

O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada

Líliã Santos Abreu-Tardelli
Universidade Estadual Paulista

Title: *The reading diary as an instrument for the development of the teacher in in-service formation*

Abstract: *This article aims at presenting the genre reading diary as a psychological instrument that can be used for the personal and professional development of the teacher in in-service formation. In order to situate this study, we present the epistemological frame in which we are based, the sociodiscursive interactionism. Then, the results of the analysis of reading diaries written by in-service teachers in formation are presented. Based on these results and on the theoretical and methodological frame for the comprehension of the teacher's work, we propose the use and the study of this genre not only for the development of the reading capacities, but also as an instrument that allows to observe doubts, questions and reflections of the teacher in in-service formation.*

Keywords: *Reading diary. Genre of text. Literacy. Teacher formation. Sociodiscursive interactionism.*

Resumo: *O presente artigo tem por objetivo apresentar o gênero diário de leitura enquanto um instrumento psicológico que pode ser usado para o desenvolvimento pessoal/profissional do professor em formação continuada. Partimos do quadro epistemológico ao qual nos filiamos, o interacionismo sociodiscursivo, para situarmos o trabalho com o diário de leitura no referido quadro. Em seguida, apresentamos os resultados de análises de diários escritos por professores em formação continuada. A partir das conclusões desses resultados e amparados pelo quadro teórico-metodológico da compreensão do trabalho docente, propomos o uso e o estudo desse gênero não apenas para o desenvolvimento das capacidades leitoras, mas também como um instrumento que possibilita revelar dúvidas, questionamentos e reflexões do professor em formação continuada.*

Palavras-chave: *Diário de leitura. Gênero textual. Letramento. Formação de professores. Interacionismo sociodiscursivo.*

Qualquer ideia expressada, quadro pintado ou sonata nasce de um estado de desconforto de seus autores (...)
O criador sempre pertence à raça dos desconformes.
Por isso, a educação nunca pode se limitar apenas à razão
(VIGOTSKI, 2003, p. 303).

Introdução

Neste artigo, partimos de uma reflexão sobre uma questão primordial em relação ao letramento acadêmico: como promover uma leitura adequada ao que é exigido dos estudantes no ambiente universitário?

Essa discussão não é recente e autores de diferentes perspectivas teórico-metodológicas têm se debruçado sobre esse tema, assim como outros têm apresentado propostas de materiais didáticos auxiliares com o intuito de responder a essa questão. Filiamo-nos ao quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), cuja ampla divulgação em sua vertente didática tem sido cada vez mais intensa no Brasil desde os PCN (1998).¹ Essa ampla divulgação de trabalhos científicos e trabalhos didáticos apoiados no quadro do ISD tem provocado uma leitura distorcida pelos que desconhecem a teoria: se por um lado, a perspectiva tem apresentado inegáveis contribuições didáticas para a leitura e escrita acadêmicas em um processo real de trabalho com gêneros para o desenvolvimento do letramento do aluno (e do professor), por outro, muitos trabalhos que se dizem apoiados nesse quadro têm apresentado uma visão reducionista tanto em nível teórico quanto nas propostas didáticas apresentadas. Machado (2005), em texto fundador, já apresenta esse problema, apontando para a complexidade desse quadro epistemológico e a necessidade de compreendê-lo para melhor entender as propostas didáticas nele baseadas.

É dentro desse quadro mais amplo que situamos nosso trabalho com o gênero diário de leitura. Aliando a adoção do diário de leitura enquanto gênero textual à formação leitora do professor é que nossa pesquisa visa a contribuir para ampliar as pesquisas com diários de leitura, pois não objetiva apenas trabalhar as capacidades leitoras dos alunos, mas verificar se esse gênero textual pode ser utilizado como um instrumento de

¹ Sobre a influência do ISD nos PCN e os problemas de compreensão dos trabalhos, na época, em desenvolvimento, dos autores desse quadro, ver Machado e Guimarães (2009).

reflexão sobre a prática docente em professores em formação continuada. Para isso, baseando-nos em um quadro de compreensão do trabalho docente, do gênero enquanto instrumento de desenvolvimento e em análises feitas de diários por professores em serviço, levantamos a hipótese de esse gênero ser trabalhado não só para o desenvolvimento da leitura, mas também para proporcionar reflexões sobre o trabalho docente.

Para apresentarmos a proposta com esse gênero específico, retomamos o quadro epistemológico no qual nos situamos; em seguida, recuperamos o conceito do gênero enquanto instrumento de desenvolvimento a fim de adentrarmos na compreensão de instrumento tal como proposto por Vigotski. Depois, retomamos os trabalhos com diário de leitura já desenvolvidos por pesquisadores brasileiros e concluímos com a proposta de que o trabalho com esse gênero pode ser um instrumento de desenvolvimento não só do processo de leitura, mas também de desenvolvimento do próprio professor em formação.

O ensino de gêneros no quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) é uma corrente de pensamento que, Bronckart, seu autor fundador, denomina como uma *Ciência do humano*, um projeto coletivo e em constante construção que articula conceitos de várias disciplinas juntas (linguística, psicologia, filosofia, sociologia, didática), formando um pensamento transdisciplinar sobre o humano, para uma melhor compreensão de seu desenvolvimento. Assim, segundo o ISD, para melhor compreender o ser humano, deve-se considerá-lo, concomitantemente, em seus aspectos sociais, linguageiros, psicológicos e educacionais. O ISD se filia à corrente de pensamento do interacionismo social, uma posição epistemológica comum a vários autores das Ciências Humanas, surgido no começo do século XX (BRONCKART, 1999).

