos adolescentes, mas devido as problematizações feitas em sala, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em parceria com colegas de outras disciplinas, começaram a aparecer com mais frequência nos diários de leitura.

Encerrando esta breve análise, destaco a iniciativa dos alunos de criar outros espaços no diário de leitura. Prontamente aceitas, há propostas como esta: “Professora, eu gosto muito de frases. E conheço frases muito legais, por isso pela semana, gostaria de colocar frases lidas em livros ou vistas por mim. Bem, eu gostei. Mentira, amei essa frase [...]”. Há ainda convites entusiasmados para compartilhar um livro, algo como: “Profe, você precisa ler este livro, ele é diferente de tudo que você já leu [...]”; ou, ainda, convites para a leitura de outras produções escritas dos alunos que ultrapassam o proposto, especialmente FAN FIC, blogs e poesias que não raro ganham as páginas como algo “a mais” que querem compartilhar. Uma vez que cada anotação é lida e comentada, a troca e o diálogo são constantes.

Conclusão

Embora aulas de leitura sejam altamente recomendadas entre os acadêmicos, “cobrar satisfação” do aluno sobre o que foi lido é uma atitude vista com desconfiança por estes mesmos estudiosos. Contrariando esta orientação, os diários de leitura têm se mostrado uma prática de escrita frutífera e satisfatória para os envolvidos. O diário, é bom ressaltar, não foi um gênero escolhido ao acaso. É uma forma confessional de escrita, como a carta, a autobiografia, o livro de anotações ou a agenda. Por séculos o diário foi um espaço íntimo, espécie de repositório de segredos privados. Hoje, tempo de blogs e aplicativos instantâneos de compartilhamento, os alunos mostram-se instigados a publicar textos, imagens, músicas e vídeos.

Imergindo em um momento histórico com particularidades semelhantes, recursos e linguagens próprios, criar esta forma de escrita que é pessoal, mas ao mesmo tempo compartilhada com o grupo colabora para a constituição desses sujeitos. Sua escolha passa até pelo caderno escolhido: grande ou pequeno, de bolso ou reciclado, encapado com jornal, tecido floral ou recortes de mangá. Produção com evidentes marcas de autoria, o diário de leitura permite que os educandos se apropriem de temáticas que lhes são caras, exercitem habilidade acadêmicas, criatividade e estilo.

Inicialmente eu lia meu livro com os alunos durante as aulas de leitura, uma forma de dar

exemplo, e recolhia os diários no final do trimestre. Com o tempo, passei a recolher semanalmente e a ler e comentar enquanto eles leem seus livros. A ansiedade é tanta que ficam esperando os outros colocarem na pilha os seus diários para colocar o seu por último, pois assim asseguram que, caso o sinal toque antes de eu ler todos, ao menos o seu próprio caderno terá sido lido e comentado. Ao receberem de volta, abrem o caderno imediatamente para ver o que escrevi e ficam desapontados se não consegui comentá-lo naquela aula. A experiência parece ser tão significativa que no início do trimestre passado uma aluna que agora cursa o nono ano pediu se poderia voltar a escrever o diário de leitura para que eu lesse e voltássemos a trocar impressões semanalmente.

A implementação de práticas como a do diário de leitura em escolas da rede pública e mesmo privada de ensino é um grande desafio. Com três turmas com cerca de 25 alunos cada tenho trabalho redobrado para dar conta de tudo que os alunos escrevem e das demais aulas de Língua Portuguesa, pesquisa e extensão. Trata-se, portanto, de uma questão que não é só pedagógica, mas eminentemente política. De assegurar meios materiais e condições de trabalho para que o professor possa desenvolver trabalhos particularizados junto a seus alunos. Por mais que eu acredite nos resultados obtidos com as aulas de leitura e os diários, se tivesse uma carga de trabalho excessiva, com jornada de 40 ou 60 horas semanais eminentemente lotadas em sala de aula e diversos programas sendo desenvolvidos paralelamente, não raro, em mais de uma escola, com baixo salário e pouco estímulo, este trabalho seria inviável. Um Estado que deseja assegurar ensino de qualidade não pode furtar-se desse compromisso: garantir condições adequadas de trabalho ao professor é condição *sine qua non* para bons resultados.

Referências Bibliográficas

- 1] BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- 2] CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- 3] COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2009.
- 4] GERALDI, João Wandereley. Concepções de linguagem e ensino de português. IN: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. P. 39-56.
- 5] KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.
- 6] LAJOLO, M. **O que é literatura?** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- 7] LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura, desencontro e esperanças. IN: GERALDI, João Wandereley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. P.17-25.
- 8] MACHADO, Anna Rachel (Org.) **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola, 2007.
- 9] POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. IN: GERALDI, João Wandereley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. P.32-38.
- 10] _____. A leitura, sempre. Revista **Carta na escola**. Publicado na edição 76, de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.cartanaescola.com.br/single/show/62>>. Acesso em 06 maio 2014.
- 11] SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

i Autora

Fernanda MÜLLER, Profa. Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Centro de Ciências da Educação

Colégio de Aplicação

fer.nandamuller@yahoo.com.br