

MARINA GONÇALVES BUZZO

**O DIÁRIO DE LEITURAS: uma experiência didática na
Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem



**PUC/SP
2003
MARINA GONÇALVES BUZZO**

**O Diário de Leituras: uma experiência didática na
Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2003

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e determinação.

À Profª Drª Anna Rachel Machado, pela orientação, presença constante durante o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha mãe e ao meu marido, pelo apoio, compreensão e incentivo.

Aos meus alunos que apostaram em meus sonhos, especialmente, os participantes desta pesquisa.

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo I – Problemas de ensino de leitura e as tentativas de sua Superação no Brasil	09
1.1 Problemas no ensino de leitura no Brasil	11
1.2 Tentativas de superação dos problemas do ensino de leitura no Brasil..	27
Capítulo II – Compreensão responsiva ativa, leitura e procedimentos Didáticos	38
2.1 Aspectos da visão de linguagem bakhtiniana: a compreensão responsiva ativa	40
2.2 Concepção de leitura de autores ligados ao interacionismo sócio- discursivo	48
2.3 A produção de diários	56
Capítulo III – Metodologia	71
3.1 Contexto de pesquisa e participantes	72
3.1.1 Os alunos – sujeitos de pesquisa	73
3.1.2 A professora-pesquisadora	79
3.2 Procedimentos para a coleta dos dados	80
3.2.1 Instruções e procedimento geral para a produção dos diários de leitura	80
3.2.2 Procedimentos didáticos específicos e textos utilizados para a produção de diários	82
• Procedimentos pré-produção dos diários	82
• Os textos: suas abordagens e dinâmicas	84
• Procedimentos didáticos posteriores à produção dos diários ...	87
3.2.3 Questionário de avaliação de afinidade	87
3.3 A seleção dos dados para análise	87
3.4 Método de Análise	89
3.4.1 A construção das categorias de interpretação	89
3.4.2 Análise dos dados	95
3.4.3 Comparação das análises efetuadas	95

Capítulo IV – Resultados das Análises	96
4.1 Resultados das análises dos diários do Grupo 1	97
4.2 Resultados das análises dos diários do Grupo 2	117
4.2.1 Os resultados das análises dos Terceiros diários	117
4.2.2 Resultados das análises dos décimos diários	123
Conclusões	134
• Conclusões das ações de pesquisa	135
• As contribuições da experiência	138
Referências bibliográficas	146
Anexos	154
Anexo 1 – Questionário para o perfil do aluno de EJA	155
Anexo 2 – Textos utilizados para a produção de diários	156
Anexo 3 – Os diários do primeiro grupo de análise	161
Anexo 4 – Os diários do segundo grupo de análise	164
Anexo 5 – Questionário	166

Listas

Quadros

Quadro 1	– Diários coletados	88
Quadro 2	– Quadro esquemático das instruções	90
Quadro 3	– Categorias de análise	94
Quadro 4	– Ocorrências das categorias de interpretação nos diários do Grupo 1	115
Quadro 5	– Síntese das ocorrências	115
Quadro 6	– Níveis de ocorrências nos três diários analisados	123
Quadro 7	– Quadro do aluno A (D.3 e D.10)	129
Quadro 8	– Quadro do aluno B (D.3 e D.10)	129
Quadro 9	– Quadro do aluno C (D.3 e D.10)	130
Quadro 10	– Totais qualitativos e Quantitativos dos diários dos três alunos	131
Quadro 11	– Comparação entre Diário de Leituras e L.D. por um aluno	143

Gráficos: Perfil dos alunos de EJA

• Geral	– de 1 a 6	74
• Trabalho	– de 7 a 9	75
• Educação	– de 10 a 15	76
	– de 16 a 21	77

RESUMO

*A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um grande desafio: o de realfabetizar, desinibir e motivar seu aluno a ler, a compreender textos e a produzir outros, pois são esses os objetivos básicos de EJA, para o processo de ensino-aprendizagem. Como são vários os fatores que impedem a realização dessas metas, introduzimos o **diário de leituras** como o instrumento didático preferencial para tentarmos alcançá-los.*

O objetivo central desta dissertação de mestrado é verificar se a experiência didática de produção de diários de leitura atingiu os objetivos propostos nas instruções que para ela foram dadas, e seus objetivos específicos são: a) verificar como as instruções foram seguidas pelos alunos; b) comparar as formas de cumprir as instruções entre diferentes sujeitos; c) verificar se há diferenças significativas – e quais são elas – entre diários da terceira produção e diários da última produção dos alunos.

Os dados foram coletados no decorrer do curso de Língua Portuguesa, por mim ministrado a alunos de 7ª série da EJA, em uma escola pública da cidade de São Paulo, e analisados numa abordagem interpretativista e de base enunciativa, inspirada no conceito de compreensão responsiva ativa, de Bakhtin (1953/1997).

Os resultados mostram que os diários apresentam características individualizadas, no tocante à forma como foram seguidas as instruções e até mesmo na sua extensão. Mostram também que os alunos, no mínimo, começaram a desenvolver um certo domínio na produção de textos pertencentes a esse gênero.

Finalmente, após a análise e a avaliação da proposta didática e teórico-metodológica apresentadas nesta dissertação, postulo a adequação e a produtividade da inclusão do diário de leituras como instrumento fundamental de ensino interdisciplinar.

ABSTRACT

*There are some great challenges for the Education of Youths and Adults (EYA): to teach, to read and write, to uninhibit and to motivate the student to read, to understand texts and to produce others, because these are the EJA's goals, according to the teaching-learning process. As there are several items which stop the execution of these goals, we introduced the **reading diary** as the main didactic instrument to reach them.*

The main goal of this master's degree dissertation is to verify the didactic experience of production of reading diaries reaching the objectives proposed in the instructions that were given for them, and its specific objectives are: a) to verify how the instructions are followed by the students; b) to compare the forms of carrying out the instructions among different subjects; c) to verify if there are significant differences – and which ones are them – between diaries of the third production and diaries of the last production.

The data were collected during the course of Portuguese Language, touch by me to students of 7th grade of EJA, at a public school from São Paulo city, and analyzed in an interpretative approach and of enunciative basis, based on the active responsive understanding concept, of Bakhtin (1953/1997).

The results showed that the diaries individualize features, concerning on how the instructions were followed and also in their extension. The results also showed that the students, at least, developed a certain domain in the production of texts belonging to this gender.

Finally, after the analysis and the evaluation of the didactic and theoretical-methodological proposal presented in this dissertation, I postulate the adaptation and the inclusion of the reading diary as fundamental instrument of interdisciplinary teaching.

INTRODUÇÃO

“Na leitura criativa, o leitor deve assumir a obra como se ele mesmo a tivesse criado pela primeira vez e não como algo já fechado e definido. Deve apreender o dinamismo interno e o poder expressivo das palavras do texto, das cenas descritas, das imagens, das metáforas, dos personagens em ação, etc. Mas para que esse dinamismo e essa expressividade fiquem patentes, os textos devem ser lidos à luz de uma experiência de vida aprofundada na reflexão, que nos permita perguntar ao texto e, sobretudo, ouvir o texto”.

Gabriel Perissé (2000: 36-7)

“Gostaria que todas as pessoas soubessem e gostassem de escrever e ler, para absorver o significado de muitas palavras que usamos, tentando ajudar, tentando aliviar o sofrimento em momentos difíceis, e até conseguir abrir um sorriso num rosto triste”.

Maria Aparecida Silveira, diário de leituras

Nesta dissertação de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, apresentarei o resultado da minha reflexão, pesquisa e experiência didática sobre a utilização do diário de leituras *como um novo instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura*, cuja produção transformou-se na atividade fundamental do curso de Língua Portuguesa de uma 7ª série do Ensino Fundamental II, em uma instituição pública da rede estadual vinculada ao programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de São Paulo.

O problema geral do ensino de leitura, hoje, no Brasil, ainda são os rituais de iniciação e/ou da prática de leitura propostos aos alunos que não parecem satisfazê-los e que acabam por desmotivá-los para a construção do hábito de ler. O texto literário, por exemplo, “objeto sagrado”, é apresentado no livro didático (doravante L.D.) fragmentado ou não, no caso das poesias, das fábulas, etc., sempre seguido de exercícios inadequados, que podem até dificultar a aprendizagem dos alunos que poderiam vir a ser bons leitores, inclusive das turmas de EJA.

Além disso, os textos em geral, literários ou não, são quase sempre trabalhados por profissionais com limitações em sua formação acadêmica, que às vezes não têm o hábito de ler e que se apóiam com “unhas e dentes” nos L.Ds., explorando apenas o significado restrito do que o texto diz, não dando margem a uma possível discussão. Sem contar que os contatos mais sistemáticos que os alunos têm com os textos em geral são mediados, na sua grande maioria, pela escola.

No entanto, não podemos negar que várias tentativas de modificar essa realidade têm sido feitas, tanto com as pesquisas críticas quanto com as que propõem um instrumento alternativo de ensino-aprendizagem de leitura, que leve o aluno a desenvolver seu senso crítico, e a posicionar-se diante de um texto lido, transformando-se num leitor/produtor ativo.

Podemos, então, citar alguns trabalhos que apresentam instrumentos alternativos que visam a reformular práticas improdutivas, como por exemplo a proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem de leitura de EJA – Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília (2002), que enfatiza a necessidade de o aluno abordar diferentes gêneros textuais (incluindo-se aí os literários), de saber interpretar e de aprender a dialogar com os textos, tanto os verbais quanto os não verbais.

Já no Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, nosso trabalho se articula ao grupo dirigido pela Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado, cujos trabalhos mais relevantes na área de leitura são:

- a) o trabalho de Machado (1995)¹, que utilizou o instrumento *diário de leituras* para que seus alunos, de um curso de Jornalismo, refletissem e dialogassem com os textos lidos e que os analisassem à luz dos pressupostos teóricos do interacionismo sócio-discursivo;
- b) com a mesma linha teórica, o trabalho de Cristovão (2001), que postula o uso de modelos didáticos de gêneros como instrumento de avaliação mais amplo para materiais em geral que visem ao ensino de leitura em LE;
- c) trabalhos de Luca (2000), de Souza (2001) e de Coelho (2003), diferentes do que é aqui exposto tanto nos procedimentos didáticos quanto na metodologia de pesquisa e nas perguntas de pesquisa, além de voltar-se para um contexto muito diferente do ensino de leitura.

O motivo que me levou a esta reflexão sobre o ensino-aprendizagem de leitura foi a falta de motivação para o hábito de leitura, por parte dos alunos que chegavam à instituição em que atuo como professora de línguas, com um único objetivo em mente: obter apenas o certificado de conclusão do Ensino Fundamental, devido às exigências do mercado de trabalho. Todos, sem exceção, talvez pelo fato de estarem há algum tempo afastados da sala de aula, traziam e trazem sérios problemas a serem resolvidos em um curso supletivo, que se desenvolve no curto tempo de 4 semestres.

¹ Em que o trabalho didático e de pesquisa desta dissertação está fundamentalmente apoiado.

Os alunos que se matriculam nessa instituição são adultos, ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar ou que são já trabalhadores de baixa renda, que precisam estudar, que trabalham demais e que confessam não dispor de tempo para a prática da leitura. Na realidade, a maioria desses alunos não tem acesso ao conhecimento impresso e às novas capacidades e tecnologias que poderiam melhorar sua qualidade da vida e ajudá-los a perceber e a agir dentro das mudanças sociais e culturais.

Diante de alunos que não têm o hábito da leitura, que têm sérios problemas de escrita e que têm pouco tempo para suprir tais necessidades básicas, minha hipótese inicial era que *a produção do diário de leituras e uma orientação didática adequada poderiam contribuir para o desenvolvimento de um posicionamento mais ativo dos alunos diante dos textos lidos em situação escolar*, de acordo com estudos já realizados (Machado, 1995, por exemplo).

A opção de utilizar o **diário de leituras** deu-se no curso de Aprendizagem de Língua Materna, ministrado pela Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado, no segundo semestre de 2001, em cujas aulas tínhamos de entregar um diário para cada leitura teórica solicitada. Aos poucos, esse novo instrumento tornou-se, para mim, uma atividade prazerosa, que trouxe resultados positivos para minha reflexão sobre tópicos da disciplina. Assim, vi a possibilidade de sanar os problemas emergentes na EJA, implantando o diário de leituras no meu plano de ensino como uma nova experiência no ensino-aprendizagem de leitura para essas turmas. Tomando essa experiência como objeto de análise, busco nesta pesquisa ***verificar se a experiência didática de produção de diários de leitura atingiu os objetivos propostos nas instruções, que para ela foram dadas.***

Assim, os objetivos específicos são:

- a) ***verificar como as instruções foram seguidas pelos alunos;***
- b) ***comparar as formas de cumprir as instruções entre diferentes sujeitos;***

c) verificar se há diferenças significativas – e quais são elas – entre diários da terceira produção e diários da última produção dos alunos.

À medida que pesquisava e lia livros indicados ou pesquisados por conta própria, sobre os problemas no ensino-aprendizagem de leitura, ou sobre as atividades restritas e vazias de sentido do livro didático, percebia o quanto é importante a reflexão sobre a nossa própria atuação, pois essas atividades normalmente só funcionam no contexto da sala de aula, não tendo nada a ver com a realidade do aluno, principalmente do aluno da EJA. A meu ver, esse curso constitui um momento significativo de reconstruir as experiências da vida ativa do aluno e de ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização, articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu “fora” das carteiras escolares é uma das características da flexibilidade responsável, que pode aproveitar “saberes” nascidos desses “fazeres”.

Ao mesmo tempo que lia todo o material pesquisado e produzia diários de leituras dos textos teóricos, mais a minha convicção sobre o valor dessa produção se intensificou. Em decorrência disso, introduzi o diário no meu plano de aula e passei a coletar os dados, tanto os diários de leitura dos alunos, quanto os meus, visando à construção da metodologia desta pesquisa, dos procedimentos didáticos, das abordagens e dinâmicas a serem desenvolvidas e utilizadas.

A produção dos diários tem se constituído como um modo de transformar minhas condutas, pois segundo Machado (1998: 39), *“esse tipo de produção seria auxiliar de uma percepção mais fiel dos dados relevantes da pesquisa, nos quais se incluem os dados sobre o próprio observador”*.

Cabe explicar que esse tipo de escrita estabelece uma relação entre a compreensão e a ação, que se exterioriza em uma descrição em primeira pessoa, resultante da ação do diarista, no produto final de um registro livre, da reflexão, é claro, pertinente ao tema. Bailey (1990:215) define o diário como:

*um relato em primeira-pessoa sobre uma experiência de ensino ou de aprendizagem de língua, documentado através de apontamentos regulares, sinceros, em um diário pessoal, e então analisado pelos padrões recorrentes ou eventos que se destacam.*²

Em relação aos diários produzidos pelos alunos, de início revelaram dificuldades dos autores, pois como já apontado, eles têm sérios problemas de escrita. Assim, acrescentei à atividade de produção dos diários, a partir da leitura, um trabalho contínuo de discussão de aspectos textuais desses mesmos diários.

Considerando que eu me encontrava numa situação difícil para sanar as dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem de leitura, mediante o instrumento *diário de leituras*, resolvi examinar as capacidades lingüístico-discursivas dos alunos nas redações recolhidas anteriormente à pesquisa. Diante disso, fui levada a criar alternativas apropriadas, como abordagens, dinâmicas e procedimentos didáticos para suprir as dificuldades.

A partir da experiência didática, surgiram as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) ***Como os alunos seguiram as instruções dadas para a produção dos diários?***
- b) ***Houve modificações na forma de seguir essas instruções no decorrer do processo didático? Quais?***
- c) ***Em suma, os alunos aprenderam a elaborar textos pertencentes a esse gênero?***

Para a apresentação da pesquisa, a dissertação apresenta quatro partes principais:

No capítulo I, discutirei especialmente os problemas encontrados no Brasil, hoje, com relação ao ensino-aprendizagem de leitura e, conseqüentemente, refletidos na

² “a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through candid entries, in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events.”

produção escrita, que me direcionaram teoricamente na busca desta pesquisa, a saber: as propostas de mudanças no ensino de leitura, na concepção dos PCNs, de Kleiman e Moraes (1999), Lajolo (2001), Freire (1970/1987) e na Proposta Curricular para EJA (2002).

No capítulo II, subdividido em três seções, apresentarei, na primeira seção, aspectos da visão de linguagem de Bakhtin (1953/1997); na segunda, a nova concepção de leitura, a relação entre o ensino das estratégias de leitura em relação à produção, na concepção de Dolz (1994a,b); na terceira, a escrita diarista, sua história, sua utilização para a reflexão do professor/pesquisador, e a sua utilização no ensino-aprendizagem de leitura e de produção, tomando como base o trabalho desenvolvido por Machado (1998).

No capítulo III, descreverei a metodologia de pesquisa que adotei, incluindo-se aí a especificação das características dos participantes, dos procedimentos de coleta e seleção de dados, dos procedimentos didáticos e dos procedimentos de análise considerados adequados para atingir os objetivos da pesquisa.

