

DIÁRIOS DE LEITURA E LEITURA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM DOM QUIXOTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Matheus Silva Pelegrini ¹

Stela Vieira Franco Saraiva ²

Kamille Liborio de Melo Lima ³

Cristina Lopomo Defendi ⁴

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação visando o aperfeiçoamento da formação de professores e a melhoria da qualidade do ensino público. O subprojeto, vinculado ao curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus São Paulo*, trabalhou com a leitura coletiva de uma adaptação infanto-juvenil de um clássico da literatura mundial, *Dom Quixote de La Mancha*, de Cervantes, e com a produção textual de Diários de Leitura com uma turma do oitavo ano, tendo como objetivo incentivar e desenvolver a prática de leitura literária e escrita com uma abordagem crítico-reflexiva do texto. Para isso, baseou-se na instrumentalização do gênero diário de leitura proposta por Buzzo (2010); Nascimento (2015); Santos (2020); e Abreu-Tardelli (2019); e nos critérios de avaliação de textos escolares trabalhados por Diniz (2011) e Suassuna (2017). A sequência didática contou com doze aulas ministradas à turma do oitavo ano A, intercalando a leitura coletiva de “Era uma vez Dom Quixote”, adaptação por Agustín Sánchez Aguilar, em comparação com trechos do livro “*Dom Quixote de La Mancha*” de Miguel de Cervantes, com a produção dos diários. Os alunos tiveram uma participação ativa durante a leitura coletiva e rodas de conversa, mas, em geral, foi possível perceber, nos diários, uma dificuldade em se posicionarem criticamente diante do texto literário, o que demonstra uma necessidade de mais exposição, leitura e reflexão acerca do texto literário.

Palavras-chave: Anos Finais do Ensino Fundamental; “Era uma vez Dom Quixote”; Leitura coletiva; Produção textual; Diário de leitura.

INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho visa relatar as experiências obtidas na aplicação de um projeto de leitura, realizado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de São Paulo, campus São Paulo

¹ Licenciando em Letras-Português (IFSP). Bolsista CAPES/IFSP-SPO. m.pelegrini@aluno.ifsp.edu.br

² Licencianda em Letras-Português (IFSP). Bolsista CAPES/IFSP-SPO. s.saraiva@aluno.ifsp.edu.br

³ Licencianda em Letras-Português (IFSP). Bolsista CAPES/IFSP-SPO.

kamille.lima@aluno.ifsp.edu.br

⁴ Professora doutora em Filologia e Língua Portuguesa. Professora coordenadora voluntária do PIBID IFSP-SPO (orientadora deste projeto). crislopomo@ifsp.edu.br

IFSP-SPO), com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada no bairro de Santana, na zona norte do município de São Paulo.

O projeto de leitura foi concebido visando suprir demandas referentes à falta de fluência na leitura oralizada e interpretação textual observadas pela professora na turma focal, assim como incentivar a prática de leitura literária e a reflexão crítica. Para isso, foi planejada uma sequência didática que englobasse a prática de leitura literária e, como forma de trabalhar a reflexão crítica, a produção textual de diários de leitura.

A obra literária escolhida pela professora da turma para leitura foi a adaptação infanto-juvenil “Era uma vez Dom Quixote”, do autor Agustín Sánchez Aguilar, por ser a uma obra com cópias físicas suficientes para todos os alunos, mas que, apesar das ressalvas diante a linguagem e nível de maturidade, se mostrou compatível com o nível de leitura da turma. Por se tratar de uma obra adaptada, os pibidianos decidiram trabalhar o texto em oposição à obra original de Cervantes e, para isso, foram selecionados trechos referentes à mesma cena, pontuando suas diferenças narrativas, linguísticas e estilísticas.

No total, foram aplicadas doze aulas do projeto, sendo uma por semana, nas quais eram intercalados os momentos de leitura e de produção diarística. Para além da leitura e produção textual, foram realizadas rodas de conversas no final de cada capítulo.

Como estratégia didática, os bolsistas fizeram intervenções com leituras guiadas, dando ênfase em pontuação, acentuação, pausas dramáticas e entonação como elementos de construção de sentido no texto literário. Também, foram empregados, nas intervenções, comentários e perguntas norteadoras que permitissem aos próprios alunos perceberem as incorreções e evitassem-nas futuramente.

METODOLOGIA

Os bolsistas responsáveis pelo projeto propuseram uma sequência de atividades que visasse suprir a demanda apontada pela professora supervisora referente às dificuldades na leitura literária — silenciosa ou oralizada — e à interpretação de texto.