Nessa perspectiva, o ISD possui alguns pressupostos centrais, dentre eles, a necessidade de se construir uma Ciência do Humano unificada, pois é a análise das interações entre as diferentes dimensões humanas que pode explicar o desenvolvimento da espécie e do indivíduo. Segundo o autor, essa Ciência será legítima se aliar *prática e filosofia*, isto é, se analisar e contribuir para transformar as atividades humanas e se os trabalhos de intervenção forem sustentados por um trabalho científico, orientado por uma reflexão epistemológica, sustentada em uma concepção filosófica firme: o monismo materialista com base em Spinoza.

Outro pressuposto, segundo seu autor fundador, é o fato de se considerar que o homem se distingue dos animais em quatro aspectos centrais:

a. as condutas humanas são organizadas em atividades coletivas, que são quadros organizadores e mediadores por meio dos quais os indivíduos entram em contacto com o meio ambiente;

b. a emergência da linguagem verbal aparece como instrumento regulador dessas atividades e como construtora da sócio-histórica humana;

c. a emergência, em cada indivíduo, do pensamento consciente;

d. a instituição de um conjunto de formas de educação e formação ou processos de mediações para educação e formação, que visam a transmitir o que já foi construído socialmente e a tornar as pessoas capazes de desempenhar um papel ativo e criativo na transformação da sociedade.

Todos esses aspectos, segundo Bronckart, são mediados pela linguagem, pois ela tem um papel fundador no desenvolvimento humano, uma vez que, para o ISD, a prática e a interiorização dos signos é a origem da constituição do sistema de pensamento e a prática dos *tipos de discurso* presentes nos textos permite a aprendizagem de formas de raciocínio.²

² Daí Bronckart fazer a opção em chamar gêneros textuais e deixar a nomenclatura discursivos para o conceito de *tipos de discurso*, presentes

Tendo compreendido o quadro epistemológico mais geral, destacamos a relação que o ISD tem com as pesquisas no campo educacional. Para o ISD, as intervenções educacionais são um dos fatores principais do desenvolvimento dos indivíduos, portanto, a análise de suas características, em todos os aspectos, é um dos objetos de estudo mais importantes desse quadro. Dentre as diversas pesquisas possíveis no campo educacional, destacam-se as pesquisas voltadas para a construção de novos materiais de ensino, conteúdos, métodos e instrumentos que possam auxiliar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos, assim como a avaliação da adequação desses instrumentos tanto para o professor quanto para o aluno.

É nesse ramo do ISD que podemos situar as pesquisas com os gêneros textuais e, no nosso caso, com o diário de leitura.

A tríade gênero textual, ensino e desenvolvimento

Partimos da definição de gênero já tão divulgada pelos pesquisadores de linguagem e destacamos aqui a questão da fluidez do gênero, segundo Bronckart (1999).

A organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes) (BRONCKART, 1999, p.74).

Bronckart considera que essa fluidez dos gêneros gera inclusive possibilidades de classificações divergentes e parciais e essa dificuldade de classificação deve-se também à diversidade de critérios que podem ser legitimamente usados para classificar gêneros (critérios referentes ao tipo de atividade

em todo e qualquer tipo de gênero. Sobre esse aspecto, ver Brockart (1999).

humana, ao efeito comunicativo visado, ao tamanho ou suporte utilizado, ao conteúdo temático, dentre vários outros).

O autor também aponta que o critério mais objetivo que poderia ser utilizado seria o linguístico, mas que esse também encontra dificuldades, que mostraram ser somente no nível dos segmentos específicos de texto que podem ser identificadas unidades e formas de organização relativamente estáveis. É por isso que o autor defende que:

se cada texto constitui, de fato, uma *unidade comunicativa*, o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por *critérios linguísticos*; somente os diferentes segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados por tais critérios (BRONCKART, 1999, p. 75, grifos do autor).

Nesse sentido, Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), numa perspectiva voltada à didática das línguas, caracterizam os gêneros pelos conteúdos que são (ou que se tornam) dizíveis através dele, pela estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero, por um conjunto de unidades de linguagem (traços da posição enunciativa do enunciador), pelos conjuntos particulares de sequências textuais e pelos tipos discursivos que formam a estrutura textual.

Essa visão interacionista sociodiscursiva de gêneros, compartilhada por Bronckart (1999), Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) ajudou a desenvolver um trabalho sistemático de como analisar um texto considerando muitos de seus aspectos: sociais, discursivos e linguísticos sem perder de vista a inter-relação entre eles. No entanto, apesar de o interacionismo sociodiscursivo no Brasil ser hoje entendido por muitos como um modo de se trabalhar gêneros de texto, sua unidade de análise é, na verdade, as ações humanas, e muitos pesquisadores dessa linha têm se voltado, nos últimos anos, para entender melhor essas ações nas questões do trabalho humano. É nessa perspectiva que as pesquisas do grupo

ALTER³ têm se voltado à análise de textos que visam a compreender melhor o trabalho docente e a inter-relação desse trabalho com os gêneros e, conseqüentemente, o papel do professor e do próprio gênero nesse trabalho.

O professor tem papel fundamental como mediador do trabalho com gêneros e esses devem ser compreendidos como um verdadeiro instrumento de ação e não como uma prescrição a ser seguida. Nessa perspectiva, ensina-se o gênero com o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas) dos estudantes e não se ensina o gênero pelo gênero em si.