No capítulo IV, apresentarei os resultados dos dois grupos de análises efetivadas: no primeiro, analisarei dez diários de autores diferentes, sobre um mesmo texto lido, e no segundo, analisarei os terceiros e os décimos diários de três alunos.

Nas Conclusões, retomarei as questões formuladas na introdução e nas discussões teóricas, relacionando-as aos resultados obtidos com as análises e apresentando uma avaliação sobre as contribuições que o uso do diário de leituras trouxe, na minha visão e na visão dos participantes. Por fim, apresento minha proposta de inclusão do diário de leituras no ensino de leitura, tanto no planejamento quanto no desenvolvimento de aulas das disciplinas que envolvem a leitura, bem como uma autocrítica sobre os procedimentos para esta pesquisa.

CAPÍTULO I

PROBLEMAS DE ENSINO DE LEITURA E AS TENTATIVAS DE SUA SUPERAÇÃO NO BRASIL

“Nem todos os livros nos livram! Eu leio um livro para ver se me livro... E livrar-se aqui também no sentido de me metamorfosear em livro... eu me livro, eu me transformo em livro... e, feito livro, vou voando de mão em mão... até tornar-me aquilo que sou. E para eu ser eu mesmo, ainda tenho de mudar muito!”

Gabriel Perissé (2000: 86)

O interesse é a pedra de toque do progresso, do prazer e da utilidade da leitura. É o gerador de toda a atividade voluntária de leitura.

Smith, N.B. (1963)

O presente capítulo está subdividido em duas partes distintas. Na primeira parte, discutiremos especialmente ***os problemas no ensino de leitura no Brasil***. Na segunda – ***Tentativa de superação do ensino de leitura no Brasil*** – o que se tem proposto para uma transformação desse ensino.

Vejamos, então, alguns dos problemas por que passa o ensino no Brasil, particularmente o ensino de leitura e as tentativas que têm sido feitas para sua superação.

1.1 Problemas no ensino de leitura no Brasil

(...) outros alunos, por não terem hábito pela leitura, infelizmente a maioria, só lêem se obrigados. Outros ainda, a minoria, não lêem nem obrigados (...);

(...) muitos não lêem com a desculpa de que não têm tempo, sendo que para assistir TV sempre dispõem de tempo (...);

(...) o nosso estudante só faz determinada atividade se exigida e bem estimulada. Do contrário, se entregam à preguiça de ler. Mesmo porque eles acham cansativo ter de ficar parados a ler, muitas vezes histórias que estejam agradando (...).

Marisa Lajolo (2001: 12)

Iniciamos esta seção, com uma epígrafe constituída por depoimentos de três docentes, não identificados por Lajolo (2001), como justificativas da “derrota” docente, pois deixam bem claro que a cultura está “trancafiada” na escola. Fora dela, estão os alunos com a TV e outros lazeres eletrônicos. O problema é que os “rituais” de iniciação à leitura propostos aos alunos parecem não agradar, pois, segundo Lajolo (2001: 12),

o texto literário, objeto de zelo e culto, razão de ser do templo, é um objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar.

Diante do obstáculo maior do ensino-aprendizagem de leitura, vemos a necessidade de mostrar a sua importância, e de esclarecer que a leitura não pode ser confundida com alfabetização, muito menos com a simples decodificação de alguns signos lingüísticos. É mais que isso:

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela (Lajolo, 2001, capa).

Ler, segundo Kleiman (1989), é um ato social entre dois sujeitos, que interagem através do texto. E, para Gurgel (1997: 14):

Ler é um processo de compreensão que envolve construção de representações dos atos de fala, das interações comunicativas e da situação como um todo. Ler é um processo interativo, no qual um leitor interpreta, ativamente, as ações de um autor.

Na verdade, não só interpreta as ações do autor, mas também, como explica Lajolo (2001), o próprio mundo, para viver melhor, o que pressupõe: ficar atualizado, conhecer novos costumes, crenças, culturas, aprender novas expressões e vocabulário; enfim, inferir, viajar, sonhar, ir além do dito.

Há muito tempo se considera a capacidade de ler essencial à realização pessoal, e, hoje em dia, é cada vez mais aceita a premissa de que o progresso social e econômico de um país depende muito do acesso que o povo tem aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela palavra impressa. E é na escola que podemos identificar a “mola motora” do crescimento do público leitor. Mas é também ela que nos mostra – diante do número alarmante daqueles que a ela não têm acesso, dos altos índices de professores leigos que atuam em seus quadros, da deficiência de formação específica para as questões relativas à leitura no curso normal e na universidade, e ainda da carência de bibliotecas escolares – o quanto ainda estamos distantes de uma situação satisfatória.

Tanto em escolas públicas como privadas, o ensino-aprendizagem de leitura tem se pautado em um procedimento único e global, segundo Schneuwly & Dolz (1997),

válido para qualquer texto, extraído do livro didático (L.D.) oferecido pela instituição de ensino. Esse procedimento único e global, por outro lado, se reflete na produção escrita que o professor recolhe, esporadicamente, a cada bimestre. No entanto, a falta de interesse dos alunos envolve, não só a leitura, como qualquer atividade no cotidiano escolar, o que já era apontado por Vygotsky (1934/1993:181) para o seu contexto sócio-histórico, semelhante ao que ainda acontece no nosso. Em suas palavras:

*Nossos estudos mostram que o estudante tem pouca motivação para aprender a escrever e a ler quando nós lhe ensinamos. Ele não sente nenhuma necessidade disso e tem só uma idéia vaga de sua utilidade. (...) Os motivos para escrever e ler são mais abstratos, mais intelectualizados, além das suas necessidades imediatas.*³

Essa realidade presente nas escolas, entretanto, aos olhos do Governo, parece ser culpa do professor, que não teria uma boa formação e que não se dedicaria mais para sanar os problemas básicos do ensino-aprendizagem. Não se acentua que o professor, conforme Kleiman e Moraes (1999: 34),

... está sobrecarregado pela burocracia, pelo número de aulas que tem que ministrar e que não lhe deixa margem para planejar, trocar idéias com seus colegas ou mesmo estudar. Ele não se reconhece no objeto de seu trabalho, porque ele vem sendo cada vez mais desprestigiado e mal remunerado. Além disso, diante do desemprego, da injusta distribuição de renda, da falta de perspectiva de um futuro melhor para os nossos alunos da rede pública, o professor sente que o conteúdo transmitido pela escola pouco vai adiantar para melhorar a vida dos jovens.

³ “Our studies show that the student has little motivation to learn writing and reading when we teach it. He feels no need for it and has only a vague idea of its usefulness. (...) The motives for writing and reading are more abstract, more intellectualized, further removed from immediate needs.”

Por outro lado, ao criticar o trabalho do professor, o Governo, segundo Gardner (1985), oculta o que deixa de fazer, como, por exemplo, implantar ou disponibilizar cursos de formação de professor mais conseqüentes e duráveis. Não adianta exigir do profissional um ensino construtivista, que se vale de temas transversais, de caráter interdisciplinar, se toda a sua aprendizagem, mesmo a graduação, realizou-se dentro de um currículo compartimentado. Como esperar que esse professor pense interdisciplinarmente?

Se não bastasse, devido à crise econômica por que passa o país – mais uma incompetência do Estado –, a não credibilidade dos pais de alunos quanto a um futuro profissional melhor e a um retorno financeiro mais digno, que o acesso à escola poderia proporcionar, faz com que eles não incentivem seus filhos a estudar até obterem a formação superior. Porém, segundo Perissé (2000), a leitura liberta o homem da lógica implacável do cotidiano competitivo, consumista, reificante, em que somos explorados, manipulados e massificados, lógica que vai desembocar no vazio existencial. Assim, a leitura não é uma fuga da realidade e sim uma fuga *para a realidade*. Daí, a necessidade de participação dos pais e a afirmação de que a influência mais importante para a motivação para ler e, conseqüentemente, aprender a escrever, é aquela passada pelos pais. Discutindo o ensino-aprendizagem de uma segunda língua, Gardner (1985:122) observa:

Os pais que sentem que o valor instrumental do estudo da língua é muito importante, tendem também a sentir que eles passam mais encorajamento, mas são os pais com posturas favoráveis a diferentes comunidades e ao aprendizado da língua, que promovem trocas culturais. Isso reflete os papéis ativos e passivos dos pais. Em muitos casos estes dois papéis estão provavelmente em harmonia, mas onde eles não estiverem, talvez o papel passivo é que seja o mais efetivo. Parece possível que os apoios passivos, as reações atitudinais generalizadas com relação a outra comunidade, à aquisição da língua, etc., são as maiores lembranças quando as crianças refletem sobre o encorajamento de seus pais, e talvez isso dê origem ao

desenvolvimento das características motivacionais integradas que têm sido apontadas como facilitadoras da aquisição da língua.⁴

Compreendendo a escola como um espaço ótimo para desenvolver variedades lingüísticas diferentes, ou seja, como uma comunidade diferente da doméstica, percebemos que, infelizmente, pouquíssimos pais têm consciência de que a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. E, por conseguinte, esse problema está impedindo que os jovens de uma classe social menos favorecida consigam desenvolver suas capacidades cognitivas. Segundo Kleiman e Moraes (1999: 97),

a criança que vê seus pais buscando, no jornal, mais notícias e mais detalhes sobre um fato, dia após dia, e que assiste a seus comentários conhece, mesmo antes de aprender a ler, a função do jornal na “foteca global” letrada. É óbvio que a criança que só se depara com o papel de jornal embrulhando uma mercadoria comprada na feira, desconhecerá tal função.

Portanto, se a leitura for iniciada precocemente, incentivada pelos pais, as escolas, com certeza, constatarão que todo bom leitor é bom aprendiz. Nesta visão, encontramos apoio em Bamberger (2000: 11), quando afirma que

O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das bibliotecas públicas.

⁴ “Parents who feel that the instrumental value of language study is most important tend also to feel that they provide the most encouragement, but it is the parents with favourable attitudes toward the other community and language learning that promote cultural exchanges. This reflects the active and passive roles of parents. In many cases these two roles are probably in close harmony, but where they are not, it is perhaps the passive role that is the more effective. It seems possible that the passive supports, the generalized attitudinal reactions toward the other community, language acquisition, etc., are what are remembered most when children reflect on their parents’ encouragement, and perhaps these give rise to development of integrate motivational characteristics that have been shown to facilitate language acquisition”.

Contudo, se o desenvolvimento de interesses e hábitos for deixado ao acaso, a televisão e outras ocupações se mostrarão mais convidativas. A incumbência de ganhar tempo para a leitura tanto se aplica às horas de folga, no lar, quanto ao trabalho escolar. Porém, a ausência opcional de leitura, no dia-a-dia das pessoas, na verdade, é o empecilho mais concreto para a construção de uma sociedade leitora. Ser leitor não é uma questão de opção, mas de oportunidade. Hoje, é verdade, a imensa maioria da população tem mais acesso à palavra escrita do que antes, seja através da escola ou dos produtos de consumo e dos meios de comunicação. Até na televisão, essencialmente imagem, ela está presente em anúncios, títulos dos programas, listas de crédito. Porém esses contatos com o texto escrito limitam-se à mera identificação, não levando à leitura crítica e reflexiva, àquela que poderia criar condições de transformação da realidade.

Por outro lado, os meios de comunicação de massa podem oferecer “estímulos educacionais” – isto é, estimulam a imaginação, despertam a curiosidade e o desejo de aprender – “*mas é preciso complementar com livros*” o que se ouve e o que se vê, pois os programas de televisão considerados educativos despertam interesse e suscitam perguntas. Caso contrário, conforme afirma Perissé (2000: 23-4):

As trevas da Idade da Mídia são as trevas do nosso vazio comunicativo. Fala-se muito e diz-se pouco. Transmite-se muito e orienta-se pouco. Informa-se muito e ensina-se pouco. (...) Numa sociedade que começa a corromper-se, a primeira coisa que apodrece é a linguagem. (...) Ouvimos tanto, e de tanto tão pouco fica.

Além disso, no cotidiano escolar, alguns professores, *não todos*, limitam-se a impor aos alunos (e a ameaçar: “*é preciso ler para ter uma boa nota*”) a leitura limitada do L.D.: fragmentos de textos descontextualizados e desinteressantes. Muitas vezes, são poesias maravilhosas de poetas consagrados, mas que acabam funcionando como uma espécie de filtro seletor em que o relacionamento do aluno com o texto fica distorcido e apequenado, não obstante a virtualidade estética de que o texto ou o

poema seja dotado. Não há uma discussão crítica entre professor e alunos referente à leitura realizada. O que há são atividades fragmentadas, numa seqüencialidade padrão.

De forma geral, nessa abordagem, citamos alguns L.Ds.: *Linguagem nova*, de Faraco & Moura, Editora Ática; *Português em outras palavras*, de Maria Sílvia Gonçalves e Rosana Rios, Editora Scipione; *Português através de textos*, de Magda Soares e Thereza Cochar Magalhães; *Português: linguagens* (Educação continuada – Secretaria de Estado da Educação), de Willian Roberto Cereja e Theresa Cochar Magalhães, Editora Atual, etc. As atividades pós-leitura estão, na sua grande maioria, dispostas na seguinte ordem:

1. perguntas de compreensão do texto, cujas respostas estão no próprio texto;
2. perguntas de interpretação de texto, cujas respostas não estão no texto, mas que é possível ao aluno responder, pela simplicidade da pergunta, ou pela formulação simplificada, que o direciona à resposta desejada pelo autor do texto ou pelo autor do L.D., dando margem apenas a uma interpretação;
3. atividades como “estudo do vocabulário”, que são, praticamente, as mesmas: pedem sinônimos, antônimos, etc., em exercícios de ligar, de completar, ou simplesmente pedem para formar frases, ou períodos, etc.;
4. “a gramática do texto”, atividades que acabam por desmotivar os alunos, que, se chegaram a ter a oportunidade de “saborear” a leitura, acabam por “esfriar” esse pouco tempo de prazer com a tarefa de desmontar o material lido;
5. “Agora, é a sua vez”: nessa seção, o aluno tem de produzir um texto, através de um título oferecido, ou escolher entre dois ou três oferecidos; ou ainda, é oferecido o começo da redação e o aluno tem de continuá-la. Coisas desse tipo...

Concluindo, essa seqüência fragmentada de atividades é freqüentemente a mesma, na maioria dos L.Ds., nada trazendo de novidade. São enfadonhas, não estimulam a criatividade e não motivam os alunos ao prazer de ler.

Assim, segundo Kleiman e Moraes (1999: 66-7),

a **fragmentação** a que fazemos referência, tem conseqüências (...) Muitos textos do livro didático conseguem existir no vácuo, através de práticas vazias de sentido, que só funcionam num contexto alienador, que (...) não tem nada a ver com ele (o aluno), enquanto sujeito social, só diz respeito a ele enquanto objeto, seja do ensino ou da avaliação. É assim que se consegue legitimar práticas de leitura em que apenas **uma interpretação** é possível, devido à ausência de elementos que se abram para novos sentidos, que permitam interpretações divergentes, que mobilizem a história pessoal de cada aluno.

O problema do texto do **L.D.** reside na sua utilização como fonte hegemônica de conhecimento baseada na memorização de respostas prontas que, num breve espaço de tempo, são esquecidas pelo aluno porque não têm relação nenhuma nem com seu interesse nem com sua vida diária [ênfase acrescentada].

Tomando o trabalho de Bueno (2002), *Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*, podemos observar que a pesquisadora analisou os L.Ds. e abordou com muita responsabilidade essa questão apontada por Kleiman e Moraes. Em sua análise, constatou que os gêneros da mídia mais usados aparecem retextualizados no L.D., não explorados como gêneros, mas apenas como pretexto para o aluno responder atividades de leitura, compreensão e interpretação.

Por outro lado, uma visão, freqüentemente também fragmentada, do profissional que atua hoje nas escolas da rede pública do ensino fundamental, pode ser conseqüência de sua formação dentro de uma concepção também fragmentada, positivista do conhecimento. Ele sente-se inseguro quanto à sua tarefa, pois ainda não consegue pensar interdisciplinarmente, uma vez que nunca lhe ensinaram a trabalhar coletivamente com os alunos. Conforme Kleiman e Moraes (1999: 24),

Ele (o professor) não dá conta de construir um projeto pedagógico para a escola porque nunca consultaram sua opinião sobre metas, rumos e expectativas para nosso sistema de ensino. Ele não consegue desenvolver a leitura crítica no aluno porque formou-se dentro da visão, segundo a qual a leitura e a escrita são atribuições de disciplinas e não atividades de linguagem fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo em sociedades tecnológicas.

Face a essa situação, com a proposta dos PCNs, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) sugere a inclusão de temas transversais no currículo, como a ALCA (Área de Livre Comércio das Américas), ética e cidadania, mas podemos observar grande dificuldade por parte dos professores em efetivar as propostas. Na unidade escolar em que atuamos, por exemplo, há uma grande dificuldade em conciliar tais temas aos conteúdos já planejados, pois, segundo os professores, o que planejaram é de igual importância, e não dá para serem vistos separadamente. Podemos levantar a hipótese de que, talvez, não consigam compreender que o tema transversal pode ser trabalhado juntamente com os conteúdos já planejados.