Propôs-se, inicialmente, a leitura da adaptação "Era uma vez Dom Quixote" (2005), de Agustín Sánchez e traduzida por Marina Colasanti, do clássico Dom Quixote, de Miguel de Cervantes. Para isso, foram trabalhados trechos da obra original (Cervantes, 2012) em comparação com a obra adaptada, seguidos de debates em rodas de conversa para que os alunos argumentassem e apresentassem suas opiniões sobre a adaptação — fundamental para fomentar a visão crítico-reflexiva proposta. Após as leituras — dentro da sala de leitura, espaço fornecido pela escola que possibilitou a disposição diferenciada dos alunos —, foram realizadas as produções de diários de leitura, buscando o registro de forma breve e das opiniões desenvolvidas durante e após as rodas de conversa.

Durante o desenvolvimento do projeto, surgiram diferentes demandas: a diminuição do horário para uma única aula de 45 minutos e a necessidade de oficializar a produção textual como atividade avaliativa. Com o período de disponibilidade da aula diminuído, os bolsistas optaram por intercalar as aulas de leituras coletivas e comparadas com as produções dos diários de leitura, tornando-se necessária a retomada das leituras em todos os encontros semanais por meio de levantamentos feitos pela própria turma. A mudança no horário das aulas impactou, também, no retorno dos diários de leitura, para que compreendessem os pontos ressaltados por meio da correção textual-interativa, catalogada por Ruiz (2001), visando à interlocução referente aos problemas e acertos em seu texto. (Diniz, 2011)

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao trabalhar a leitura em sala de aula, Rojo (2004) elenca três capacidades de entendimento do texto que circundam o desenvolvimento linguístico-cognitivo: a de decodificação, visando decifrar e extrair informações em um texto; a de compreensão, visando antecipar informações, inferir conhecimentos prévios e extratextos, generalização e comparação textual; e a de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, visando recuperar o contexto de produção do texto, definir a finalidade da leitura, sua intertextualidade e apreciação estético-afetiva e/ou ético-política. Durante a execução do projeto, propôs-se desenvolver as três capacidades por meio de leituras coletivas e pela produção textual diarística.



O gênero textual diário de leitura vem se tornando cada vez mais frequente nas salas de aula: seu estilo intimista e autorreflexivo, típico de diários, permite, durante a escrita, o estabelecimento de um diálogo entre leitor e texto, mobilizando uma leitura ativa, interativa e possibilitando a construção de sentidos e relações intertextuais e interpessoais. Ao tecer comentários, reflexões ou apenas anotar passagens que achou interessante, o leitor se posiciona criticamente diante do texto “[...] na medida em que sua autora ou autor interrompe a leitura para tomar notas e registrar o passo a passo do próprio processo. É preciso pensar sobre o que será escrito e, ao se pensar sobre o que será escrito, se pensa no que se leu.” (Santos, 2020).

O diário de leitura se mostra um gênero bastante flexível quanto a estilo e estrutura, permitindo a utilização de diferentes elementos textuais e artísticos, até mesmo a mobilização de outros gêneros textuais para o estabelecimento de relações intertextuais ou temáticas, como letra de músicas, e abarcando diferentes modos de notação seja através de resumos e sínteses de textos lidos, seja através de comentários, permitindo assim

[...] ao aluno desenvolver capacidades fundamentais que dão margem para que ele reaja questionando, aprofundando, rejeitando ou confirmando os posicionamentos do autor, como em uma verdadeira interação verbal, ou seja, como em uma conversa informal. (Buzzo, 2010, p. 16)

Segundo Abreu-Tardelli (2019), ao trabalhar a escrita diarística em sala, o professor assume um papel não-avaliativo, permitindo, assim, ao aluno se expressar sem se preocupar com notas e “certos e errados” e servindo como instrumento inicial para a transição para outros gêneros textuais como resenha.

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. (Abreu-Tardelli, 2019, p.64)

Como aporte para a correção dos diários de leitura, utilizou-se de Diniz (2011) e Suassuna (2017) que ressaltam a importância do estabelecimento de critérios para a avaliação da produção textual escolar, em que se explicita a priori, aos alunos, os elementos avaliativos. A avaliação deve ser seguida de um momento de interação entre professor-aluno-texto (Ruiz,

2001), permitindo aos alunos a autossuficiência no processo de refacção e correção do texto

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o desenvolvimento do projeto, foi possível observar o nível de leitura e compreensão textual da turma, entendendo suas carências e criando métodos para suprimi-las. Durante e após as leituras foram sendo evidenciadas carências, comentadas pela professora supervisora, como: dificuldades de entendimento lexical; dificuldade em respeitar pontuação e paragrafação; problemas de entonação e leitura sequencial. Na compreensão textual, ficou evidente a preocupação dada à decodificação do texto escrito e a performar uma “boa” leitura diante dos colegas, resultando em um entendimento menor do texto lido e a dificuldade de reter informações mais sequências e narrativas.