Vale lembrar também que a seleção do gênero a ser trabalhado é decorrente de diferentes situações sociais nas quais se quer inserir o aluno e esse trabalho faz parte da visão da relevância da escola no processo de desenvolvimento do aluno numa perspectiva vigotskiana. Nessa perspectiva sócio-histórica, o desenvolvimento acontece sempre passando por um ponto já alcançado enquanto “avança para um nível superior” (VIGOTSKI, 1991, p.63).

Aprofundaremos, em seguida, por que compreendemos o gênero enquanto um instrumento para o desenvolvimento humano.

Os gêneros enquanto instrumento de desenvolvimento na atividade docente

Para os não familiares à teoria do desenvolvimento de Vigostky, Schnewly (2008) nos lembra a intrínseca relação que Vigotski atribuiu à escola e ao desenvolvimento, diferentemente de Piaget, em que o desenvolvimento é conhecido como fator independente da educação, e dos behavioristas, em que o desenvolvimento é objeto da psicologia como um fator maturacional (SCHNEUWLY, 2008, p. 13). E é nessa relação escola e desenvolvimento que um dos principais conceitos vigotskianos mencionados nos trabalhos em Educação

³ ALTER: Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações; grupo de pesquisa vinculado ao CNPq.

e em Linguística Aplicada, o de zona de desenvolvimento proximal, deve ser compreendido, ou seja, a diferença entre o nível de resolução de problemas com a ajuda do outro e aquilo que o sujeito já realiza sozinho.

Segundo Schneuwly (2008), Vigostski sustenta o desenvolvimento através da aprendizagem e ensino ancorado em três teses centrais:

i. a relação entre indivíduo e a realidade é sempre socialmente mediatizada;

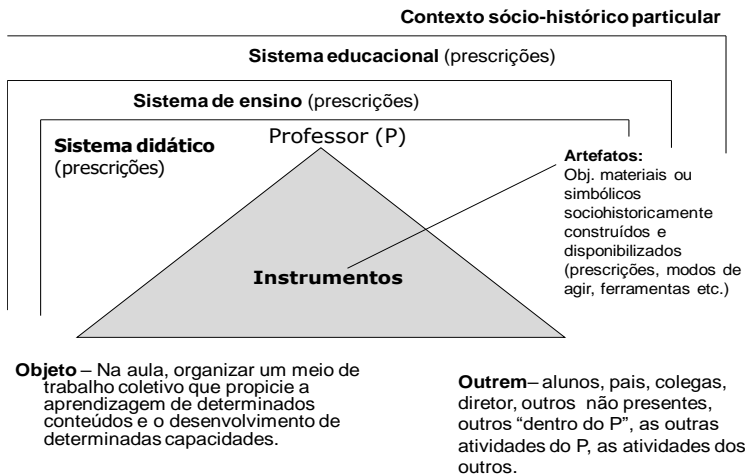
ii. todas as funções psíquicas superiores (vontade, atenção, memória, formação de conceito, pensamento verbal, língua escrita) são realizadas diretamente de relações sociais, interpessoais com a qual a interiorização é feita;

iii. a especificidade do comportamento humano se dá pelo fato de o homem produzir, em cooperação com o outro, seus meios de subsistência utilizando para isso meios de agir sobre a natureza: as ferramentas. Vigostski determina essa especificidade do comportamento humano baseando-se em Marx e Engels.

Assim, para Vigostski, a ação do homem sobre a natureza não é direta, mas mediatizada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos de experiências de gerações anteriores e por meio das quais se amplia as experiências possíveis. As ferramentas assim se colocam entre o homem que age e a natureza: elas determinam seu comportamento, o guiam, afinam e diferenciam sua percepção da natureza trabalhada. Nessa perspectiva, a atividade não é controlada apenas pela necessidade e pela percepção do campo de intervenção. O homem possui meios à disposição para atingir seus objetivos e esses meios são planejáveis e planejadores, ou seja, a transformação de um objeto transforma evidentemente os modos de se comportar frente à natureza e frente a outros homens com os quais ele colabora. As atividades, mediatizadas pelas ferramentas são fortemente sociais e se desenrolam entre três polos: homem, natureza e ferramenta. A ferramenta se torna assim lugar privilegiado de transformação de comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-la, completá-la são,

portanto, formas de transformar a atividade que é ligada à sua utilização (SCHNEUWLY, 2008). Nesse sentido, o gênero textual é visto na perspectiva da didática de línguas como a ferramenta para o trabalho com a língua que pode ou não ser incorporada pelo professor em sua atividade docente como um verdadeiro instrumento de desenvolvimento. Para isso ocorrer, o gênero precisa ser compreendido e fazer sentido para o professor que o utiliza como instrumento de trabalho. Do contrário, será mais um dispositivo social à disposição dele que pode se usado mecanicamente assim como tantas outras ferramentas à disposição. Apoiando-se nos estudiosos vigotskianos das Ciências do trabalho (SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2004; AMIGUES, 2004) e das Didáticas de Língua (SCHNEUWLY, DOLZ *et al.*, 2004), assim como em conceitos da Clínica da Atividade, criada pelo psicólogo do trabalho Clot (1999), Machado (2008, p. 92) representa a atividade docente no esquema que segue.