Dessa forma, continuando a atuar da forma tradicional, o papel da escola, segundo Kleiman e Moraes (1999), fica reduzido a reproduzir as desigualdades sociais e culturais, ao dar legitimidade somente ao saber e à cultura dominantes, ou seja, preservando o ensino tradicional, pressupondo alunos passivos e alienados, sem chance de desenvolverem seu senso crítico, sem oportunidade de estabelecerem suas próprias relações e construções nas práticas de aprendizagem.

Freire (1970/1987) vai além do que afirmam as pesquisadoras, quando argumenta, indiretamente, sobre a questão do contato professor/alunos nas atividades rotineiras que envolvem textos em sala de aula:

...não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. (...) Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da

realidade, para a permanente humanização dos homens. (...) Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.

Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

(Freire, 1970/1987: 82-3)

É também sobre os problemas de ensino de leitura na escola que Privat (1995: 3) expõe sua crítica:

Na escola de hoje, (...) o compartilhar cultural dos grandes textos é, freqüentemente, aleatório e restrito; em suma, pouco comunicativo. O modelo da leitura perdura num misto de utilitarismo mal humorado (...) e de recusa mais ou menos encruada e polida de interiorizar as discussões convenientes. (...) Em nome disso, a hierarquia dos papéis escolares na relação professor-aluno e a imposição dos valores culturais dominantes perdem, logicamente, sua legitimidade.

Assim, é uma leitura inibidora a que os alunos têm praticado em suas aulas até hoje: lêem e repetem informação, a partir de perguntas direcionadas de compreensão e de interpretação de textos, julgadas relevantes pelos autores dos L.Ds. ou pelas escolas e, conforme afirma Signorini (1995), que atuam para o controle dos sentidos, de maneira monofônica, monológica, impositiva, controladora, inflexível. Esse tipo de prática leva à dificuldade demonstrada pelos alunos para chegar a um posicionamento ativo diante do texto lido, permanecendo incapazes de opinar com mais propriedade e independência.

Essa questão de que a leitura não pode ser imposta e de que o professor tem de incentivá-la é uma tarefa bastante complexa, pois é aí que o professor precisa mostrar sua competência para conscientizar e motivar seu aluno a construir o hábito da leitura. É este o sentido das palavras de Schön (1992: 93), quando afirma:

*Eu posso lhe dizer que há algo que você precisa saber, e com minha ajuda você pode aprender. Mas eu não consigo lhe dizer o que é, de um modo que você possa entender agora. Eu posso dar um jeito para que você tenha suas próprias experiências adequadas. Você deve estar disposto, portanto, a ter essa experiência. Então, você será capaz de fazer uma escolha abalizada, se deseja ou não continuar. Se você não tiver vontade de entrar nessa experiência nova sem saber de antemão como será, eu não posso ajudá-lo. Você tem de confiar em mim.*⁵

Quanto à leitura literária, nas escolas públicas, praticamente inexistente qualquer atividade sistematizada desse tipo, devido à falta de biblioteca escolar ou à formação inadequada de alguns professores, para explorá-la com responsabilidade. O que existe é apenas a leitura e compreensão de poucas poesias, fragmentos de obras literárias e algumas crônicas, de autores consagrados, impostos pelo L.D., e muito mal explorados. De acordo com Bezerra (2001: 39), mesmo os livros didáticos mais recentes (dos anos 90), que oferecem uma coletânea de textos de variados gêneros,

apresentam da 1ª à 8ª série, predominantemente, textos narrativos – literários e não-literários. Entre os literários estão os contos infantis, sobretudo nos livros da 1ª à 4ª, e as crônicas e contos, nos da 4ª à 8ª, de preferência fragmentados. Quando há textos retirados de romances, são pequenos fragmentos que, provavelmente, não despertam o interesse dos alunos para a leitura da obra completa.

Assim, além de promover a aproximação dos alunos com obras literárias completas, o professor não deveria ignorar, como comumente ocorre, a pouca literatura

⁵ “I can tell you that there is something you need to know, and with my help you may be able to learn it. But I cannot tell you what it is a way you can now understand. I can arrange for you to have the right sorts of experiences for yourself. You must be willing, therefore, to have this experience. Then you will be able to make an informed choice about whether you wish to continue. If you are unwilling to step into this new experience without knowing ahead of time what it will be like, I cannot help you. You must trust me”.

de massa (não valorizada pela crítica) a que o aluno tem acesso e que é consumida fora da escola, como por exemplo, a leitura da primeira página de um jornal exposto num jornaleiro, próximo a um ponto de ônibus, ou de um panfleto que venha a cair em suas mãos. Se não fizermos uso dessa literatura de massa, estaremos negando a sua própria história de leitura e interrompendo a possível iniciação à literatura.

São também fundamentais o respeito às diversidades, independentemente de onde elas se localizam, e a compreensão relativa às vantagens inerentes a se “inferir ou brincar sobre o futuro”. Só estando ciente disso é que o professor poderá motivar seus alunos e, ainda, somente quando o aluno se sente motivado para atuar, visando a modificar a realidade que o oprime, é que se pode dizer que ele interpretou o mundo e interpretou-se a si mesmo, dentro desse mundo.

Nesse estágio, o professor pode ajudar o aluno a desenvolver capacidades que vão permitir que ele construa significado, mesmo a partir de textos mais complexos. Deverá, é claro, escolher textos que sejam relevantes para a realidade dos alunos, algo determinante para o curso da EJA, em nosso campo específico. É importante também trabalhar, paralelamente ao ensino de leitura, conceitos, procedimentos e atitudes que caracterizam esse processo, para que os alunos possam participar, essencialmente de forma ativa, da construção da mensagem do texto. Eles se tornam produtores de reivindicações, ou seja, tornam-se avaliadores e críticos do que lhes interessa no texto lido, objetivo maior do ensino de leitura. Tais palavras têm respaldo nas considerações de Wenger (1998: 41):

Palavras como “compreensão” requerem alguma cautela porque podem facilmente refletir uma suposição implícita de que há algum modelo universal de conhecimento. No abstrato, qualquer coisa pode ser conhecida e a imobilidade é ignorância. Mas num mundo complexo, em que devemos encontrar uma identidade aceitável, a ignorância nunca é simplesmente ignorância, e o conhecimento não é apenas uma questão de informação. Na prática, a compreensão está sempre emaranhando o conhecido e o desconhecido, numa sutil dança interior.

É um equilíbrio delicado. Para quem quer que sejamos, a compreensão é, na prática, a arte de escolher o que saber e o que ignorar, a fim de prosseguir com nossas vidas.⁶

Além disso, o papel central que o professor desempenha no desenvolvimento da identidade social numa aula de leitura, depende da sua posição como líder, não autoritário, nas assimetrias interativas da sala de aula e no papel de autoridade (não inibidora) que desempenha em relação à construção do significado. Portanto, segundo Gadotti (2001: 143):

Não há uma separação entre o cognitivo e o afetivo. O educador deste final de século é aquele que consegue realizar, na prática, o que o educador tradicional não consegue....

Dando prosseguimento à linha de raciocínio de Gadotti, no que diz respeito à leitura, encontram-se várias análises de interações que se estabelecem em situação de leitura no Brasil, como, por exemplo a de Machado (1999). Tais estudos nos mostram que, no centro das atividades de leitura, há a concepção do texto como tendo uma significação única deixada pelo autor “no texto” mesmo, significação essa que poderíamos recuperar sem nenhum erro ou engano. Nessa situação, o professor é visto como aquele que conhece tal significação, sendo o mais capaz para recuperá-la, enquanto o estudante é aquele que deve, através de determinadas atividades, recuperar a significação que o professor ou o L.D. estabelecem como sendo a “boa” significação”. Segundo Machado (1999: 10),

É sempre o professor ou o livro didático que escolhe e julga o que é importante no texto e na atividade; é sempre ele quem coloca questões das quais ele já conhece as respostas e é ele quem dirige as

⁶ “Words like “understanding” require some caution because they can easily reflect an implicit assumption that there is some universal standard of the knowable. In the abstract, anything can be known, and the rest is ignorance. But in a complex world in which we must find a livable identity, ignorance is never simply ignorance, and knowing is not just a matter of information. In practice, understanding is always straddling the known and the unknown in a subtle dance of the self. It is a delicate balance. Whoever we are, understanding in practice is the art of choosing what to know and what to ignore in order to proceed with our lives”.

respostas. Raramente, nas discussões sobre textos, os estudantes tomam o turno por suas próprias iniciativas e quase nunca fazem uma avaliação sobre as atividades propostas.

Logo, os problemas existem, primeiramente, porque o professor, na maioria das vezes, está preso ao ensino tradicional, não sabendo como ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de estabelecer relações e conexões com outros conhecimentos que ele já tem, relações construídas, segundo Kleiman e Moraes (1999), social e individualmente, e em permanente estado de atualização. Em segundo lugar, porque o professor, freqüentemente, não está preparado para responder possíveis questionamentos ou posicionamentos orais dos alunos, em relação ao tema em pauta. Terceiro, porque, segundo Machado (1999: 10):

Não há espaço para as diferentes histórias de leituras de cada aluno, para as diferentes interpretações que podem emergir. Ora, se queremos desenvolver as capacidades de leitura de nossos alunos, será essa adequada? Para podermos responder a essa questão, pensamos que é preciso refletir um pouco mais sobre a questão da compreensão.

Face a tal situação preocupante que se coloca como uma barreira no ensino-aprendizagem de leitura, é de se esperar que o aluno, sem acesso à leitura no seu cotidiano escolar e fora dele, apresente sérios problemas de escrita. Para esse raciocínio, encontramos respaldo nas asserções de Robine (1994: 183-186):

*O prazer de ler é ao mesmo tempo uma prática de distinção e uma norma social. É o fruto de uma educação do gosto, que a escola, apesar de seus desejos e de seus esforços, não consegue dar conta. O discurso sobre o prazer de ler penaliza, mais uma vez, aquele que, não tendo sucesso em sua experiência, **rejeita a leitura e não pode alimentar sua escrita.** (...) O projeto de vida se constrói a partir dos*

*dados afetivos e sociais gerados pelos dois ambientes: escolar e doméstico.*⁷ [ênfase acrescentada]

Além disso, Perissé (2000) afirma que falar e escrever pressupõem a observação lúdica da realidade, a leitura de bons autores, o diálogo com as pessoas inteligentes e o cultivo de opiniões vivas. Na mesma linha, Bamberger (2000) argumenta que o “*direito de ler*” significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender a progredir, afirmando que:

Todo bom leitor é bom aprendiz, e esse fato é importante para o êxito tanto na escola quanto na vida ulterior, quando precisamos estar preparados para nos adaptarmos a novas circunstâncias (Bamberger, 2000: 13).

Portanto, por todas essas razões, a leitura é importante no currículo escolar. O cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem escrita, participar da sociedade letrada em que se insere, tornando-se produtor e leitor. Mesmo que nunca vá escrever um livro, certamente precisará ler muito para poder compreender as ações dos autores e agir eficazmente com a linguagem.

Diante dessa problemática discutida aqui, faz-se necessário apresentar o que se tem proposto nos últimos anos, para se empreender uma transformação significativa no ensino-aprendizagem de leitura no Brasil.

⁷ “*Le plaisir de lire est à la fois une pratique de distinction et une norme sociale. Il est le fruit d’une éducation du goût que l’école, malgré ses désirs et ses efforts, ne parvient pas à donner à tous. Le discours sur le plaisir de lire pénalise encore davantage celui qui, ne réussissant pas à l’éprouver, rejette la lecture et ne peut nourrir ses écrits.* (...) *Le projet de vie se construit à partir des données affectives et sociales générées par les deux milieux scolaire et familial*”.

1.2 Tentativas de superação dos problemas do ensino de leitura no Brasil

Um galo sozinho não tece uma manhã; ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele deu e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes deu e o lance a outro; e de outros galos, que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

O poema de João Cabral que abre esta seção, “Os galos que tecem a manhã”, sugere o “artesanato”, a colaboração e o diálogo, construindo uma metáfora que introduzirá o que se tem feito em relação ao ensino-aprendizagem de leitura e as principais propostas que podem traçar mudanças a essa prática.

Como em outros países, o estímulo à leitura tem sido uma das metas básicas da Educação e, segundo a proposta curricular para o ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, elaborada pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA, 2002), o aluno da EJA deve aprender a decifrar, compreender, escolher, traduzir, interagindo com o texto, com a finalidade de se tornar um leitor que compreende uma mensagem e faz uma co-enunciação resultante da possibilidade simbólica do evento texto.

É fundamental que esse aluno, na prática constante da leitura, perceba o processo dialético que a leitura implica. Também faz parte desse processo o professor

trabalhar conceitos, procedimentos e atitudes, para que o aluno da EJA possa participar, de forma ativa, da construção da mensagem do texto.

A escola é o lugar privilegiado onde o aluno exercita os modos de abordar os textos e aprende a dialogar com o que está escrito. Resulta daí a necessidade de textos pertencentes a diferentes gêneros, explorando as possibilidades que todos eles deixam em aberto: textos verbais (bilhetes, anúncios, convites, bulas, notícias, artigos científicos, verbetes, contos, crônicas fábulas, novelas, romances etc.) e textos não-verbais (fotos, desenhos, sons, gestos) (COEJA, 2002: 14).

Segundo a mesma coordenação que elaborou tal proposta, a leitura fornece matéria-prima para a elaboração de textos, contribui para a constituição de modelos e coloca o aluno em contato com as formas de organização interna, próprias dos gêneros. Dentre os diferentes gêneros, a referida coordenação prioriza os gêneros literários, pois eles instauram o Belo, que, segundo os autores, realiza uma importante função estética: a necessidade de estudar os múltiplos recursos de linguagem. O contato dos alunos com esses recursos, desenvolve neles a capacidade de explorar novos sentidos em qualquer gênero textual, revelando novas maneiras de ver o mundo.

No contexto maior de ensino, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (MEC/SEF,1998), a “contribuição” da escola é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam investir na realidade para transformá-la. De acordo com Kleiman e Moraes (1999: 22-3), um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes:

- *“Posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente. Essa diretriz, para nós, implica necessariamente muito mais que a assimilação ou recepção de informações, até porque a quantidade de informações que estão disponíveis hoje ao cidadão comum*

é tal que seu uso se torna impossível se ele não conseguir integrá-las em redes significativas que ele próprio deve aprender a organizar.

– *“Não tratar os valores apenas como conceitos ideais, o que, para nós, implica que o educador deve pautar suas opções metodológicas de modo a incorporar o valor em questão como objetivo das atividades. Isto quer dizer, por exemplo, que não é suficiente declarar que formar leitores é um objetivo desejado, mas que o professor tem que mostrar, através das atividades que realiza, que vale a pena ensinar, aprender e praticar a leitura.*

– *“Incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar, o que significa, na nossa perspectiva, que o ensino e prática da leitura, atividade constitutiva da aprendizagem, deve fazer parte de todas as atividades e que todo professor é, em última instância, professor de leitura. Nessa perspectiva, cabe notar, a leitura é a atividade-elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares: parte-se da ótica do especialista – historiador, geógrafo, biólogo – para instaurar um espaço comum a todos, o da leitura. Como a leitura é um problema comum a todos, podemos dizer que, se por um lado, partimos daquilo que nos opõe (o grau de domínio da escrita é um dos grandes divisores dos grupos sociais), também estamos partindo daquilo que é problema comum a todos, vista a “crise da leitura” na escola e na sociedade”.*

Segundo a perspectiva das autoras, para transformar os PCNs numa didática sistemática, deve-se considerar que *“educar para a sociedade atual vai além da transmissão de conhecimentos, por mais relevantes que sejam as temáticas: a escola deve ensinar o indivíduo a aprender para ele poder selecionar e organizar informações em redes pessoais de conhecimentos. (...)devem visar, também, o desenvolvimento do aluno através de sua inserção no mundo de hoje, profundamente transformado pelo papel que a palavra escrita assumiu nas relações sociais”* (Kleiman e Moraes,1999: 26).

Na realidade, o ensino fragmentado, que se desenvolve, freqüentemente, no Brasil e em outros países, preocupa educadores há algum tempo. Faz-se necessária uma reforma educacional que focalize a necessidade de se desenvolverem currículos que enfatizem a aprendizagem conceitual e a prática social. Diante disso, algumas associações educacionais americanas desenvolveram diretrizes que orientam a integração do currículo do ensino fundamental, sob a convicção de que as experiências educacionais, segundo elas, *“são mais autênticas e de maior valor para os alunos quando os currículos refletem a vida real que é multifacetada – em lugar de ser organizada em pacotes de assuntos arrumados”* (Kleiman e Moraes, 1999: 27).