Apesar das dificuldades com leitura, a sala se mostrou bem engajada durante a leitura coletiva, disputando, em certos momentos, quem daria continuidade à leitura; esse engajamento foi uma constante durante o projeto e permitiu aos bolsistas observar o nível de fluência leitora dos estudantes, averiguando uma grande dificuldade de respeitar pontuação e paragrafação, que acarretava uma leitura acelerada e sem pausas dramáticas, e uma dificuldade de inferir voz e emoção ao texto lido. Outra dificuldade evidente na turma é a inabilidade de diferenciar verbos no futuro e verbos do pretérito, dificultando assim o entendimento da obra lida; e, de longe a mais preocupante, um grande número de alunos que apresenta uma leitura “quebrada”, quase “silábica”, revelando uma lacuna na decodificação.

Visando sanar essas carências observadas, os pibidianos optaram por serem os responsáveis pela leitura dos trechos da obra original de Cervantes, na intenção de que, por meio da observação, os alunos conseguissem perceber a importância de pausas e entonações para a compreensão na leitura literária oralizada; para os problemas referentes às dificuldades lexicais e de leitura pausada, os pibidianos decidiram pela utilização de comentários após a leitura – como forma de correção e de incentivo para leitura fluente e expressiva, com o cuidado de não expor nenhum aluno.

Referente à compreensão de leitura, os bolsistas perceberam durante as rodas de conversa que os alunos não compreendiam e/ou lembravam os capítulos por inteiro, mas



apenas de determinados trechos lidos pelos colegas. Isso evidencia, conforme apontado por Rojo (2004), que o foco dos alunos esteve na decodificação da linguagem escrita e na tentativa de realizar uma boa leitura, deixando em segundo plano a compreensão da obra e sua apreciação estética.

Nas conversas pós-leitura, os alunos, ao serem questionados sobre o que haviam lido, demonstravam certa dificuldade para recordar informações básicas da narrativa. Em relação às questões que exigiam uma apreciação estético-crítica, não apresentavam uma compreensão suficientemente embasada para desenvolver opiniões sobre a obra, limitando-se a respostas genéricas, como: “eu gostei”, “achei divertido” etc.

Isso, no entanto, não significa que a leitura não tenha sido produtiva. Nas semanas seguintes, intensificaram-se as retomadas de conteúdo guiadas por perguntas norteadoras, com isso os alunos conseguiram demonstrar retenção de conhecimento, lembrando elementos, personagens e até mesmo passagens que acharam engraçadas.

Ao contrário da empolgação com a leitura, a produção textual foi recebida com falta de interesse pelos alunos. A ideia de terem de refletir sobre a leitura e escrever suas opiniões não foi do agrado dos alunos, mesmo sendo reforçado constantemente que o diário não tinha caráter avaliativo e não seriam julgados por suas opiniões; nem mesmo o aspecto artístico do diário (Figura 1) parece ter chamado muita atenção dos alunos, sendo que somente alguns alunos se dispuseram a realizar desenhos ou colagens. Como resultado, as aulas voltadas para escrita foram mais desafiadoras, com uma turma dispersa e agitada.



Figura 1 — Diário de leitura: produção artística

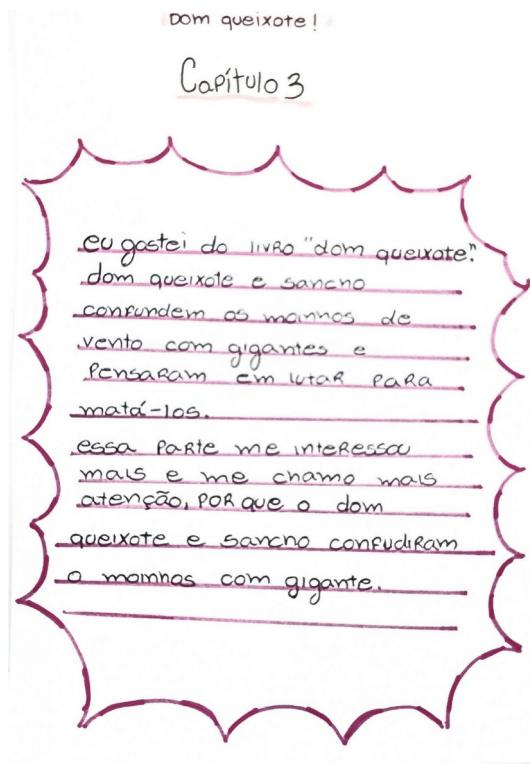


Fonte: Acervo pessoal (2025).