Figura 1 – Atividade do trabalho docente



Nessa perspectiva, o objeto de trabalho do professor, ancorado nas pesquisas dos Ergonomistas da Atividade de linha francesa, é criar um meio propício ao desenvolvimento das capacidades linguageiras dos alunos. Em sua atividade central de trabalho, ou seja, aquela em que o professor é reconhecido socialmente,⁴ a sala de aula, o professor está em interação constante não só com os alunos presentes, mas com outros não presentes fisicamente (colegas de trabalho, coordenador, diretor, teóricos que leu, alunos não presentes etc.). Como mediador dessa interação, estão as ferramentas colocadas à disposição no meio social (físicas ou semióticas) e que podem (ou não) ser verdadeiramente incorporadas pelo professor como um instrumento de mediação de sua atividade docente. Os gêneros fazem parte dessas ferramentas disponibilizadas socialmente e trazidas para o ambiente escolar, pois, como visto, é no âmbito escolar que o desenvolvimento ocorre.

Tendo claros os pressupostos teórico-metodológicos que embasam o nosso trabalho com gênero, retomaremos, a seguir, o que é o diário de leitura, gênero que tem sido trabalhado por diferentes pesquisadores e professores como um verdadeiro instrumento de desenvolvimento da leitura pelos alunos.

O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento de leitura

Falar em diário de leitura é remeter necessariamente ao trabalho de Machado (1998; 2009), primeira pesquisa sobre esse gênero até então desconhecido no Brasil.⁵ Outros trabalhos

⁴ A aula está longe de ser a única atividade de trabalho docente. Em relação a isso, ver Machado (2010), a respeito do conjunto possível de atividades do trabalho do professor detectado pelas pesquisas do grupo ALTER. Apesar de todos os professores saberem que suas atividades estão muito além do trabalho em sala de aula, o senso comum continua atribuindo à atividade de dar aula a principal função do professor e, muitas vezes, o próprio salário dos professores baseia-se em torno da quantidade de aulas lecionadas, como se o trabalho docente fosse unicamente este.

⁵ Desde 2010, quando iniciamos o trabalho com diários de leitura em sala de aula com mais frequência, seja em cursos de graduação ou pós-

já foram desenvolvidos sobre esse gênero, dentre eles: Buzzo (2003); Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007).

Temos vivenciado críticas constantes sobre o ensino de leitura na escola, mas, como Machado mesmo aponta, baseando-se em uma citação de Duarte (DUARTE, 2002, *apud* MACHADO, 2009), são poucas as formas alternativas que visam a formar um leitor de fato curioso, em constante conflito com o texto, que capte não só o objeto de sua leitura, mas que consiga também transmitir ao texto lido suas experiências humanas e intelectuais. Para a autora, o diário de leitura é um instrumento que pode auxiliar o aluno a se tornar esse tipo de leitor, pois, sendo um texto que vai sendo produzido por um leitor, normalmente em primeira pessoa, durante a leitura de um (outro) texto, tem como o objetivo maior o estabelecimento de um diálogo, de uma “conversa” com o autor, de forma reflexiva. O diário objetiva, com isso, possibilitar que a leitura não seja feita de forma “passiva”, mas que haja uma interação entre o leitor e o texto, possibilitando a coconstrução de sentidos nessa interação, criando uma verdadeira forma de diálogo, em que “a cada palavra que estamos buscando compreender, fazemos corresponder uma série de nossas próprias palavras” (MACHADO, 2009, p. 34) e “quanto mais numerosas e substanciais forem essas palavras, mais profunda e real será a compreensão” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/1981, p. 131-132, *apud* MACHADO, 2009, p. 84).

O diário de leitura ainda encontra respaldo teórico no pensamento vigotskiano, para quem o pensamento, a linguagem e as emoções do sujeito estão intimamente relacionadas.

Machado (2009), citando Nickerson *et al.* (1985), remete ao movimento dialético da escrita: a escrita é um instrumento do pensamento, para que os próprios pensamentos sejam trabalhados. A autora também destaca a mudança nos papéis do professor e do aluno na prática escolar da produção diarista, pois o professor não assume o papel de avaliador do que é

graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, seja em cursos para formadores em serviço ou para estudantes de graduação, são raros os alunos ou os professores que conhecem o diário de leitura.

escrito no diário e coloca-se no papel de mais um leitor do texto que será lido, como mais um membro de uma comunidade leitora. Dessa forma, os alunos poderão não ficar preocupados com a avaliação do professor, em “responder certo”, em “responder o que o professor quer que seja respondido”, podendo os alunos omitir, em uma segunda versão do diário de leituras, o que não querem tornar público e/ou transformar o diário inicial em um texto de gênero público. Nas práticas escolares, como proposto em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), o diário inicial pode servir como ponto de partida para a elaboração de textos pertencentes a outros gêneros, como, por exemplo, artigos de opinião, monografias ou resenhas, ou seja, gêneros acadêmicos que pressupõem uma prática leitora “madura”.

Acreditamos que o diário de leitura colabora, assim, para uma prática leitora efetivamente social. Sabemos que, apesar de a leitura enquanto prática social ser a concepção de leitura adotada por muitos pesquisadores e professores, vemos que na sala de aula pouco se consegue uma resposta do aluno de fato ao texto lido. Vindo de uma tradição de receptor de conteúdos e conhecimentos, os estudantes tendem a ler o texto de forma a ver se compreenderam “o que o autor quis dizer”, selecionando as ideias principais do texto a fim, muitas vezes, de produzirem resumos ou fichamentos para o professor. Dessa forma, o estudante pode ficar com uma visão de texto enquanto algo que tem um sentido em si mesmo, único e imutável, e com uma concepção de leitura como um processo através do qual se decifra o código linguístico do texto ou ainda procurando entender o pensamento do autor. Dificilmente vemos atividades que proporcionem ao aluno se portar como um real interlocutor do texto e coprodutor de sentidos. Apesar disso, ainda existe uma grande cobrança em relação a esses mesmos estudantes em serem leitores “críticos”, sem proporcionar a eles instrumentos reais para o desenvolvimento dessa leitura crítica de textos teóricos que, muitas vezes, estão bem além do universo de leitura até então “frequentado” por esses alunos. Assim, o uso do diário de leitura em sala de aula objetiva instrumentalizar o

aluno para aprender ou reaprender a ler um texto de forma ativa, questionando, fazendo relações com outros textos lidos e com experiências vividas para que possa ser de fato um leitor crítico.