Um enfoque interdisciplinar deverá encorajar a solução criativa de problemas e a tomada de decisões, na interação coletiva, porque traz para os alunos as perspectivas, o conhecimento e a habilidade de coletar dados de todas as disciplinas. Com tais pressupostos em mente, várias organizações⁸ participantes de processos vinculados à reforma educacional *“recomendam os seguintes princípios norteadores para o currículo do ensino fundamental:*

1. *Manter a integridade do conteúdo das diferentes disciplinas. (...)*
2. *Promover o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem na qual alunos e professores, juntos, determinem os assuntos, perguntas e estratégias de investigação. (...)*
3. *Desenvolver salas de aula democráticas. Selecionar currículos e organizar salas de aula que cultivem uma comunidade de aprendizagem na qual os alunos desenvolvam tanto a independência quanto a habilidade para colaborar entre si e com professores a fim de colocar questões, investigar assuntos e resolver problemas. (...)*
4. *Fornecer uma variedade de oportunidades para interação entre alunos. (...)*
5. *Ensinar aos alunos a usar uma larga variedade de fontes da comunicação oral e escrita, observação direta, experimentação, utilizando múltiplos sistemas simbólicos*

⁸ Organizações (ONGs) não governamentais engajadas em programas educacionais (Projeto TAMAR, Instituto Baleia Jubarte, Fundação Mata Atlântica, Fundação Chico Mendes, WWF – World Wildlife Fund, e outras.

– língua, matemática, música, e arte – como instrumentos para aprender e mostrar conhecimento. (...)

- 6. Utilizar critérios de largo espectro para avaliar os processos e resultados de aprendizagem dos alunos. A avaliação contínua durante o processo de investigação deverá conduzir os alunos e professores a determinar que critérios podem ser usados para identificar trabalho de qualidade”. (Kleiman e Moraes, 1999: 28-9).*

Na prática, está muito em pauta hoje, discutido e “cobrado” nas reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) o ensino interdisciplinar com foco em temas transversais a que já me referi ao citar os PCNs. Isso tem preocupado muito os professores da instituição em que atuo, a maioria deles querendo discutir o seu plano de aula e aplicá-lo, mas não sabendo como fazê-lo. Segundo Kleiman e Moraes (1999: 22),

a transversalidade refere-se a uma abordagem pedagógica que possibilita ao aluno uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo bem como sua participação social.

Segundo as autoras, “o projeto interdisciplinar de caráter colaborativo pode vir a se constituir num instrumento para a resistência e a transformação” (Kleiman e Moraes, 1999: 36). Por exemplo: os professores de todas as áreas poderiam, nas HTPCs, fazer uma leitura intertextual de um texto publicitário e, em seguida, procurar por códigos respectivos às disciplinas ali envolvidas, numa ação conjunta, um ajudando o outro. Após essa etapa, produzir atividades escritas ou orais que levem os alunos a perceber a interdisciplinaridade e sua importância. Nesse contexto, encontramos respaldo nas palavras de Freire (1970/1987: 102):

A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu.

Pensamos que é interessante compreender primeiro o que é interdisciplinaridade, para que os professores percebam que um texto jornalístico, por exemplo, pode ser trabalhado em todas as áreas. Apenas depois da apropriação do conceito, poderemos conceber procedimentos (também em parceria) e oferecer aos alunos o ensino de leitura e/ou escrita integrado aos temas transversais, atendendo, assim, às “orientações” dos PCNs.

A sugestão de Kleiman e Moraes (1999) para esse tipo de abordagem para a área de Português é a criação de situações em que o aluno vivencie a linguagem como uma prática social, na interação com os *textos de diferentes gêneros*, outra exigência curricular dessa área. Pode-se aí explorar os ditados populares, as metáforas utilizadas nos esportes, a inclusão de um gênero dentro de outro, etc.

Outros trabalhos de educadores e/ou pesquisadores têm-se voltado para tentativas de superar esses problemas e buscar novas alternativas, tanto com pesquisas críticas, como com pesquisa de intervenção. Tomemos como exemplo, pelo menos neste primeiro momento, trabalhos produzidos pelo grupo orientado pela Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado no Programa do LAEL, com a consciência de que inúmeros outros se desenvolvem em outras instituições: a) Machado (1995): *O Diário de Leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*; b) Souza (2001): *As proezas das ciranças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião*; c) Cristovão (2001): *Gêneros e Ensino de Leitura em LE: os modelos didáticos na construção e avaliação de material didático*.

Evidentemente, não podemos negar que também os L.Ds. vêm melhorando a cada edição, como resultado do Programa Nacional de Avaliação do L.D., com a preocupação de apresentar diferentes gêneros atuais e de interesse dos alunos, possibilitando, segundo Bezerra (2001: 43), que

os professores pudessem estudá-los não exclusivamente pela tipologia clássica (narração, descrição, dissertação), mas ampliando-a e considerando tanto os textos escritos quanto os orais, os gêneros

selecionados e suas especificidades e usos. Um gênero poderia ser estudado em séries subseqüentes, desde que se fosse aprofundado o nível de exploração de seu estudo, num movimento em espiral, partindo do seu uso para sua estrutura e marcas lingüísticas: por exemplo, uma forma de mantermos contato com as pessoas, recebendo respostas imediatas, é através da conversa face a face ou do telefone. Isto nos leva a produzir textos, na modalidade oral da língua, com a participação de nosso interlocutor.

Além disso, a avaliação dos L.Ds. tem sido disponibilizada para o professor (que, certamente, pode ou não considerá-la no momento de adotar um L.D.) por meio de resenhas e da classificação dada ao manual pelos avaliadores. Entretanto, tais resenhas nem sempre são muito elucidativas ou claras suficientemente quanto à qualidade do livro.

Sabemos que vários são os critérios que tais manuais devem seguir para serem considerados aceitáveis e ter direito a uma boa classificação. Mas o que se tem verificado é que muitos autores/editores não têm uma noção clara do que representa, por exemplo, o que está explicitado como objetivo da área nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP): *“o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística”* (MEC/SEF, 1998: 19). Tampouco compreendem a abrangência de se afirmar que *“a unidade básica do ensino só pode ser o texto”* (MEC/SEF: 23) ou que *“os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem (...)”* (MEC/SEF: 34). Esses autores/editores apenas pinçam aquilo que é proposto nos PCNLP e tentam aplicar em seus manuais didáticos na forma de exercícios – freqüentemente desconexos e sem sentido, sem a articulação prometida na “atraente” apresentação do manual ao professor –, concluindo que preencheram os requisitos de um L.D. adequado.

Ainda em relação ao novo L.D., encontramos uma boa descrição nas palavras de Marcuschi (2001: 50):

De um modo geral, no entanto, os livros didáticos mais antigos, (...) distinguem-se de maneira acentuada em relação aos atuais em vários aspectos: têm menos textos, mais exercícios de gramática e tratam de maneira em geral equivocada a compreensão textual. Os livros mais recentes, especialmente, dos anos 90, têm uma visão diferente em relação ao tratamento do texto. Há exercícios de compreensão, mas deixam muito por conta do aluno e não dão atenção especial ao professor. Trazem maior variedade textual, menos gramática formalmente trabalhada e mais discussão pessoal. Contudo, ainda evitam questões interessantes, tais como as que se referem à variação e à oralidade. Pode-se dizer que os livros melhoraram o aspecto visual, mas são menos densos e mais dispersivos.

Por outro lado, mais recentemente, e a cada dia de maneira mais intensa, procura-se fazer um movimento contrário: na contracorrente da didatização dos manuais de língua portuguesa, busca-se tornar presentes na escola os usos sociais da língua escrita, na diversidade dos modos de ler e na diversidade dos gêneros e dos portadores ou suportes de textos. O L.D. é colocado em xeque pelo emprego do jornal, do livro, da revista e de todo um conjunto de textos cuja presença era, antes, proibida na escola: quadrinhos, rótulos, listas, quadros e tabelas, placas, publicidade.

Ao lado disso, livros e artigos têm sido enviados às escolas pelas Diretorias de Ensino, buscando auxiliar os professores na tarefa de transformar seus alunos e alunas em leitores e leitoras. Cada vez mais fala-se na alegria de ler, no prazer provocado pela leitura, aspectos quase não comentados no passado, quando os ensinamentos morais e instrutivos eram considerados mais importantes e se pensava que a busca do prazer na leitura era prejudicial à formação de qualquer leitor – criança ou adulto. Entretanto, a crença no prazer da leitura se torna tão forte em muitas escolas que muitas delas deixam de lado práticas e atividades que, embora possam parecer pouco

prazerosas, são necessárias para o desenvolvimento das capacidades que precisam ser desenvolvidas.

Em relação ao que foi sugerido até aqui, nesta seção, cabe dizer que, se a seleção dos textos e das atividades propostas não for de interesse e relevância para os alunos (outra sugestão dos PCNLP), de nada vai adiantar, pois o que agrada o professor, pode não ter o mesmo efeito nos alunos.

Além disso, salientemos que, como afirma Lajolo (2001:108), *“os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”*. O professor precisa passar aos alunos seu entusiasmo pelo “mundo maravilhoso” da leitura e provar a eles que é só através da leitura, que se enriquece culturalmente, para se tornar uma pessoa atualizada, capaz de conversar sobre qualquer assunto, com qualquer pessoa.

Contudo, tomar consciência das ambigüidades da ação de iniciar os jovens na leitura, pode ser o primeiro passo para mudanças qualitativas nos projetos e práticas de leitura – particularmente as escolares – que ocorrem em diferentes circuitos da cultura brasileira, a começar da ruptura da cadeia de alienações em que se insere a prática escolar da leitura no Brasil de hoje (Lajolo, 2001:105).

Assim, no contexto de um projeto de educação democrática, vem à frente o desenvolvimento da capacidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, *“para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial”* (Lajolo, 2001: 106).

Outro aspecto importante a ser considerado, conforme a mesma autora, é que é preciso que haja espaço destinado à leitura na escola, pois, segundo Privat (1995), *“um*

bom ambiente cultural pode ser o “clique” para detoná-la”: um lugar de maior liberdade possível, respeitando-se, é claro, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Portanto, a leitura de um mesmo livro por todos os alunos de uma classe, escolhido pelo professor com a justificativa de que é apropriado para determinada faixa etária, pode, ao contrário, anular a motivação para essa prática, uma vez que não se respeita a individualidade de cada um. Além disso, atividades em sala de aula, como criar títulos, fazer cartazes, recortar figuras, dramatizar textos, fazer jograis são interessantes e tornam mais agradáveis as aulas de leitura, mas não são tão importantes quanto o papel que representa a interação leitor-livro, que é, afinal, o essencial da leitura.

Outra estratégia didática possível é o aproveitamento de todo o material textual que nos chega em mãos, como a doação de revistas *Veja*⁹ para as escolas, particularmente para as turmas da EJA. Se a leitura de bons livros é praticamente impossível, por falta de recursos e de uma biblioteca equipada e atualizada, para atender às necessidades e interesses de jovens e adultos da nossa instituição, por exemplo, podemos utilizar essas poucas revistas e solicitar que os alunos tragam para a “sala ambiente” outros exemplares de jornais e revistas. Diante desse material, podemos comparar os temas atuais, seus diferentes tipos de abordagens, de enfoques, o que pode favorecer o surgimento de mais e melhores posicionamentos, questionamentos e estabelecimento de relações.

Em suma, como podemos notar, a situação é difícil, mas há esforços para transformá-la. Sem ter muito a quem recorrer, temos de agir. A resposta pode surgir da nossa reflexão, bem como do diálogo com os nossos alunos, pois, segundo Freire (1970/1987:101),

a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E, se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se

⁹ Na nossa escola, cada docente recebe um exemplar da revista *Veja* a cada mês.

superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.

Obtidas as respostas dos alunos quanto a essas possíveis novas formas de atuar na escola, cabe aos professores reunirem-se, encontrar novos procedimentos, trocar experiências que deram certo e elaborar um planejamento interdisciplinar, no qual a leitura deve ser priorizada.

Nesta pesquisa, objetivamos mostrar justamente que a utilização do diário de leituras pode ser uma das formas de transformar o ensino de leitura. Para isso, é necessário que nos apoiemos em uma visão sólida de linguagem de leitura e de escrita diarista, o que esboçaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA, LEITURA E PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

“O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido pelo tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas — se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história — se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.” (Geraldi, 1991:166)

No presente capítulo, apresento os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, subdivididos em três partes distintas:

Na primeira parte, **Aspectos da visão de linguagem bakhtiniana: a compreensão responsiva ativa**, discuto a concepção bakhtiniana de compreensão responsiva ativa, na qual nos inspiramos para justificar teoricamente a experiência didática de produção de diários em aulas de leitura.

Na segunda, **Concepção de leitura do interacionismo sócio-discursivo**, apresento os conceitos de leitura e de compreensão, no quadro dos sistemas de conhecimentos adotados, além da relação entre o ensino das estratégias de leitura e de produção com as propostas para o ensino de leitura em Língua Portuguesa (L.P.).

Na terceira, **A escrita diarista: características e utilização**, levanto algumas questões relacionadas às características do gênero *diário de leituras*, bem como à sua utilização como objeto reflexivo do professor/pesquisador e como instrumento no ensino-aprendizagem de leitura.

2.1 Aspectos da visão de linguagem bakhtiniana: a compreensão resposiva ativa

Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (...) A significação pertence a uma palavra, que só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (...) Ela não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos.

Bakhtin (1929/1995: 132)

Mikhail Bakhtin (1953/1997) – pesquisador russo que, no início do século XX, dedicou-se aos estudos da linguagem e da literatura – afirma que o sujeito se faz na linguagem a partir de sua inserção na vida social. Nesse sentido, cabe destacar que não há enunciação fora de uma cadeia de comunicação verbal, assim como não há existência humana fora desse diálogo incessante com o mundo e com os outros. Desse modo, o ser, para ele, se funda mediante o outro. Não há como existir na categoria do “eu-para-mim”, na dimensão do sujeito encerrado em si mesmo. A pluralidade do humano está no complemento que cada um representa para o outro. Identificar-se com o outro, ver o mundo pelos olhos do outro e segundo seus valores; colocar-se no lugar do outro, sem deixar de retomar ao eu com o intuito de dar ao outro seu acabamento, de completar-lhe o horizonte; tudo isso nos remete à alteridade como condição indispensável para a constituição da subjetividade. “É a partir do outro que ... tentamos dar-nos vida e forma” (Bakhtin, 1953/1997: 52).

Para o autor, a palavra é o material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana, que acompanha toda

criação ideológica, estando presente em todas as ações de compreensão e de interpretação.

O enunciado é, para Bakhtin, a verdadeira unidade da comunicação verbal, encontrando-se pleno de ecos e lembranças de enunciados alheios, de caráter ideológico. Assim, diferentes vozes estão sempre presentes nos enunciados, que perpassam o texto e estabelecem relações de sentido. Em outras palavras, todo discurso é parcialmente constituído de outros discursos que foram proferidos por outras pessoas, que fazem parte do nosso acervo lingüístico. Por isso, não se pode pensá-los fora de uma cadeia de comunicação verbal. Não há palavra que não tenha sido dita antes. Ela vem sempre de alguém, de um outro. Está na vida, no jogo das relações inter-humanas.

Assim, a palavra é eminentemente interindividual, não se referindo somente ao que já foi dito, mas também à resposta futura, ao enunciado que virá. Assim sendo, reside sempre na fronteira entre seu próprio contexto e o contexto alheio. Esse processo contínuo de escolhas e de assimilações dos discursos alheios constitui o próprio processo de transformações e evoluções ideológicas da consciência humana, pois é nele que delineamos nossa postura ideológica perante o mundo e, por conseguinte, nossas práticas sociais. Esse processo fundamenta-se nas constantes lutas, tensões e confrontações entre a palavra alheia propriamente dita e a nossa palavra, que “brota” da relação dialógica com o outro, para se tornar autônoma em relação à palavra do outro; ou seja, é nesse processo que a palavra do outro, ao penetrar em nossa consciência, é contestada por uma contrapalavra que a transforma, marcando-a com seus acentos e intenções.

Para Bakhtin ainda, nem língua nem sujeito encontram-se prontos de antemão. Os sujeitos se constituem nas interações que estabelecem com os outros, apropriando-se da linguagem e tornando-a significativa através dos recursos expressivos por eles usados. Assim, a construção de sentidos nos processos intersubjetivos envolve um trabalho incessante, na medida em que os recursos lingüísticos carregam as marcas da história e da vida social. Nessa perspectiva, portanto, os discursos e os sujeitos se

produzem na atividade laboral de agentes imersos no acontecimento sócio-histórico, tal qual na concepção de Vygotsky (1930/1994), com e na linguagem.

Por outro lado, os enunciados, sejam orais ou escritos, sempre procedem de alguém e se dirigem a alguém, servindo para muitas funções e usos sociais, pois os discursos se estruturam segundo uma finalidade, uma intenção, um lugar, uma atividade ou prática social. Como afirma Bakhtin (1953/1997: 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Considerando as relações sociais e físicas entre os sujeitos, mantidas no processo de interação, podemos dizer que todos os textos que produzimos, orais ou escritos – embora sujeitos a transformações, numa sociedade também em transformação – apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, quer tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes *gêneros do discurso*, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, a composição organizacional e o estilo (procedimentos recorrentes de linguagem).