Após insistência e muita conversa, os alunos começaram a produzir os diários, mas, como observado durante as produções, focavam na produção de resumos dos capítulos e não em um diálogo reflexivo da obra, apesar de ter sido reforçado inúmeras vezes que se tratava de um gênero textual de caráter pessoalista cuja principal intenção é proporcionar um espaço para poderem se expressar livremente sobre o texto literário.

A hipótese é que estivessem mais acostumados a uma cobrança de resumo e entendimento da história e não a uma abertura para expressar opiniões e construir seus comentários. Como consequência, grande parte das produções finais traziam pouco — ou nada — da opinião dos alunos. Em geral, foram encontrados comentários genéricos (Figura 2) do tipo: “eu gostei porque é engraçado”, “eu gostei porque Dom Quixote é louco”, sem nenhuma reflexão da obra ou uma concretização da fruição estética.

Figura 2 — Diário de leitura: exemplo de comentários



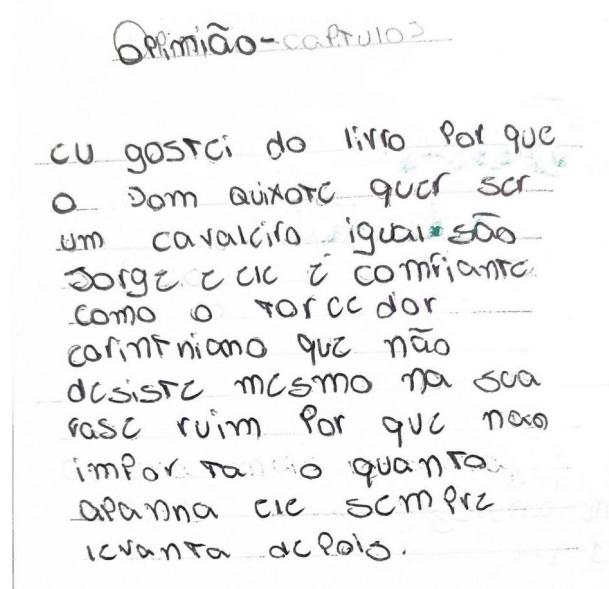
Fonte: Acervo pessoal (2025).

Apesar dos problemas enfrentados na escrita dos diários, alguns aspectos positivos merecem ser destacados, como, por exemplo, uma estratégia utilizada para convencer um aluno que, durante uma das aulas de aplicação, estava agitado e não-participativo: ao ser abordado pela falta de interesse, disse estar mais preocupado com o jogo do time (Corinthians) que aconteceria no dia e passou a comentar sobre a imponência e superioridade do time. Percebendo sua capacidade discursiva e argumentativa, os pibidianos propuseram um desafio: relacionar o time com o livro lido. A provocação funcionou e o aluno, que até aquele momento não tinha produzido nada, finalmente escreveu a primeira entrada no diário (Figura 3):





Figura 3 — Diário de leitura: associação com o time de futebol paulista Corinthians



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Durante a aplicação, ficou evidente que existe um interesse por parte dos alunos por projetos voltados para leitura literária sem (aparente) fim didático curricular — como a aplicação de provas e outras atividades avaliativas —, seja por um genuíno interesse na leitura literária ou apenas visando a realização de atividades fora da sala de aula. Apesar das dificuldades, os alunos demonstram um bom engajamento durante as leituras coletivas e uma melhoria na prática leitora e, mesmo com o desinteresse inicial, todos produziram os diários de leitura — em diferentes níveis de completude —, demonstrando um esforço na realização de uma atividade que, segundo a professora supervisora, não aplicam no cotidiano escolar.