O trabalho com diário em sala de aula tem mostrado que a discussão em aula após a leitura de um texto em que é feita a escrita do diário envolve um número maior de alunos participantes, além de proporcionar uma grande interação entre os próprios alunos; o professor passa, assim, a ser mais um leitor do texto e sua interpretação, mais uma interpretação. Essa experiência foi constatada pela nossa prática com o uso do diário de leitura nos últimos anos, assim como pelos pesquisadores já mencionados que usaram diários em sala de aula em diferentes níveis de ensino.

O diário de leitura enquanto instrumento de desenvolvimento do professor em formação continuada

Como já dito na Introdução deste artigo, nosso trabalho visa a contribuir para ampliar as pesquisas com diários de leitura, uma vez que pretendemos verificar se esse gênero textual pode ser utilizado como um instrumento de reflexão sobre a prática docente em professores em formação continuada.

O trabalho com o diário de leitura apresentado aqui partiu de uma experiência de trabalho com professores em serviço que cursavam uma pós-graduação *lato sensu* em formação de professores em uma instituição federal na cidade de São Paulo. Após trabalharmos o diário de leitura com a sala em questão, percebemos a quantidade de reflexões postas nos diários e que aliavam os conceitos lidos nos textos às próprias práticas docentes dos professores diaristas.

Partimos então da hipótese de que o diário de leitura podia ser também um instrumento psicológico para o desenvolvimento pessoal/profissional do professor em contextos de formação, no caso específico, professores já em serviço.

Assim, os resultados das análises aqui apresentados baseiam-se nos pressupostos norteadores do gênero enquanto instrumento, de nossa concepção de leitura, do ensino como trabalho e do modelo de análise de textos do ISD.⁶

A proposta de análise textual do ISD (BRONCKART, 1999; MACHADO; BRONCKART, 2009) parte do contexto para as unidades textuais menores e vice-versa, em um movimento interpretativo dialético. Assim, em um primeiro momento, sem a análise do texto propriamente dito, o modelo propõe levar em consideração:

- a) estudo sobre o contexto sociointeracional mais amplo;
- b) levantamento de hipóteses sobre as representações iniciais do(s) enunciador(es) sobre o contexto de produção imediato;
- c) análise do tipo de suporte(s) em que o texto é veiculado e suas características e de suas características gerais (discursivas, visuais etc.);
- d) levantamento do cotexto que circunda os textos a serem analisados;
- e) levantamento do gênero a que o texto é especificamente relacionado.

Essa análise possibilita verificar, por exemplo, se o gênero diário de leitura foi ou não apropriado pelo aluno, ou seja, se o aluno entendeu e conseguiu produzir um diário de leitura e não um diário íntimo ou um resumo do texto lido.

O segundo grupo de procedimentos de análise constitui-se em uma análise do texto propriamente dito, com base, em grande parte, no modelo de produção de textos proposto por Bronckart (1999) e que abrange a detecção:

- a) dos constituintes da infraestrutura textual, que são:
 - plano global de texto, que nos permite clarificar o estatuto dialógico da estrutura global do texto e a detecção inicial dos principais actantes postos em cena no texto;

⁶ Sobre o modelo de análise de textos do interacionismo sociodiscursivo, consultar Bronckart (1999).

- tipos de discurso⁷ que constituem o texto e os valores assumidos pelas unidades dêiticas que os caracterizam;
 - sequências que constituem os tipos de discurso, interpretando o seu valor dialógico;
- b) dos mecanismos centrais de textualização, abrangendo:
- mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - mecanismos de conexão;
- c) dos mecanismos enunciativos e semânticos, abrangendo:
- vozes presentes no texto e de seus valores;
 - modalizações e seus valores;
 - escolhas lexicais: escolha semântica das palavras.

Baseados nesse quadro, analisamos três diários,⁸ produzidos no contexto de um curso de pós-graduação *latu sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IF-SP), situado na cidade de São Paulo. Os diários foram produzidos no primeiro semestre de 2010 para a disciplina “Tópicos de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior”. Os alunos da disciplina eram professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio e os diários foram solicitados com o objetivo de melhor discutir os textos teóricos adotados no curso. Foram analisados os diários de leitura de Dora, Flávia e José, dois deles sobre o texto “*O diário de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula*” (MACHADO, 2009) e um sobre o texto “*Uma Experiência de Assessoria Docente e de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Produção de Textos na Universidade*” (MACHADO, 2000).

Observamos vários fenômenos nos diários. Muitos deles ratificam os resultados das pesquisas já feitas e apontadas aqui sobre o uso dos diários de leitura. Apontaremos e exemplificaremos algumas delas.

⁷ Para explicações completas sobre tipos de discurso e sobre as unidades linguísticas que os caracterizam, consultar Bronckart (1999).