Cabe enfatizar que existe uma grande heterogeneidade de gêneros do discurso nas práticas sociais de menor formalidade, incluindo-se o diálogo cotidiano, identificados, pelo autor, como gêneros primários, próprios do oral. Em circunstâncias mais complexas, mais evoluídas, abstratas, normalmente escritas, apareceriam os gêneros secundários, que são os discursos científicos, literários, que não deixam de ter sua inspiração nos gêneros primários. Por exemplo, um diálogo informal, inserido num

romance, perderia suas características cotidianas, tornando-se uma manifestação da esfera literária.

Na produção escrita, também dialógica, o autor busca por leitores que o compreendam, que concordem ou discordem, mas que respondam, ainda que seja uma “*compreensão responsiva muda*”, pois, como diz Bakhtin, “*para a palavra nada é mais terrível que a falta de resposta*”. Explicando de uma outra forma, Bakhtin / Voloshinov (1929/1995: 131-2) faz uma distinção entre uma *compreensão passiva*, a única que exclui qualquer resposta, e uma *compreensão ativa*, que define, no entanto, uma forma de diálogo, pois:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

No entanto, tal réplica pode não ser verbal, configurando-se apenas em uma influência na visão de mundo ou em uma mudança de atitude. De qualquer modo, todo autor escreve pensando na possível compreensão de seus leitores, ou seja, ele constrói para si a figura hipotética de seu leitor, com determinado horizonte de expectativa e repertório, fazendo parte de determinado grupo social. Claro está que ele não pode controlar inteiramente a recepção, mas seu discurso (que pode ser uma criação literária, uma crítica, um pronunciamento político ou até suas memórias) é afetado internamente, em sua construção, pela imagem desse leitor implícito.

A escolha do gênero do discurso, a seleção vocabular, as relações intertextuais, a dicção, ou seja, o tom escolhido (de polêmica velada, polêmica acirrada, conciliatório, bajulador, dogmático, professoral, subserviente, idealizador, etc.), esses e outros aspectos são afetados diretamente pela recepção que se espera para o enunciado que se constrói. Há como que “espaços para resposta” – os pontos enfatizados em que se

deseja concordância ou se imagina possível contestação – e espaços de maior fechamento – os pontos de partida ou princípios que não estão abertos à discussão.

Portanto, qualquer enunciado sempre é afetado internamente, no momento de sua construção, pela imagem que o autor faz de seus interlocutores mais imediatos, ou seja, de sua recepção contemporânea, embora ele possa até ter consciência de um "superdestinatário da posteridade". O estudo das "marcas", no texto, da presença de uma imagem do leitor como interlocutor torna-se, por exemplo, uma estratégia de determinação do grau de "animosidade" de uma polêmica. Quanto mais explícito for o chamamento ao leitor, mais o escritor está na defensiva, desafiando o leitor a responder a ele ou a admitir sua concordância.

Assim, o produtor procura controlar o máximo que pode a recepção de seu enunciado e, por isso, molda o gênero do discurso de acordo com o horizonte de expectativa de seu leitor hipotético, no sentido de fazê-lo avançar, buscar concordância ou levá-lo a uma atitude responsiva, que pode ser até um ato revolucionário em seu meio social. Mesmo que a atitude responsiva objetivada pelo autor seja uma simples compreensão reflexiva ou fruição estética, o fato é que ele nunca pode prever exatamente quais são os efeitos no espírito do leitor causados por seu enunciado. Enfim, para Bakhtin (1953/1997: 335):

A compreensão responsiva de um todo verbal é sempre dialógica, (...) num sistema dialógico, cujo sistema global ela modifica. Compreender é, necessariamente, tornar-se o terceiro num diálogo (não no sentido literal, aritmético, pois os participantes do diálogo, além do terceiro, podem ser um número ilimitado), mas a posição dialógica deste terceiro é uma posição muito específica.

Portanto, em sentido estrito, compreender exige atitude ativa e implica a potencialidade de uma resposta. Compreensão da enunciação de outrem quer dizer orientação em relação a ela, busca de pistas para dar-lhe sentido; o que nos faz

considerar que o diário de leituras pode ser considerado como uma réplica ao discurso alheio.

A significação funciona, então, para os interlocutores, como traço de união, como possibilidade de interação: precisamos, pois, da compreensão ativa e responsiva do outro. Não é nesse outro que está a significação, nem na palavra como tal. Ela é base para a construção do vínculo. Não é absolutamente necessário pressupor que haja, na significação, uma relação termo a termo com uma realidade evocável. Com efeito, como seres dialéticos, só distinguimos a realidade na produção de sentidos, através dos conhecimentos que se entrecruzam, no diálogo ativo entre os interlocutores.

Outro conceito importante desenvolvido por Bakhtin é o de *acento apreciativo*. Para o autor, qualquer conteúdo expresso tem acompanhamento de uma apreciação. O nível mais superficial desse valor é a *entoação expressiva*, que pode acompanhar poucas palavras ou apenas uma, como acontece em interjeições, sendo o tema definido pela significação e pela orientação apreciativa. A própria significação (que é potencialidade) não se forma sem o acento apreciativo, que não é, portanto, marginal na estrutura semântica. Mais: é a esse acento que cabe a transformação nas significações, o que corresponde a deslocamentos resultantes de reavaliação significativa (evolução). Por sua vez, a evolução semântica da língua se liga à evolução do horizonte apreciativo de um grupo social, no qual os valores entram em conflito. A significação só pode acontecer se absorvida pelo tema, retomada, reinvestida, retornando sob a forma de nova significação, que, como a anterior, estará sempre em equilíbrio precário.

Essa valoração, de uma certa forma, está ligada às emoções, e desse modo, podemos relacioná-la à teoria das emoções de Vygotsky (1932/1994), pois o autor afirma que a emoção é a base do pensamento, uma causa que se incorpora na consequência. Vygotsky explica, ainda, que não sentimos simplesmente: as afecções são percebidas por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa, cujos significados

já estão cristalizados em palavras, da mesma forma que na percepção artificial de um objeto, estão sintetizadas, fundidas, as particularidades estruturais do campo visual e da compreensão.

Também, no nível afetivo, segundo o mesmo autor, nunca experimentamos uma emoção de maneira pura, pois ela está sempre mediada por conexões conceituais. Portanto, as emoções são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica e adquirem sentido em relações específicas. Ou seja, a partir do papel social vivenciado, cria-se uma série de conexões caracteriológicas, traços sociais e de classe, configurando sistemas psicológicos que nada mais são do que os sistemas e as relações sociais entre pessoas, trasladados para a *subjetividade*, por meio de *intersubjetividades* anônimas, ou face-a-face. Elas só aparecem porque o homem tem a capacidade de abstrair, conceituar e superar o objeto da significação, o que lhe permite aproximar fatos diferentes e superar a situação imediata e o instinto.

Voltando a Bakhtin e a seu conceito de *apreciação*, o autor afirma que as línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta de classes. Por isso, cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entoação, encontram-se no ponto de interseção das fronteiras das línguas-concepções do mundo, inseridos numa luta ideológica encarniçada.

Tomando essas concepções de Bakhtin como suporte para uma abordagem didática de leitura, considero, ao lado de Machado (1998), que a leitura – como réplica – envolve sempre apreciação, emoção, e que a produção de diários de leitura, no ensino-aprendizagem na escola, pode propiciar o desenvolvimento de um nível mais alto de compreensão responsiva ativa, estabelecendo-se um dialogismo constante entre leitor e autor.

Ler, nesse paradigma, é não identificar e não aceitar que o sentido está, unicamente, no texto. A significação sofre a interferência dos aspectos afetivo-emocionais do leitor, levando-o a estabelecer relações entre o que foi lido,

concordando ou não com o autor, etc. Ler, portanto, é libertar-se da prática sem sentido e desmotivadora de localização e de cópia da palavra autoritária do autor, prática que limita o leitor a, digamos, uma *compreensão responsiva menos ativa*. Assim, admitimos, junto com outros pesquisadores da área, que para compreender e interpretar um texto “o ouvinte/leitor não é absolutamente um “receptor” passivo; já que *lhe cabe atuar sobre o material lingüístico de que dispõe (...), e, deste modo, construir um sentido, criar uma leitura*” (Koch, 2000: 25).

Com a produção de **diários**, parece-nos que o aluno pode desenvolver capacidades – que serão apresentadas e comentadas mais detidamente no capítulo de Metodologia – que parecem necessárias para uma compreensão responsiva ativa, responsáveis pela expressão de um nível mais elevado de julgamento/avaliação, de crítica, de relação com outros saberes, ou leituras, de sugestão ou, até mesmo, de solução, no caso do texto lido trazer uma problemática.

Portanto, tomar o conceito de *compreensão responsiva ativa* de Bakhtin, a sério, implica que o diário pode se constituir num diálogo explícito com o texto, como uma réplica do leitor ao autor. Ainda, segundo Bakhtin “*Quanto mais numerosas e substanciais forem (essas palavras), mais profunda e real é a nossa compreensão*”. Assim, inserir o instrumento *diário de leituras* na sala de Língua Portuguesa significa buscar novas formas de ensino de leitura, condizentes com a visão bakhtiniana e com visões a ela relacionadas, como mostraremos a seguir.

2.2 Concepção de leitura de autores ligados ao interacionismo sócio-discursivo

Tudo, em nossa sociedade de consumo, e não de produção, sociedade do ler, do ver e do ouvir, e não sociedade do escrever, do olhar e do escutar, tudo é feito para bloquear a resposta. (...) É um problema de

civilização; mas, para mim, minha convicção profunda e constante é que não seja jamais possível liberar a leitura se, num mesmo movimento, não liberarmos a escritura.

Barthes (1984: 45)

O objetivo desta seção, como já dissemos, é o de apresentar a concepção de leitura que assumimos, tal como Dolz (1994), assim como as interações que se pode estabelecer entre leitura e produção de textos, dado que o diário de leituras envolve esses dois processos.

A partir de Dolz (1994), assumimos que, no processo da leitura, o texto lido é um objeto oferecido à percepção, constituído por um conjunto de índices lingüísticos, numa determinada estrutura. Para o autor:

Atualmente, todos os modelos de leitura concordam em defini-la como um ato de construção de significação. Antes da leitura, o texto é um simples objeto oferecido à percepção. A leitura pressupõe uma verdadeira construção quando de sua percepção.

Assim como para Bakhtin, para Dolz (1994), compreender pressupõe estabelecer relações significativas entre o que se sabe, o que se viveu, ou se experimentou, o que o texto traz e o contexto no qual a leitura se realiza. Além de mobilizar conhecimentos prévios sobre a temática, o leitor, na compreensão, também mobiliza conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, incluindo-se conhecimentos de gêneros e conhecimentos lingüísticos e estruturais.

Todo esse processo está diretamente dependente tanto do reconhecimento do contexto de produção do texto quanto do contexto de leitura. É, portanto, processo social. Nas palavras de Cristovão:

Dentro dessa perspectiva, a leitura é vista, prioritariamente, como uma atividade social em que há construção de sentidos em um contexto determinado. A palavra deve ser, então, vista como polissêmica e plurivalente, pois os significados são dependentes dos contextos em que eles ocorrem e dos valores ideológicos que as permeiam. Se, como vimos, todo ato de fala é de natureza social, bem como a forma de lermos aprendida socialmente. Por isso, o papel do outro e o caráter social da leitura são fundamentais para a aprendizagem de leitura (Cristovão, 2001: 28).

Estabelece-se, dessa forma, uma ação comunicativa, que seria, segundo Machado (1998: 5),

a interação que se estabelece pelo menos entre dois sujeitos, que se engajam numa relação interpessoal, procurando um consenso sobre uma situação de ação, com o objetivo de coordenar seus planos de ação.

Assim, como vimos, segundo Dolz (1994), a compreensão é uma atividade construtiva do leitor, que, para isso, emprega diversas capacidades de linguagem, mobilizando diversos sistemas de conhecimento, como por exemplo:

- *seus saberes enciclopédicos sobre os referentes mobilizados pelo texto;*
- *seus saberes sobre o funcionamento das ações de linguagem:*
 - * sobre as situações de interação e sobre os princípios da comunicação;*
 - * sobre os discursos (tipos e gêneros);*
 - * sobre os atos de fala (objetivos, condições e conseqüências de um ato ilocucionário);*
- *seus saberes sobre as estruturas textuais; e*
- *seus saberes lingüísticos (léxico, gramática, funcionamento e valores das unidades lingüísticas e das expressões verbais nos textos).*

Para Dolz (1994), a compreensão do texto deve ser precedida sempre de uma avaliação de seu contexto de produção, pressupondo-se que, quando lemos um texto, devemos compreender quem é o produtor e discernir o lugar social do enunciador e do destinatário. Ainda mais: para compreender, precisamos identificar as informações locais, isto é, as informações explícitas no texto; relacionando-as globalmente, e delas inferir uma representação sobre a intenção comunicativa do autor, ou seja, perceber, nas entrelinhas, o que o autor pretendeu dizer no texto e o seu objetivo em relação ao destinatário, segundo Dolz (1994: 5):

A compreensão do texto, considerada como atividade construtiva do leitor, é precedida de uma avaliação cognitiva dos co-agentes e de seus conhecimentos, interesses e atitudes, bem como da situação em que ocorreu o ato de enunciação.

Entretanto é preciso considerar que a leitura em situação escolar se caracteriza por ter um contexto particular. Segundo Dolz (1994: 5):

A leitura em situação escolar é uma leitura particular no sentido em que há um duplo horizonte de expectativa: o que vem do tipo de discurso (ler um romance policial) e o que vem da situação escolar onde a leitura é feita sempre para aprender.

A escola tem papel fundamental para levar o aluno a aprender a reconstruir todos os eventos do contexto de produção. Ainda segundo o mesmo autor, esse processo de construção de significado pressupõe o desenvolvimento de mecanismos de auto-regulação no leitor: a tomada de consciência dos objetivos de leitura e o controle das capacidades e das ações realizadas, o que também pode ser desenvolvido na escola.

Além disso, o autor afirma que o uso da escrita, como tomar notas, resumir, ou produzir **diário de leitura**, por exemplo, pode contribuir para aumentar a interação entre leitor e texto. Assim, o ensino de leitura, para Dolz (1994), deveria levar o aluno a:

- *estabelecer objetivos concretos de leitura;*
- *questionar-se sobre o texto;*
- *ativar conhecimentos prévios pertinentes;*
- *recuperar as propostas explícitas;*
- *distinguir as propostas implícitas das explícitas;*
- *estabelecer a progressão temática;*
- *estabelecer inferências;*
- *revisar e verificar a coerência no curso da leitura;*
- *estabelecer relações entre o texto e o para-texto;*
- *tomar medidas para evitar os erros;*
- *utilizar macro-regras: seleção das idéias-chave; generalização; integração;*
- *escrever: tomada de notas, resumo, etc.*

Como vemos, várias dessas sugestões são condizentes como, por exemplo, a segunda, a terceira e a nona.

Na mesma linha teórica de Dolz, do interacionismo sócio-discursivo, vejamos a seguir uma síntese de nove das dez propostas contidas no trabalho de Cristovão (2001) para o ensino de leitura. Embora feitas para L.E., consideramos que elas podem ser pelo menos discutidas para o ensino de leitura em L.P.

1. A leitura, tanto quanto a produção de texto envolve uma determinada *ação de linguagem* que é situada social e historicamente e influenciada pelo contexto. Essa ação consiste em *produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar* um conjunto organizado de enunciados orais e escritos;

2. Se o uso da linguagem é organizado pelos gêneros, consideramos que, o ensino de leitura, organizado em função da aprendizagem de diferentes gêneros, deve ser levado em todas as suas conseqüências. O ensino-aprendizagem de leitura deve se servir do *gênero como instrumento*, orientando esse processo para a compreensão das inúmeras *situações de ação de linguagem* associadas aos gêneros textuais, com a finalidade de envolver o aluno na aprendizagem de capacidades de linguagem específicas para cada situação;
3. Aprender a ler textos demanda a *aprendizagem de capacidades de linguagem*: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas. a) as capacidades de ação possibilitam ao sujeito adaptar sua linguagem ao contexto de produção, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação. *Estas representações têm relação direta com o gênero*, já que ele deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico; b) as capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher tipos de discurso e de seqüências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido; c) as capacidades lingüístico-discursivas possibilitam ao sujeito realizar as operações de textualização, sendo elas a conexão, coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e, finalmente, a escolha de itens lexicais. Daí a necessidade de serem trabalhadas as capacidades de linguagem em atividades diversificadas no processo de ensino-aprendizagem de leitura.
4. Para que o aluno construa sentidos no ato da leitura, é necessário chamar sua atenção para os *diferentes contextos de produção* de cada texto, bem como para o contexto de produção de leitura, já que contextos distintos levam à construção de sentidos distintos. O uso de diferentes gêneros possibilitaria a construção da consciência dessa relação entre contexto e interpretação. A contextualização contribuiria ainda para que o leitor criasse uma expectativa em relação ao que vai ler, quanto ao conteúdo, quanto ao gênero, quanto às características textuais. A

nosso ver, isso contribuiria para a construção de sentido, porque o texto existe em relação ao seu objetivo e ao seu contexto.