Outro ponto importante é que o diário de leitura passou a ser considerado como atividade avaliativa para a turma focal a pedido da professora supervisora. Essa mudança apresentou a necessidade de esclarecimento e apresentação dos critérios avaliativos. Embora os pibidianos tenham compreendido que a mudança foi imprevista dentro do planejamento das atividades, apontaram em discussão posterior a importância de elucidar e explicitar, durante a produção textual (Suassuna, 2017), o que será avaliado dentro da atividade proposta para que, assim, possam produzir seu texto com um objetivo em mente e o menor número de dúvidas possíveis, pois “a avaliação é, indiscutivelmente, um campo multirreferencial e, qualquer que seja a dimensão dela que esteja em jogo – o ensino, a aprendizagem, o

desempenho, o sistema de notas, a ética, o currículo etc. –, os critérios sempre vão ter que estar presentes.” (Suassuna, 2017)

A correção pós-texto proposta por Ruiz (2001) utiliza de bilhetes como instrumento didático para trabalhar a interatividade na correção do texto escolar, atentando-se aos problemas macroestruturais da construção textual e encontrando

[...] explicações na relação mesma que se cria entre o professor, a linguagem que este usa para falar dos problemas do texto, o aluno, e a materialidade linguística que este manipula em seu texto para refazê-lo, ao longo do processo geral de intervenção (de forma mais longitudinal, quando se considera todo o ano letivo, ou um período de tempo maior do que aquele que vai da escrita à reescrita de um único texto, no qual o aluno tenha sido exposto diversas vezes à leitura de textos intervencionados, com fins de refacção). (Ruiz, 2001, p. 175)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades enfrentadas, o projeto foi avaliado, pelos pibidianos e pela professora supervisora, como uma boa experiência didática. Observou-se uma melhoria considerável na capacidade leitora dos alunos ao longo prazo, por meio dos relatos das professoras sobre a fluidez na leitura em outras matérias, e o pensamento e olhar crítico-reflexivo sobre uma obra literária.

A utilização do livro físico durante as leituras foi essencial para a aproximação dos alunos para com as obras literárias, assim como o espaço da sala de leitura, que permitiu a mudança de ambiente durante a atividade, podendo posicionar os alunos confortavelmente em roda, e criando um ambiente mais acolhedor. Com o livro físico, os alunos puderam comparar a exterioridade do livro adaptado com os livros expostos na sala e com os volumes originais da obra de Miguel de Cervantes, apresentados pelos bolsistas, apontando, até mesmo, a diferença de tamanho e complexidade dos parágrafos apresentados.

Como apontado anteriormente, a linguagem da obra adaptada foi um dos principais argumentos durante as comparações dos trechos de Dom Quixote e Era uma vez Dom Quixote. As questões foram levantadas pelos próprios alunos, que questionaram o vocabulário mais simples e apontaram que, comparado ao texto original, parecia preocupar-se mais com o “humor” – que, em muitos momentos, não foram apreciadas pelos alunos – do que realmente



com uma narração descritiva e imaginativa, sem parecer dar muita importância para a estilística do texto para além das figuras.

Os comentários e as críticas dos alunos a respeito da obra selecionada levantaram um ponto a ser considerado em futuros projetos: a escolha de uma obra literária que seja pertinente à faixa etária – ou melhor, ao nível de maturidade da turma –, tendo em vista que, durante as rodas de conversa, uma das principais reclamações se deu pela infantilidade de certas cenas, como pontuado anteriormente, mas que não foi abordada por eles no diário de leitura, espaço apropriado para essas reflexões.

Na aplicação de um projeto que também se utilize da escrita de diário de leitura, espera-se uma disponibilidade maior de tempo para que se concretize uma característica fundamental da escrita diarística: sua imediaticidade pós leitura, que permita trabalhar com o diálogo ulterior entre interlocutor e texto.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 18, n. 1, p. 53-68, 12 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15297>. Acesso em: 24 fev. 2025

BUZZO, Marina Gonçalves. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. **Revista l@el em (dis-)curso**, v. 2 n. 1 (2010). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/1041>. Acesso em: 22 fev. 2025

CERVANTES, Miguel de. **O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

CERVANTES, Miguel de; AGUILAR, Agustín Sánchez (adpt.); COLASANTI, Marina (trad.). **Era uma vez Dom Quixote**. 2 ed. São Paulo: Global Editora, 2005

DINIZ, Izabel Cristina. Um estudo sobre a correção de texto: Diário de Leitura. **Revista de Letras-UCB**, v. 4 n. 2 (2011). Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/3088>. Acesso em: 21 fev. 2025

NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos. **O diário de leitura: um aliado para leituras literárias.** 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6472>. Acesso em: 22 fev. 2025

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/> Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001

SANTOS, Josalba Fabiana dos. **DIÁRIO DE LEITURA: UMA ENTRADA, UMA SAÍDA/READING DIARY: ONE ENTRY, ONE WAY OUT.** **Revista ECOS**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/acos/article/view/4386>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SUASSUNA, Lívia. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 275-293, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/50676>. Acesso em: 02 mar. 2025