⁸ Os autores autorizaram o uso de seus textos e seus nomes foram trocados com a finalidade de preservar suas identidades físicas.

Primeiramente, em relação ao contexto sociointeracional mais amplos dos textos produzidos, podemos dizer que os textos foram escritos em um momento (2010) em que a política econômica e educacional davam continuidade à mesma da década de 90, pautadas pelas regras do neoliberalismo e de implementação da reforma educacional brasileira dos anos 90, tendo na educação, um fator de desenvolvimento econômico e de formação de mão de obra qualificada (MACHADO; GUIMARÃES, 2009). É necessário destacar que, complementando esse contexto educacional nacional mais amplo, os textos aqui analisados foram escritos por alunos do curso de pós graduação *lato sensu* de uma instituição federal (IF-SP) muito renomada na formação de Ensino Médio propedêutico e de nível técnico e que, com o decreto 177/2008, passou a ser também instituição de nível superior, causando mudanças tanto nos professores da instituição, que passam então a sofrer a exigência de obter uma escolarização mais alta (mestrado e doutorado), quanto nos alunos, que passam a integrar cursos de profissionalização rápida, para acompanhar o nível de desenvolvimento econômico do país (VALEZI, 2014). Apesar de Valezi mencionar a crescente abertura de cursos no nível de Tecnólogo nos diferentes IF, podemos afirmar que os cursos de pós graduação *lato sensu* também seguiram a mesma direção, pois esses cursos propiciam uma educação superior mais rápida e direcionada que os cursos de formação *stricto sensu* e também apresentaram-se como uma forma de elevar a escolaridade dos trabalhadores da educação. No caso do curso em que os diários foram produzidos, os alunos buscavam uma maior qualificação para poderem atuar em instituições de ensino superior.

Ainda em relação ao primeiro nível de análise proposto por Bronckart (BRONCKART, 1999; MACHADO; BRONCKART, 2009), identificamos o gênero diário de leitura logo de início, pois os três textos analisados apresentam, no primeiro movimento temático do plano global, os seguintes temas: levantamento de hipóteses sobre o texto a ser lido (diário de José), a verbalização do início do processo de leitura do texto

(diário de Flávia) e o questionamento do momento da realização da leitura do texto (diário de Dora), temas incomuns em escritas acadêmicas formais. Em todos os três, fica evidente, assim, que os alunos compreenderam o que seria a escrita desse gênero diário de leitura, pois, em todos, já no início, também identifica-se a presença de um destinatário com o qual o autor diarista dialoga, que, como constatou Machado em pesquisa realizada (1998), pode ser um(a) amigo(a), o diário mesmo, o autor do texto lido ou a própria professora (mas não no papel de censora do aluno), como nos mostra os excertos que seguem.⁹

(1) Por que ler este artigo *agora*, se *no semestre passado* já hávamos feito um primeiro Diário de Leitura? Acredito que deveríamos ter feito esta leitura *antes* e não *agora*!
(Diário de Dora)

(2) De início, acho o título do artigo extenso e eu acho que ela falará de sua experiência em assessorar uma instituição educacional e da elaboração e desenvolvimento de material didático para ensinar professores a trabalharem com produção de textos no ensino superior... (Diário de José).

Em relação ao segundo movimento de análise, verificamos que os três diários apresentam, no plano global, temas que abordam informações sobre:

a. as estratégias de leitura utilizadas durante o processo de leitura (3) e as relações que o aluno-diarista vai estabelecendo entre os seus conhecimentos prévios, entre os textos lidos e o que o texto traz (4).

(3) Quem será que foi esse “tal” de Bakhtin? Agora aparece outro “sujeito”, Voloshinov. Devem ser poloneses, russos; sei lá! Será que eles têm trabalhos em comum? *Quando acabar* a leitura deste texto vou pesquisar quem eles são; fiquei curiosa. (Diário de Dora)

9 Os destaques (sublinhado e itálico), nos exemplos que se seguirão, referem-se aos exemplos de unidades linguísticas analisadas mais adiante.

(4) Isso aconteceu comigo na leitura deste texto, quando os conceitos de “prescrição” e artefato” “apareceram”; imediatamente pude compreendê-los por conta da leitura anterior que fizemos do texto “Trabalho do Professor e Trabalho de Ensino”.(Diário de Dora).

b. o posicionamento crítico que o leitor toma diante da escrita do texto (5) e as avaliações subjetivas sobre o texto (6):

(5) Estou no parágrafo em que ela falará sobre transposição didática, assunto que tenho leituras, embora voltadas para a Educação Matemática. Realmente ela não define transposição, embora fale dela no processo de linguagem e discurso, em uma ação pedagógica em âmbito universitário. (Diário de José)

(6) Adorei a colocação da autora: (...)” (Diário de Dora)

c. clareza sobre a situação de produção (conhecimento do papel que é permitido ao aluno-diarista assumir, assim como a voz que pode ter na escrita desse gênero), como pode ser observado em (7) e (8):

(7) Pelo menos acho muito prazeroso escrever um Diário de Leitura; aqui posso escrever o que penso, sem ter que concordar com o que leio, o que sempre não me foi possível na grande maioria dos momentos em sala de aula! (Diário de Dora)

(8) *Na graduação* ficava muito brava porque tinha que obedecer ao pé da letra o que o professor esperava do meu texto. Vou ficando feliz em saber que finalmente tenho a minha liberdade de expressão, me sinto solta, livre e feliz com minha identificação. (Diário de Flávia)

Além desses temas comuns nos três diários e encontrados também em outras escritas diaristas em âmbito acadêmico, como já mencionado, pudemos observar também alguns fenômenos em relação ao trabalho docente. O primeiro deles diz respeito às representações sobre o trabalho do professor (9):

(9) De qualquer forma, o texto se tornou significativo para mim no que se refere à revelação das resistências por professores do ensino superior, quando se fala tanto em resistências de professores da escola básica, da periferia, das regiões menos favorecidas. Enfim, todos nós, professores, temos pontos em comum independente do contexto em que estamos inseridos. (Diário de José)

O segundo é a possibilidade de apropriação do diário de leitura como um instrumento não só no papel de aluno, mas do diarista em sua prática docente (10, 11).