5. Se adotarmos a noção de aprendizagem como construção social e os gêneros como nossos modelos de referência, necessitamos produzir e interpretar os discursos. Para tal, há a necessidade do uso de *textos autênticos (textos sociais)* e de sua exploração adequada. Para isso, seria necessário o uso de instrumentos que o aluno possa usar para analisar e compreender sua organização, instrumentos esses que devem ser disponibilizados pelo professor.
6. É muito importante que o aluno compare *textos de diferentes gêneros*. Ao compará-los, o aluno pode lançar mão de semelhanças e diferenças no funcionamento dos textos para melhor compreendê-los. A comparação por diferenças é importante para o estudo inicial de um gênero, ao passo que a comparação entre diferentes textos pertencentes ao mesmo gênero seria um recurso usado para se estudar as características desse gênero.
7. Diferentemente da concepção de se abordar um tipo de texto considerado mais fácil nas primeiras séries, para, gradativamente, se incluir outros tipos mais complexos, como se fosse um pré-requisito para o outro, o sócio-interacionismo preconiza a *progressão em espiral*, possibilitando o reencontro com objetos de ensino em diferentes etapas da aprendizagem. Assim, o mesmo pode reaparecer envolvendo uma maior complexidade na tarefa. São as diferentes situações de comunicação que exigem uma maior complexidade quanto ao gênero textual e sua composição. É importante que o professor descreva cada gênero textual a ser abordado para se compreender seu funcionamento e sua complexidade e, conseqüentemente, para se poder propor tarefas adequadas à situação, aos objetivos e ao aluno-leitor, considerando suas necessidades e possibilidades.
8. É necessário que o aluno tenha contato com o texto como um todo e uma situação de comunicação que requeira essa tarefa. Ou seja, não acreditamos que se possa partir do estudo de itens lexicais isolados para se chegar ao texto global. O

movimento deve ir no sentido contrário: *do texto global para os itens lexicais que a constituem*, movimento que é definido como um outro que vai do complexo para o simples.

9. Ao compreendermos a mediação como constitutiva da construção de sentidos, remetemo-nos ao processo de negociação a que os leitores são submetidos. A partir dessas *interações* e com o auxílio de *recursos pedagógicos de mediação*, o leitor pode se apropriar de operações que contribuem para o processo de significação. Tal recurso pode ser uma *ficha de controle contendo aspectos discursivos e lingüístico-discursivos*, que o aluno vai identificando, reconhecendo e aprendendo ao longo das atividades com o gênero.

Algumas dessas propostas coincidem com os procedimentos didáticos utilizados em nossa experiência didática e outras não, conforme podemos constatar na apresentação da metodologia desta pesquisa e nas conclusões.

Portanto, modificamos o objeto e também a nós mesmos.

Assim, postula-se a necessidade de serem fornecidas “ferramentas” semióticas para o aluno, a fim de que ele possa agir com a linguagem. Levar os alunos a se apropriarem do gênero *diário de leituras* pode lhes fornecer um instrumento poderoso de ação eficaz na atividade de leitura, transformando o seu próprio funcionamento psíquico e, mais especificamente, os processos envolvidos na compreensão.

Na realidade, quando o aluno utiliza a linguagem, ele o faz, necessariamente, utilizando-se dos gêneros em geral, que são reconhecidos pelos docentes como instrumentos semióticos complexos. Entretanto, o ensino desses gêneros deveria ser a base de todo o trabalho disciplinar, porque, se o aluno for capaz de reconhecer esses instrumentos, surgirão novas possibilidades de ações que ele, certamente, conseguirá adaptar em situações particulares de comunicação. Assim, podemos afirmar que:

A escolha de um gênero está baseada mais precisamente na interseção das capacidades de ação, uma vez que define a situação, e das capacidades discursivas cuja escolha, em função da situação, é parcialmente livre, e o gênero como instrumento deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a um objetivo determinado em uma situação determinada – escolha e adaptação que constituem as capacidades discursivas (Dolz & Schneuwly, 1998: 78).

Schneuwly (1994), por exemplo, compreende o gênero como *ferramenta*, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma *ação de linguagem* em situação específica. Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Por exemplo, ao utilizarmos um machado (ferramenta), aprendemos não apenas como utilizá-lo cada vez melhor, mas também passamos a saber mais sobre a dureza da madeira e dos troncos (objeto).

Nesse processo de aprendizagem de leitura, o leitor pode deparar-se com diferentes problemas na atividade de construção da significação do texto, devido a vários fatores, entre eles as várias vias de abordagem de diferentes tipos/gêneros textuais. Outro tipo de problema que pode dificultar a construção da significação são as dimensões comunicativas e lingüísticas (fatores extra-verbais) que sempre interferem nas dimensões estruturais da textualização.

Contudo, asseguramos que o aluno pode se apropriar da ferramenta **diário de leituras** como instrumento para conhecer outros gêneros textuais, compreender suas funções e estilos, estruturas, índices lingüísticos, etc., e, principalmente, para dialogar com o texto lido. Assim, a produção de diários, aos poucos, ao lado da ação mediadora do professor pode favorecer o desenvolvimento das capacidades envolvidas na compreensão de textos.

Expostas as noções básicas sobre linguagem e leitura em que esta pesquisa está apoiada, e as propostas de ensino de leitura em L.P., vejamos a seguir algumas das características da escrita diarista que podem também servir de suporte para sua inclusão nos trabalhos didáticos de ensino de linguagem.

2.3 A produção de diários

O Verdadeiro leitor é aquele que compreende que o segredo de um texto reside em sua negação.

Eco (1996, *apud* Canolla, 2001)

O objetivo desta seção é apresentar a escrita diarista, sua história, sua utilização para a reflexão do professor/pesquisador e sua utilização no ensino-aprendizagem de leitura, tomando por base o trabalho desenvolvido por Machado (1998). Juntamente com a autora, consideramos que o diário de leituras se configura como um gênero de discurso, estreitamente relacionado com a escrita diarista em geral, reunindo propriedades de gêneros de cunho subjetivo ou íntimo.

Ele pode ser inicialmente caracterizado como um texto que se escreve de forma mais ou menos livre, em primeira pessoa, concomitantemente à leitura indicada pelo professor, dialogando-se com o autor, registrando-se reflexões, à medida que se lê, procurando-se não só registrar as informações que se considera interessantes, mas também as dúvidas, as questões a serem discutidas, as críticas, as dificuldades de compreensão, as impressões pessoais, as relações que se vai estabelecendo entre as informações do texto, os conhecimentos e experiências pessoais de diferentes tipos do leitor, as relações que ele estabelece com outros gêneros textuais, suas concordâncias e discordâncias com o autor, etc.

Configura-se, assim, como um texto explicitamente polifônico, no qual se refletem, no mínimo, a voz do próprio autor do diário e a voz do autor do texto lido, o que implica, segundo Bakhtin (1953/1997: 342), a existência de dois textos ou enunciados *que “entabulam, inevitavelmente, uma relação dialógica entre si. Ficam em contato, no território de um tema comum, de um pensamento comum”*.

Estabelece-se ainda uma interação intensa e produtiva entre a leitura e a escrita. O reconhecimento de produtividade dessa relação já aparece na cultura romana, por volta dos séculos I e II, na qual, de acordo com Foucault (1983, *apud* Machado, 1998:36), a “écriture de soi”, e mais especificamente a “escrita de si” em relação a outro discurso, era vista como um meio de comunicação, uma forma de exercício pessoal, associada à meditação, ao testemunho, ou aos relatos advindos de reflexões ou pensamentos. De acordo com Machado (2002),

Nessas práticas, a escrita não era vista como um simples meio de comunicação, mas como uma forma de exercício pessoal, que, associada à meditação, ao exercício do pensamento, produzia a transformação dos discursos recebidos em princípios racionais de ação.

A partir do século XIX, a escrita diarista ganha grande impulso. Inúmeros autores voltam-se para o diarismo, visto como uma forma de escrita que resiste às mudanças históricas e sociais. Segundo Girard (*apud* Machado, 1998: 21), o desenvolvimento da escrita diarista deu-se pelas contradições sociais, referentes à liberdade, à igualdade e às condições impostas aos indivíduos, na busca de suas identidades, rompendo com o tradicional.

Os diários íntimos, também puderam, segundo David (1978, *apud* Machado, 1998), ser usados como “terapia”, na medida em que deixam seu produtor extravasar os problemas diante de uma civilização psicologicamente esfacelada, no mundo em que

vivemos. Nessa linha de raciocínio, Machado (2002:2) dá como exemplo Poulou (1993) que,

estudando os diários feitos por adolescentes, considera que o diário seria o lugar do secreto, uma forma de escritura que permitiria fazer existir o que habitualmente se esconde em razão da auto-censura. Seria a busca de uma verdade que se descobre num espaço de liberdade, um meio de se passar da desordem interior à ordem. Ele apresentaria ainda um caráter simbólico da mudança que se opera na personalidade, durante a adolescência, um signo de uma maturidade reconhecida, sendo a sua produção um instrumento de acesso ao conhecimento de si.

Também o poeta Valéry (apud Machado, 1998) expressa a descoberta dos próprios pensamentos, ao desabafar, num diálogo consigo mesmo, no diário.

Uma função de busca do próprio conhecimento, que é feita através de um balanço das próprias ações, um julgamento de si, um exercício moral, que pode ser considerado como tributário do exame de consciência cristã, através do qual o diarista se interroga tanto sobre sua atitude moral como sobre o progresso da obra que escreve (Machado, 2002: 3).

O mesmo declara Canetti, que caracteriza o diário como uma forma de tranqüilizar-se, ou de documentar memórias de si próprio ou dos antepassados:

... porque um homem que conhece a intensidade de suas impressões, que sente cada detalhe de cada dia como se ele fosse seu único dia, esse homem poderia explodir ou mesmo partir-se em pedaços se não se tranqüilizasse num diário (Canetti, 1965, apud Machado, 2002: 3).

O mesmo autor assinala que o lado positivo de se produzir diário:

é o de possibilitar a fala consigo mesmo, ou com o outro “eu”, que é, nas suas palavras, o interlocutor cruel. Para o autor, ao mesmo tempo em que este seria o interlocutor mais exigente, apontando-nos nossas próprias mentiras e falsificações, ele seria também o mais versátil, pois teria a possibilidade de assumir diferentes funções dialógicas. Assim, para Canetti, a prática da escrita diarista deveria ter o caráter de diálogo aberto e franco do escritor consigo mesmo, com suas múltiplas faces e com os outros que o rodeiam, diálogo em que não se deveria permitir o adormecimento da auto-crítica, e no qual o diarista deveria tratar a si próprio como um outro o faria e até com mais rigor (Machado, 2002).

Segundo Paulillo (1994, *apud* Machado, 1998), mesmo que o texto não tenha um interlocutor, nele há relações discursivas, verdadeiras réplicas de outros discursos já ouvidos antes e, também, opinião, crítica, etc. Collinet (1978, *apud* Machado, 1998), dá um exemplo disso, ao afirmar que o diário pode ter a função de julgar os diários de outros escritores. Em contrapartida, a ausência do interlocutor, outra característica do diário íntimo, pode ser total ou, ao contrário, sua presença pode ser imaginária, no papel de confidente. Na verdade, o que queremos evidenciar aqui, frente à diversidade de funções do diarismo, é que esse tipo de escrita pode conduzir o diarista iniciante ao desejo de escrever, ao prazer de produzir, conforme afirma Laporte (*apud* Barthes, 1984), referidos por Machado (1998).

Uma outra característica apontada para o diário íntimo, não para o diário produzido em sala de aula, é a ausência do destinatário, nenhuma marca de segunda pessoa, o que faz do diarista responsável direto pelo que aborda nesse tipo de produção, levando Lejeune (1993, *apud* Machado, 1998: 25) a afirmar que:

o diário está no lugar da carta, e a carta no lugar da conversação. Aos outros, falamos; quando eles não estão mais lá, escrevemos a eles:

quando não se tem mais a quem escrever, escreve-se a si mesmo, e é isso o diário.

Por outro lado, no diário reflexivo do pesquisador se relacionam teoria e prática, fatos explicados com teoria, etc., embora, numa linguagem subjetiva. De acordo com Lourau (1988, *apud* Machado, 1998: 38 e 39), o surgimento desse gênero na cena universitária, revela uma “crise do discurso científico”, pois “ele se relaciona com a perda da legitimidade do discurso positivista”. Para o autor, o diarismo representava “um modo de coleta de dados e um modo de escritura capaz de transformar a velha canção das Ciências Humanas e Sociais”, pois “esse tipo de produção seria auxiliar de uma percepção mais fiel dos dados relevantes da pesquisa, nos quais se incluem os dados sobre o próprio observador.

Em outra disciplina, estudo realizado por Dekker (1989) mostra que o historiador holandês Jacob Presser (1958) enriqueceu a língua holandesa com uma palavra especial, “egodocumentos”, atribuída aos textos nos quais se conta alguma coisa sobre a vida e sentimentos pessoais, pesquisando, na época, uma grande quantidade de autobiografias, memórias, diários, jornais de viagem e cartas pessoais. De acordo com o autor, eles são usados em várias disciplinas, sobretudo, na história e na história literária, através da literatura biográfica e da autobiográfica. Aos poucos, mais e mais historiadores estão começando a perceber a riqueza escondida nos “egodocumentos” holandeses.

No final do século XIX, alguns educadores, incluindo Rauber (1896, *apud* Machado, 1998), que antes eram contrários ao diarismo, por julgarem que ele incentiva a falta de sinceridade, ou o espírito triste e melancólico do diarista – e que, em consequência disso, poderia contagiar os leitores – reconheceram suas características essenciais. Com isso, a rejeição à produção de diários para fins didáticos começa a ser questionada, primeiramente na França, depois nos Estados Unidos e no Brasil. Finalmente, eles passaram a ser utilizados no ensino e na formação do professores.

Assim, aos poucos, o diarismo expandiu-se, passando da Literatura ou do âmbito da intimidade para os campos da Metodologia, da Ciência e da Educação, passando a ser utilizado por pesquisadores da etnografia crítica, que incentivavam o questionamento sobre a metodologia utilizada por eles próprios e por outros, através desse forte instrumento de reflexão, conforme explica, Smyth (1992: 296):

Quando os professores refletem e desenvolvem um discurso sobre seu próprio ensino (e sobre o do colega), descrevem eventos pedagógicos concretos. Os professores com quem trabalhei utilizaram o diário para produzir um relatório sobre suas aulas como uma base para análise e discussão com colegas. O fato de ter de escrever um relatório sobre o que estava acontecendo em situações confusas, desconcertantes, ou contraditórias, os ajudou a organizar um relatório de suas aulas de um modo crucial para suas descobertas e para suas falas com suas próprias vozes. Essas descrições não têm de ser complexas ou em linguagem acadêmica. Pelo contrário, se é para haver autoria genuína dos professores, é importante que tais descrições estejam em sua própria língua.¹

Em relação à utilização do diário na formação profissional, Porter (*apud* Bailey, 1990:227) considera que o diário é uma atividade essencial, afirmando que:

Uma idéia que motiva o uso de diários é que escrever é uma atividade social como também uma atividade cognitiva. Escrever é visto não como uma ocupação solitária, mas como discurso entre pessoas com interesses compartilhados. Professores em formação estão explorando idéias novas, mas eles também estão explorando as formas como os

¹ “As teachers reflect and develop a discourse about their own (and one another’s) teaching, they describe concrete teaching events. The teachers that I have worked with use journal or diary to build up an account of their teaching as a basis for analysis and discussion with colleagues, having to write a narrative of what was occurring in confusing, perplexing, or contradictory situations helps them to organize an account of their teaching in a way that is crucial to their finding and speaking their own voices. These descriptions do not have to be complex or in academic language. On the contrary, if there is to be any genuine ownership by teachers, it is important that such descriptions be in their own language”.

*professores de língua conversam e escrevem sobre isso. Os diários ajudam esses professores em formação a se tornarem membros dessa comunidade discursiva dando-lhes oportunidade de escrever e de obter respostas dos seus professores, que são membros ativos e praticantes. Essas trocas dão aos alunos audiência dentro da comunidade e um senso progressivo do que é ser membro da comunidade.*²

Em relação à auto-observação do professor, Bartlett (1990:201) afirma que:

*A experiência, sozinha, é insuficiente para o crescimento pedagógico profissional, e essa experiência acoplada à reflexão é um incentivo muito mais poderoso para o desenvolvimento.*³

O autor propõe “relatórios” na rotina do professor, como parte fundamental para a auto-observação de suas ações, com o objetivo de detectar os problemas para a posterior mudança. Ele não cita a palavra “diário”, mas as características subjetivas desses relatos descritos pelo autor são muito semelhantes aos diários, como se vê na citação abaixo.