(10) Penso que a produção de Diários de Leituras pelos alunos, além de todos os objetivos que a autora coloca sobre o trabalho com o mesmo, possa funcionar como um processo de avaliação (para o professor e principalmente para o aluno), na medida em que, através dos referidos diários, o próprio aluno faça seus registros que acabem por indicar um percurso de aprendizagem própria (de onde “saí”, por onde “passei”, onde “cheguei”). (Diário de Dora)

(11) Quando entrei *nessa turma* de Gestão da Produção e fiquei um pouco irritada com a pergunta [o que era uma resenha], comecei a juntar uma coisa com a outra e a medida que avancei na leitura percebi que o diário de leitura pode ser um início para a produção do gênero resenha, fiquei um pouco mais feliz. Que tal trabalhar com diários de leitura para facilitar a produção de resenhas no Ensino Superior? (Diário de Flávia)

Ainda em relação ao trabalho do professor, percebemos, nos temas abordados, reflexões sobre o ser-professor, no caso, a postura adotada (12).

(12) Nas conclusões finais, a autora acredita que o trabalho foi positivo, embora tenha sofrido restrições. Isso é importante e mostra a humildade dela. Mesmo reconhecendo que poderia ser melhor todo o processo de assessoria e principalmente de elaboração de sequências didáticas, ela entende ter sido um trabalho positivo e

importante, que a auxiliou na reflexão de sua prática e, com certeza, serviu de norte para próximos trabalhos. (Diário de José)

Além disso, e ainda em relação ao trabalho docente, pudemos perceber a tematização de conflitos de uma professora em uma nova situação de trabalho (ensino superior) que ficam evidentes nos trechos de seu diário (13, 14).

(13) *Hoje dia 27 de maio, uma quinta-feira a noite na sala de LGPJ1, ainda não sei muito bem as siglas, só sei que é no Ensino Superior, eu estou assistindo uma aula, hoje é a avaliação. Todos estão tensos e questionando minha presença mesmo por meio do silêncio.* (Diário de Flávia)

(14) Enquanto isto, muitos alunos vão terminando a avaliação e se despedindo de mim, dizendo: “Tchau, professora Flávia”. Aos poucos vou me posicionando e me encontrando. (Diário de Flávia)

Os excertos de temas relacionados ao trabalho docente, associando o conteúdo da leitura do texto com as práticas docentes dos diaristas, que aparecem ao longo dos três diários, se constroem no eixo do discurso interativo, da ordem do expor, com implicação do autor em relação ao ato de produção e sem referência explícita ao destinatário. Esse tipo de discurso, segundo o quadro do ISD, é marcado pela entrada imediata no assunto e/ou ausência de qualquer origem espaço-temporal, mostrando que as coordenadas gerais desse mundo discursivo são conjuntas ao mundo ordinário da interação. O discurso interativo é marcado linguisticamente, por forte presença de unidades dêiticas que marcam os agentes da interação (vide sublinhado nos exemplos anteriores) ou a situação espaço-temporal da interação (vide itálico nos exemplos anteriores).

Devido ao estatuto dêitico das unidades que marcam o discurso interativo, ele só pode ser interpretado com o conhecimento dos parâmetros da situação de ação de linguagem em curso. Isso fica evidente no diário de Flávia, por exemplo, em que a leitura do texto e a escrita do diário ocorreram

concomitantemente ao início de sua atividade docente em uma sala de um curso tecnólogo na instituição em que estudava também como aluna de pós-graduação, como nos mostram os excertos 13 e 14. Nesses e nos demais exemplos aqui mostrados, a leitura realizada é relacionada à reflexão sobre a atividade docente, seja em relação à atividade docente do diarista em particular (13, 14) ou à atividade docente de modo geral (9, 10, 12), evidenciando alguns temas conflituosos dessa atividade. Dentre eles, detectamos: a resistência dos professores (9), a auto-avaliação do processo de ensino-aprendizagem (10), instrumentos para se usar em sala de aula para se trabalhar com leitura (11), a postura do professor-formador (12).

O conflito fica evidente quando a escolha semântica dessas palavras usadas pelos diaristas são postas em cena em vozes conflituosas de um mesmo enunciador, como no excerto que segue, em que José evidencia duas vozes, marcadas pela operador argumentativo “embora”: a de quem achou o texto maçante e a de quem reconhece alguns pontos importantes, dentre eles, o da humildade do professor-formador.

(15) Embora eu tenha achado o texto maçante e chato, reconheço que teve pontos importantes e interessantes. Posso elencar [...] e, por fim, a humildade dela [da autora] reconhecer que poderia ter sido um trabalho melhor... (Diário de José).

Ainda em relação aos mecanismos enunciativos, vemos a presença de modalizadores que, na proposta de análise de Bronckart (1999) corresponde, junto com as vozes, ao terceiro nível do folhado textual, o nível dos mecanismos enunciativos, que contribuem para a coerência pragmática do texto, ou seja, orientam a interpretação do leitor, buscando obter sua adesão a um determinado posicionamento enunciativo. Esses posicionamentos nos diários lidos são muito marcados pela modalização pragmática, que atribui a um agente intenções, razões e capacidades de ação, como nos trechos que seguem, marcados pelos auxiliares de modo ou verbos que possuem valor semântico que funcionam como auxiliares de modo.

(1) *Acredito que deveríamos ter feito* esta leitura antes e não agora! (Diário de José)

(7) [...] aqui *posso escrever* o que penso, sem ter que concordar com o que leio, o que sempre não me foi possível na grande maioria dos momentos em sala de aula! (Diário de José)

(10) *Penso que a produção de Diários de Leituras* pelos alunos, além de todos os objetivos que a autora coloca sobre o trabalho com o mesmo, *possa funcionar* como um processo de avaliação [...] (Diário de Dora).

(11) [...] *percebi que o diário de leitura pode ser* um início para a produção do gênero resenha (...) (Diário de Flávia)

Esses posicionamentos enunciativos dos diaristas evidenciam um enunciador que se posiciona frente ao que lê e faz relações da leitura com outras ações, num verdadeiro movimento dialógico, dentre elas: outras leituras, a vida escolar e, o que gostaríamos de salientar aqui, a atividade docente.

Os diários também são fortemente marcados por modalizações apreciativas, que exprimem uma avaliação do conteúdo temático classificando-o como bom, ruim, estranho, do ponto de vista da instância avaliadora, como nos exemplos: “essa infeliz pergunta”, “na minha opinião, é uma excelente explicação”, “adorei a colocação da autora”; “interessante...”. Essas modalizações põem em cena mais uma vez um leitor ativo em relação a seu objeto de leitura.

Considerações finais

As análises dos diários de leitura dos professores em formação continuada foram feitas com base em alguns aspectos do quadro de análise de Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009), importantes para percebermos temas postos em cena pelos enunciadores e o posicionamento deles frente a esses temas e à própria escrita acadêmica. A análise propiciou reflexões sobre o processo da leitura e escrita, tais como:

relação de diálogo com um interlocutor, estratégias utilizadas durante o processo de leitura, relações estabelecidas entre os conhecimentos prévios e entre os textos lidos, posicionamento crítico diante da escrita do texto, avaliações subjetivas sobre o texto, clareza sobre a situação de produção do diário.

As análises também possibilitaram perceber que a escrita dos diários de leitura propiciou reflexões sobre o trabalho docente (representações sobre o professor, o uso de um novo instrumento do professor em sala de aula, a postura do professor-pesquisador, conflitos de uma professora em uma nova situação de trabalho).

Esses resultados nos alertaram para o fato de que, no trabalho com diários de leitura com professores em formação continuada, o professor pode desviar seu olhar do produto final da leitura como um fim em si mesmo, para se observar enquanto professor que se encontra em um processo de desenvolvimento profissional. Isso nos fez acreditar que a produção e a discussão de diários de leitura permitem que o professor dialogue não só com o texto, mas consigo mesmo enquanto profissional, evidenciando um conjunto de conflitos, representações e ações no diário e que podem ser colocados em cena com o professor e colegas no momento de discussão dos diários com todo o grupo.

O diário de leitura, nessa perspectiva, mostra-se como um instrumento valioso para promover discussões sobre o trabalho docente e propiciar o desenvolvimento pessoal/profissional do professor em contextos de formação continuada e, conseqüentemente, desenvolvimento do próprio *métier*, pois as discussões serão postas em cheque e refletidas por todo um coletivo de professores, quando da discussão dos diários com todo o grupo do curso em questão.

Esse trabalho nos possibilitou redefinir o conceito desse gênero, tendo agora em vista as outras abordagens em que nos apoiamos, indo além do uso do diário para o desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos. Assim, acreditamos que o diário de leitura é um instrumento para o desenvolvimento da compreensão e da produção de textos e *também* para o

desenvolvimento pessoal/profissional do professor e do *métier* em contextos de formação continuada.

Finalizamos as reflexões atuais retomando dois pressupostos-chave de nosso quadro teórico-metodológico, presentes também na citação de Vigotski na epígrafe desse artigo: não perdermos de vista a importância do conflito e das emoções no desenvolvimento humano e, conseqüentemente, também no espaço acadêmico e nos processos de letramento.

Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-54.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- BUZZO, M. *O diário de leituras: uma experiência didática na educação de Jovens e Adultos*. 2003. São Paulo. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC-SP, São Paulo, 2003.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FAÏTA, D. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.
- MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (Org.). *Letramento, Discurso e Trabalho Docente: uma homenagem a Ângela Kleiman*. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 148-156.
- MACHADO, A. R. Diários de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Linguagem e Educação: o ensino e*

aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 71-91.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 77-97.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *DELTA*. Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-25, 2000.

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

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. de M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-42.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.). *O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas : Mercado das Letras, 2009, p. 31-78.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Trabalhos de Pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SCHNEUWLY, B. Vygotski, l'école et l'écriture. *Pratiques*. Les Cahiers de la Section des Sciences de l' Education, Genève, n. 118, 163p, octobre 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; COLABORADORES. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VALEZI, S. C. L. *O agir do professor de língua portuguesa na educação profissional tecnológica de nível superior: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas semióticas e tecnológicas*. 2014. 358 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p.51-58.