Nossa escrita será sobre nossas ações rotineiras e conscientes em sala de aula; conversas com alunos; incidentes críticos em uma aula; nossas vidas como professores; nossas crenças sobre o ensino; eventos fora da sala de aula em que nós pensamos sobre nosso ensino; nossas visões sobre o ensino-aprendizagem da língua. A descrição de nossa orientação ou abordagem específica para o ensino

² “An idea that motivates the use of journals is that writing is a social activity as well as a cognitive activity. Writing is seen not as a solitary pursuit but as discourse among people with shared interests. Teachers-in-preparation are exploring new ideas but they are also exploring the ways in which members of the language teaching profession talk and write about these. Journals help these student teachers to become members of this discourse community by giving them opportunities to write within it and to get responses from their teachers, who are active and practiced members. These exchanges give students both audience within the community and a developing sense of being a member of the community”.

³ “Experience alone is insufficient for professional teaching growth, and that experience coupled with reflection is a much more powerful impetus for development”.

da língua é muito importante nessa fase de observação e coleta de informação (Bartlett, 1990:209).⁴

Já Bailey (1990:215) nos mostra a importância dos registros na rotina cotidiana do professor, iniciando o seu artigo com a seguinte definição de estudo apoiado em um diário :

... é um relato em primeira-pessoa sobre uma experiência de ensino ou de aprendizagem de língua, documentado através de apontamentos regulares, sinceros, em um diário pessoal, e então analisado pelos padrões recorrentes ou eventos que se destacam.⁵

A seguir, Bailey nos mostra alguns benefícios de um estudo de auto-observação com diário, na vida do professor em formação, afirmando que:

As pessoas que escolhem conduzir os estudos com o uso de diários provavelmente têm perfis psicológicos diferentes daqueles que não apreciam a idéia; manter um diário me ajudou muito a clarificar meus pensamentos e sentimentos sobre o aprendizado e meu modo de lidar com os problemas que surgiram no decorrer de uma aprendizagem real; já estão emergindo alguns temas interessantes que prometem conduzir a certos “insights” e que nasceram a partir de uma única fonte: a introspecção.(Bailey, 1990:224)⁶

⁴ “Our writing will be about our routine and conscious actions in the classroom; conversations with pupils; critical incidents in a lesson; our lives as teachers; our beliefs about teaching; events outside the classroom that we think our teaching; our views about language teaching and learning. The description of our particular orientation or approach to language teaching is all-important in this phase of observation and information gathering”.

⁵ “A diary study is a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events”.

⁶ “People who choose to conduct diary studies probably have different psychological profiles from those who dislike the idea; keeping a diary helped me very much in clarifying my thoughts and feelings about learning and my way of handling problems that came forth from doing real learning; already some interesting themes are emerging which promise to lead to certain insights available from no other source than introspection”.

Porter, por sua vez, discute a importância do uso do diário no curso de graduação de futuros professores, para posterior observação e reflexão de seus materiais de leitura, seminários, projetos, observações de aulas e experiência iniciais de ensino. Diante disso, o autor conclui:

O diário encoraja o aluno a ir além do conteúdo do curso e a se esforçar para relacionar informação com as teorias e o conhecimento além das tarefas específicas e do curso em particular. O diário permite, assim, que os alunos desenvolvam uma abordagem profissional direcionada para a aprendizagem e que escrevam como membros de uma comunidade mais ampla de aprendizes de língua. Em suma, ele lhes ensina o que fazemos como profissionais – trabalhar para integrar idéias novas com o que nós já sabemos e contar um ao outro como o fazemos (Porter, apud Bailey, 1990:216).⁷

Além disso, os diários têm sido usados em cursos que exploram a conexão entre leitura e escrita e, segundo Porter (1990: 227):

Uma das maneiras mais efetivas dos alunos poderem usar a escrita como um recurso de aprendizagem é manter um relato corrente sobre o que está acontecendo à medida que acompanham um determinado curso. Os professores podem folhear essas anotações e descobrir o que alunos estão, ou não estão entendendo sobre o conteúdo.⁸

⁷ *“The journal encourages students to go beyond learning course content in isolation and to strive to link information to theories and knowledge beyond the particular assignment and the particular course. The journal thus enables students to develop a professional approach toward learning and to write as members of the larger language learning community. In sum, it teaches them to do what we do as professionals – to work to integrate new ideas with what we already know and to talk with each other as we do so”.*

⁸ *“One of the most effective ways students can use writing as an aid to learning is to keep a running account of what is going on as they work in a particular course. Teachers can skim these logs and find out what students understand or don’t understand about the material”.*

Mayher, por sua vez, sugere que quatro regras precisam ser estabelecidas para a produção efetiva do diário, a saber:

Primeiro, o diário não é um diário pessoal, embora os alunos sejam encorajados a escrever sobre experiências pessoais à medida que eles as relacionam com o conteúdo do curso. (...) Segundo, o diário não é simplesmente um lugar para tomar notas. (...) Os estudantes precisam entender que o diário é um lugar para ir além das anotações, explorando, reagindo, fazendo conexões, e assim por diante. Terceiro, não se pretende que os registros do diário sejam peças refinadas de escrita. Se a escrita for mais parecida com uma escrita livre que com um produto final, os alunos terão menos dificuldade com a tarefa. Finalmente, o diário merece a mesma atenção séria dada a qualquer outra atividade do curso, embora não seja avaliado com nota. (Mayher, apud Porter, 1990: 229)⁹

De acordo com Machado (1998), outros autores apontam resultados positivos de experiências didáticas com diários, tais como uma preocupação maior dos estudantes, ao final da experiência diarista, quanto aos processos de produção e de leitura, indo além das atividades restritas de um produto acabado. Nickerson (1985, *apud* Machado, 1998: 45), por exemplo, é um dos autores que defendem o ensino da escrita não só para ter um produto acabado, mas como instrumento do pensamento. Machado, explicando em outras palavras, afirma que, “*escrever não é só desenvolver pensamentos totalmente completos, mas é uma ação que fornece um meio para que esses pensamentos sejam trabalhados*”.

⁹ “*First, the journal is not a personal diary, although students are encouraged to write about personal experiences as they relate to the content of the course. (...) Second, the journal is not a place simply to take notes. (...) The students need to understand that the journal is a place to go beyond notes by exploring, reacting, making connections, and so on. Third, the journal entries are not intended to be polished pieces of writing. If the writing is likened more to free writing than to a final product, students will have less trouble with the assignment. Finally, the journal deserves the same serious attention as any other course assignment, even though it is not graded*”.

Um outro aspecto a ser ressaltado, com relação à escrita diarista, ou de forma mais ampla, à escrita subjetiva e à necessidade de sua exploração em sala de aula, é a importância da expressão da subjetividade. Argumentos a favor dessa necessidade podem ser encontrados no trecho abaixo, extraído de Bucheton (1995: 63-65), a discorrer sobre sua experiência didática com relatos de cunho subjetivo.

*A narrativa assim entendida, aceita e reconhecida pelo outro torna-se a marca de entrada e de integração no grupo. Tanto que eu não posso contar minhas “histórias”, eu não existo de fato aos olhos dos outros, pois eles são meus parceiros, meus pais ou meus superiores hierárquicos. Alguém lembrará aqui o papel das “vítimas das histórias” para a atribuição do estatuto de líder nos bandos de guetos negros, tal como descrito por Labov (1976). (...) A narrativa torna-se, então, não apenas a expressão de um sujeito, mas, sim, fundamentalmente um modo de existência e de socialização no qual os desafios para o sujeito são imensos. (...) Tanto que eu não falo, não escrevo para os outros, eu de fato não ouço minha voz, eu não discirno verdadeiramente minha diferença e eu não me aproprio do meu próprio pensamento e da minha própria língua. Tanto que eu não falei, eu não tentei ultrapassar meu propósito, ou liberar meu discernimento. Dito de outra forma, a fala refreada bloqueia meu pensamento, impedindo-me de perceber que eu já não sou mais aquele que eu acreditava ser, contando-me.*¹⁰

Consideramos que, no diário de leituras, tal como o concebemos, o aluno também pode “se dizer” e como afirma Chambers (*apud* Simpson, 1995:19):

¹⁰ *“Le récit ainsi entendu, accepté et reconnu par autrui, devient la marque de l’entrée et de l’intégration dans le groupe. Tant que je ne peux pas raconter mes “histoires” je n’existe pas vraiment dans le regard des autres, qu’ils soient mes pairs, mes parents ou mes supérieurs hiérarchiques. On se rappellera ici le rôle des “jouets d’histoires” pour l’attribution du statut de leader dans les bandes des ghettos noirs que décrit Labov (1976).(...) Le récit devient alors non pas seulement l’expression d’un sujet mais bien plus fondamentalement un mode d’existence et de socialisation dont les enjeux pour le sujet sont de taille. (...)Tant que je ne parle pas, n’écris pas pour les autres, je n’entends pas vraiment ma voix, je ne perçois pas véritablement ma différence et je ne m’approprie pas ma propre pensée et mon propre langage. Tant que je n’ai pas parlé, je ne peux pas dépasser mon propos, libérer ma cervelle. Autrement dit, la parole retenue bloque ma pensée en m’empêchant de m’apercevoir que je ne suis déjà plus celui que je croyais être, me disant”.*

Esse tipo de atividade permite que os alunos expressem suas opiniões, as quais, de outra forma, poderiam inibi-los e, além disso, é uma boa regra para círculos literários”.¹¹

Simpson (1995 :20), por sua vez, acrescenta que:

Os estudantes começaram a aceitar que eles tinham de preencher algumas lacunas que o autor poderia deixar, e que pessoas diferentes poderiam preenchê-los de modos diferentes. Eles tiveram de aceitar que não havia absolutamente nenhum jeito certo de preenchê-los, porque a história não era real.¹²

Em relação ao uso de diários, podemos citar dois pesquisadores brasileiros que os utilizaram como instrumentos para a prática reflexiva dos professores: Cunha (1992), que usou diários reflexivos com professores de inglês como língua estrangeira (LE), durante um curso de formação em serviço de curta duração e Liberali (1997), que usou diários reflexivos de coordenadores e seu trabalho com professores, durante um curso semestral para formação de coordenadores, com o objetivo de dar pistas de como observar processos de reflexão e perceber como a linguagem organiza essa forma de pensar.

Em termos da utilização de diários, especificamente para o ensino-aprendizagem de leitura, temos a experiência de Machado (1995), que trabalhou com diários reflexivos de leitura com alunos do curso de jornalismo. A pesquisadora concluiu que a utilização do diário possibilitou que seus alunos pensassem e expusessem seu pensamento sobre os parâmetros da situação de comunicação, permitindo ao professor, que teve acesso aos diários, conhecer as diferentes representações que os alunos construíram sobre essa situação; que não a tomassem

¹¹ “*This kind of activity permits students to voice opinions that they might otherwise feel diffident about, and is a good rule for literature circles*”.

como idêntica para todos, permitindo-lhes compreender alguns dos problemas de produção com os quais eles se defrontavam, como a situação comunicativa imposta pelas instruções para a produção dos diários.

Diante dessas considerações, Machado (1998), inspirada nos autores do interacionismo sócio-discursivo, como Bronckart, Scheneuwly e Dolz, admite que a escolha do gênero diário de leituras como *ferramenta* em práticas desenvolvidas na instituição escolar foi uma escolha consciente, pois essa ferramenta permite o reconhecimento da relação dialética que existe entre gêneros e práticas discursivas. Isso implica que:

a introdução de algo como o estilo do gênero diário (do qual o diário de leituras é, provavelmente, um subtipo) como prática central da ação didática que foi desenvolvida pode ser vista como um empréstimo de um gênero próprio da esfera do privado para uma esfera pública, a escolar, tomando-se o pressuposto de que ele seria um elemento facilitador para a transformação de uma certa ordem do discurso presente nessa esfera e para a instauração de uma situação de comunicação favorável à ação comunicativa (Machado, 1998: 19).

No entanto, inúmeros caminhos são possíveis nos procedimentos didáticos posteriores à produção dos diários, dependendo das capacidades específicas dos alunos e dos objetivos educacionais; enfim, do contexto específico de cada experiência didática.

Portanto, diante do levantamento bibliográfico pesquisado, podemos considerar que o ensino-aprendizagem de leitura mediante a ferramenta *diário de leituras* se diferencia radicalmente das atividades educacionais e tradicionais de leitura, contribuindo para uma discussão mais rica e crítica entre os diversos participantes da

¹² “Students began to accept that they had to fill in some of the gaps that the author might leave, and that different people might fill them in different ways. They had to accept that there was no absolutely right way to fill these, because the story wasn’t real”.

sala de aula. Assim, reforça-se a hipótese de que os diários permitem a expressão da subjetividade e das diferentes interpretações, o que é amplamente sustentável. Para demonstrar isso, nos capítulos seguintes, apresentaremos a metodologia de pesquisa e os resultados de nossa experiência didática.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

“O método é, na verdade (diz o professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um caminho para algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica”.

Paulo Freire (1987: 56)

Neste capítulo, será apresentada a metodologia adotada nesta pesquisa, incluindo a descrição do contexto de pesquisa e dos participantes; os procedimentos da coleta e da seleção dos dados, incluindo as instruções e os procedimentos didáticos efetivados; a descrição dos textos dados para leitura; e a apresentação das categorias de análise.

3.1 Contexto de pesquisa e participantes

Os diários de leitura foram produzidos por uma das minhas turmas de Língua Portuguesa¹³, a 7ª série B (com 35 alunos e com cinco horas/aulas semanais) do curso supletivo, agora denominado EJA (Educação de Jovens e Adultos), Ensino Fundamental II, da escola pública EE da Lapa, antiga EE Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho” – CEFAM.

Essa instituição, até o início do ano 2001, era uma escola experimental, onde um grupo de pesquisadores, entre mestres e doutores, liderados pela Profª. Drª. Dieli Vesaro Palma, da PUC/SP, desenvolvia um trabalho de formação, com o objetivo de desenvolver, em conjunto com os docentes da unidade escolar, projetos de ensino com abordagem construtivista. Cabe destacar que até a referida data, não havia a rotatividade de professores que há hoje em dia, pois estes tinham estabilidade profissional. Os docentes estavam diretamente inseridos nos projetos, em trabalho constante de capacitação.

3.1.1 Os alunos – sujeitos de pesquisa

É importante lembrar que a EJA é um curso semestral, de quatro séries distribuídas em dois anos. A grande maioria dos alunos são adultos que estão afastados do ambiente escolar há muitos anos e que apresentam vários problemas de

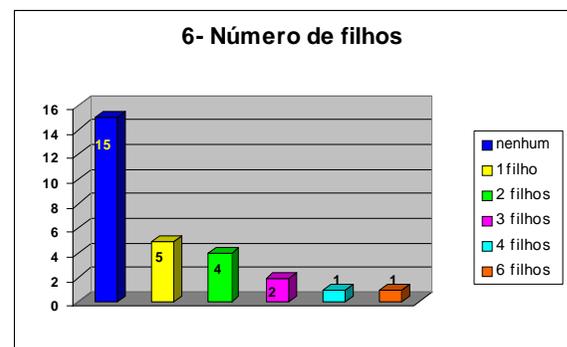
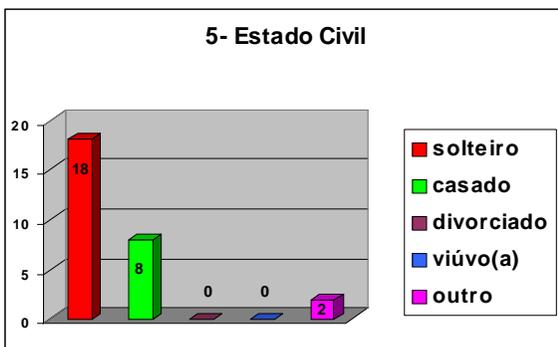
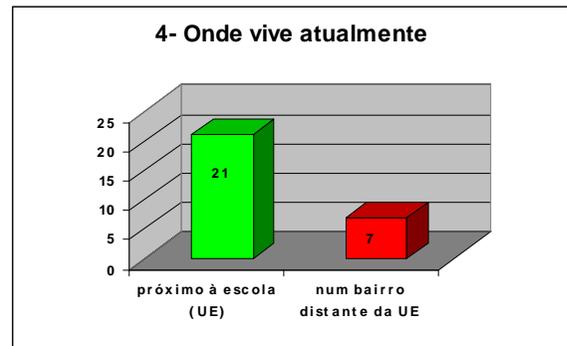
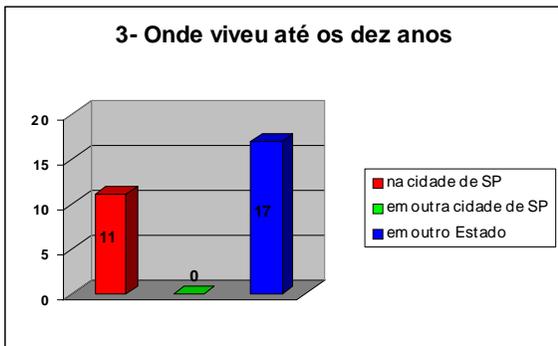
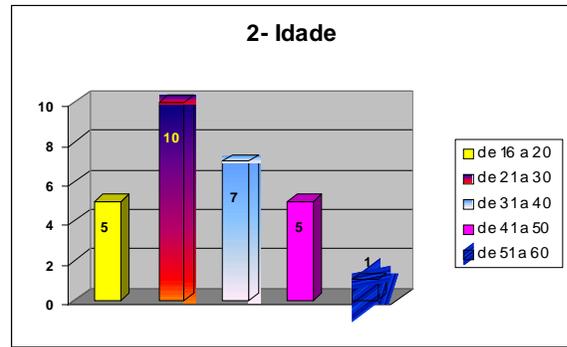
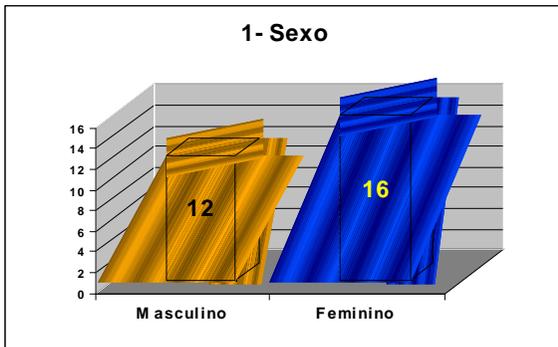
¹³ É importante informar que já acompanho esta turma desde a quinta série.

produção textual, o que nos faz hipotetizar que poucos têm contato com a leitura e a escrita de forma mais sistemática. São operários de baixa renda, com idade de 16 a 60 anos, sendo que mais de 50% deles é de origem nordestina¹⁴ e reside nas proximidades da escola, que se encontra localizada entre seu trabalho e sua residência.

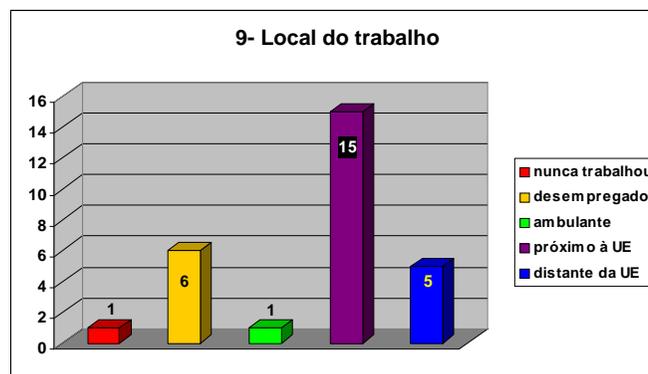
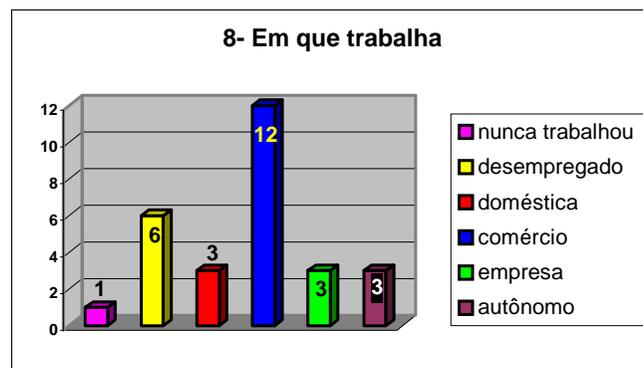
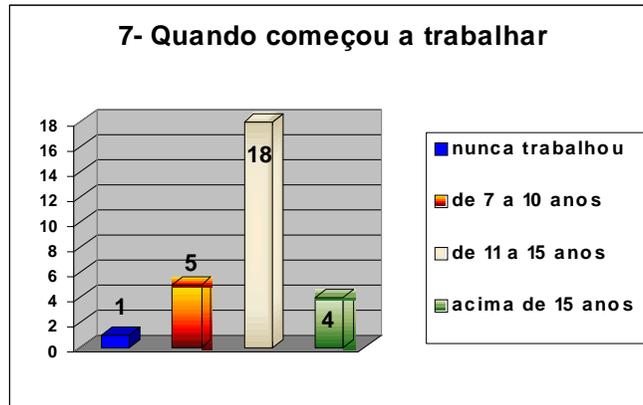
Para obter mais informações sobre o perfil desses alunos, elaborei um questionário com vinte e uma questões (Anexo 1), em que vinte e oito alunos assinalaram a alternativa correspondente à sua situação. Os resultados obtidos encontram-se a seguir:

¹⁴ Esse fato foi percebido e curiosamente pesquisado: os nordestinos, cansados da miséria, procuram por nossa cidade, não só em busca de suprir suas necessidades básicas, mas também porque almejam sucesso profissional.

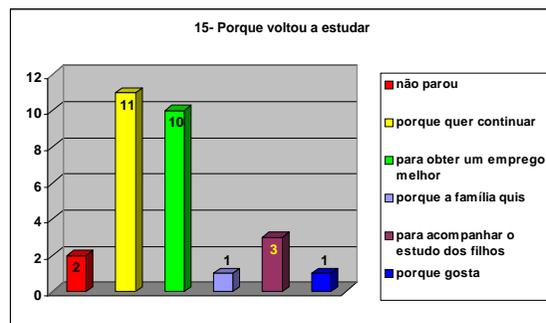
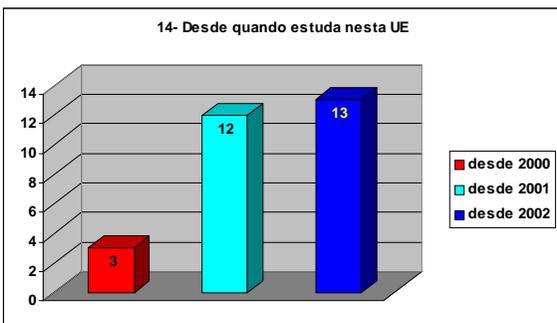
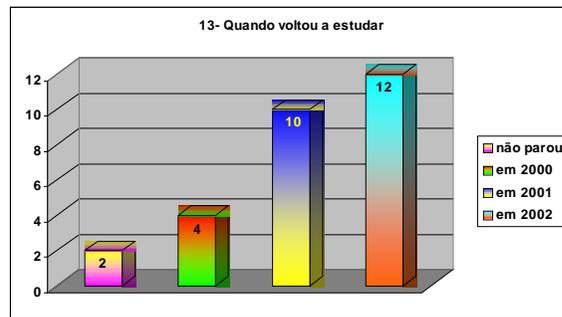
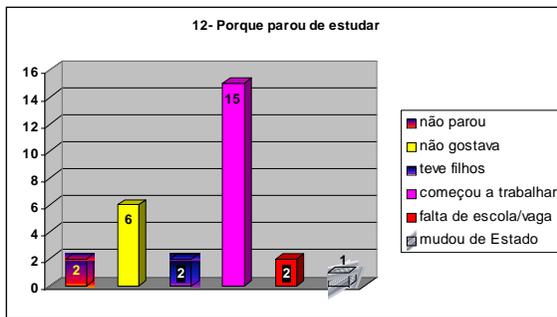
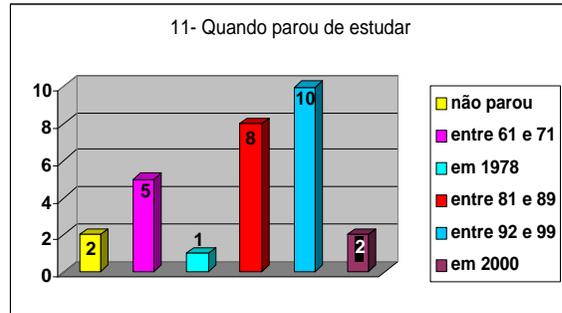
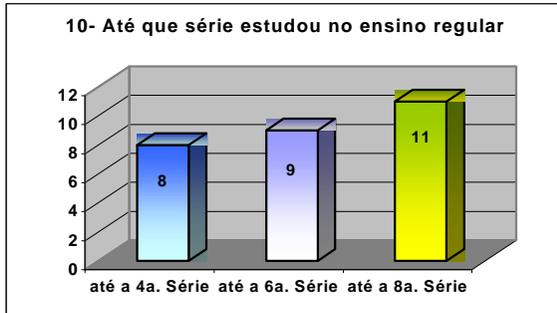
• Geral

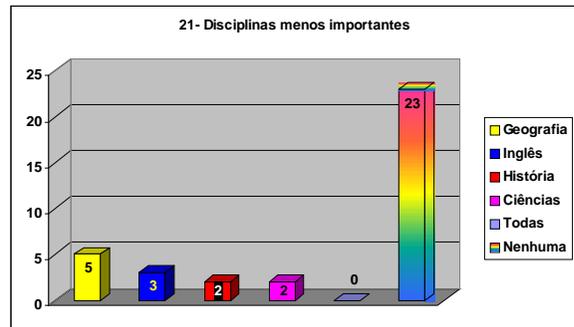
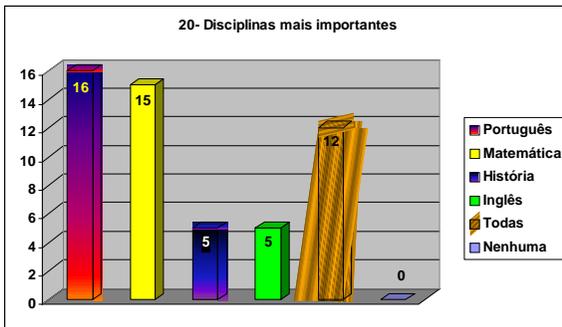
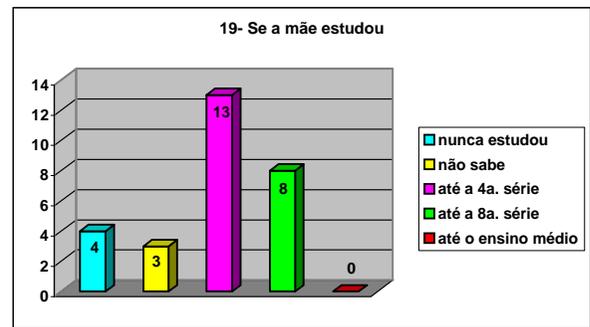
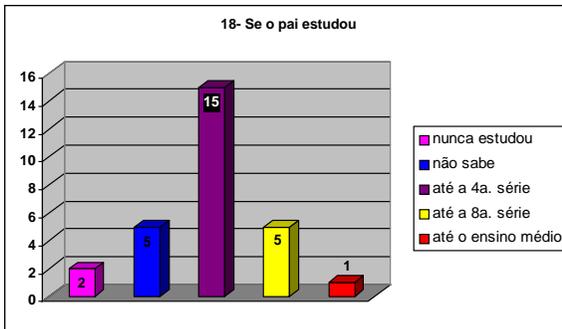
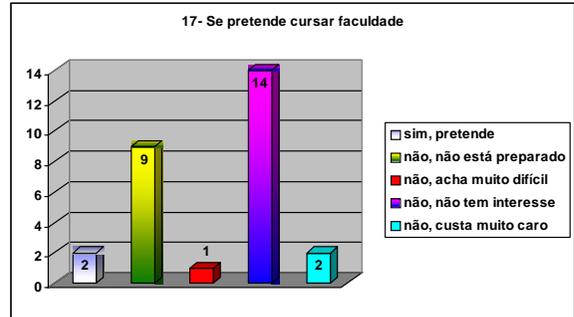
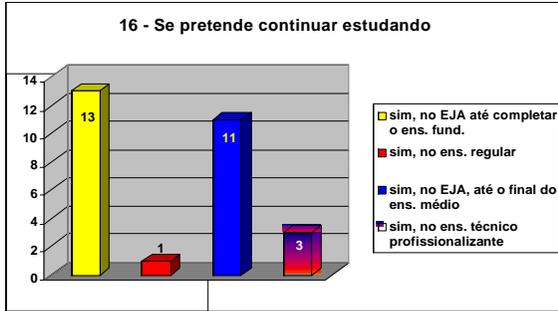


- Trabalho



• Educação





Podemos observar, pelos gráficos 3 e 4, que, embora mais da metade dos alunos (dezessete), seja proveniente de outros estados, particularmente, do nordeste do país, vinte e um residem próximo à unidade escolar (UE), e quatorze trabalham também próximo à UE.

Outro resultado que chama a atenção é a idade que tinham quando começaram a trabalhar (gráfico 7): mais da metade dos participantes (dezoito) entre sete e catorze anos, ou seja, em plena idade escolar.

Quanto à educação escolar, quinze responderam que tiveram de parar de estudar para ajudar no orçamento da casa (gráfico 12) e dez responderam que voltaram ao cotidiano escolar para obter um emprego melhor (gráfico 15). Apenas duas alunas pretendem chegar à faculdade (gráfico 17): uma na área de Letras e outra na de Nutrição, embora esta última tenha caído em contradição, ou não prestou a atenção em qual alternativa assinalar, pois ao responder a questão de número dezesseis, deveria ter assinalado a alternativa (c) *Sim, no ensino regular*, ao invés da alternativa (b) *Sim, no supletivo, até o término do ensino médio*, conforme as opções do questionário em anexo.

Diante desses resultados, podemos considerar que o motivo principal que leva o aluno a deixar de estudar, ainda é a necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento da casa. Por outro lado, podemos também inferir que os pais parecem servir de modelo para o filho, quanto ao incentivo, ou à falta dele, no que diz respeito à importância da educação escolar, pois os resultados observáveis nos gráficos 18 e 19, nos revelam que a maioria dos pais estudou até a 5ª série. Essa realidade pode ter influenciado a decisão dos filhos de não continuar os estudos.

Cabe acrescentar que os alunos tiveram a opção de indicar, pela ordem de preferência, as três disciplinas que consideram mais importantes e as três menos importantes ou, ainda, *todas* ou *nenhuma*. Portanto, para maior clareza, optei por apresentar, nos gráficos 20 e 21, somente os totais das quatro disciplinas mais votadas.

Esses resultados me auxiliaram a definir minha postura diante dos alunos, assim como meus procedimentos didáticos no curso.

3.1.2 A professora- pesquisadora

Sou professora efetiva há três anos e, há cinco, atuo na referida instituição, sempre lecionando para as turmas de EJA. Quanto à minha história de pesquisadora, ela se originou no sentimento de impotência perante a indisciplina, a apatia, o descaso dos alunos mais jovens e, *também*, na consciência de minha pouca experiência e má formação para a função de professora de línguas (Português e Inglês). Assim, percebi que precisava voltar a estudar. Procurei, então, o curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Língua Inglesa e Tradução, na UNIP, com a esperança de que esse curso me ensinasse metodologias novas e atrativas e também me abrisse portas para lecionar no Ensino Superior.

Essa experiência atendeu parte das minhas expectativas, como o acesso a diversificadas estratégias para o ensino de Inglês, a novas formas de planificar, de avaliar, e também como iniciação às pesquisas atuais em Linguística Aplicada. Como esse curso foi muito bom, entusiasmei-me com a análise do discurso, oferecida em um dos módulos, o que me levou a buscar o Mestrado no Programa do LAEL.

Os componentes do grupo de pesquisadores do LAEL são, em sua grande maioria, docente-pesquisadores (mestrandos e doutorandos) em busca de novos instrumentos para substituir os instrumentos normativos e prescritivos dos L.Ds. Afinal, esses manuais prescritivos (L.Ds.) têm se mostrado desinteressantes e inapropriados à realidade dos alunos, e ineficazes para suprir suas necessidades básicas.

3.2 Procedimentos para a coleta dos dados

3.2.1 Instruções e procedimento geral para a produção dos diários de leitura

No início do primeiro semestre do ano de 2002, introduzi o diário de leituras em meu planejamento, como um instrumento de ensino-aprendizagem de leitura, visando uma produção reflexiva a partir de textos selecionados por mim. Para tal produção, foram dadas as seguintes instruções, com base em Machado (1999):

Instruções escritas para a elaboração do diário de leituras

- a) Antes de ler o texto, veja o título, passe os olhos rapidamente pelo texto para ver se tem algo que lhe chame a atenção e tente prever qual será o tema, a opinião do autor, o estilo, a organização. Anote essas previsões e depois confira-as ao ler o texto.

- b) À medida que você for lendo, por escrito:
 - b.1. escreva sua opinião pessoal sobre o texto, discutindo as idéias colocadas pelo autor, concordando ou não, levantando perguntas;
 - b.2. registre as dificuldades de leitura que você encontrar, as dúvidas, os trechos que você não compreende;
 - b.3. relacione o assunto do texto com qualquer tipo de conhecimento que você já tenha;
 - b.4. observe e anote as informações do texto que lhe são novas ou as informações que podem modificar a sua forma de agir e/ou de pensar sobre o que ele discute;
 - b.5. escreva as idéias mais importantes do texto, a(s) opinião(ões) defendida(s) e os argumentos que a(s) sustentam;
 - b.6. procure sempre justificar as suas afirmações/julgamentos.

- c) Após a leitura geral do texto e a elaboração de suas anotações, com base nelas, escreva um texto para ser apresentado à professora. Ele deve ser organizado, revisado, coerente entre suas partes e conter: um pequeno resumo das idéias mais importantes do texto lido e aquilo que você considerar mais importante/interessante

de seus comentários, de suas dúvidas, das relações que estabeleceu, do tipo de contribuição que o texto lhe trouxe, e que possam ser tornadas públicas.

As instruções foram fundamentadas no que se supõe relacionado à concepção de Bakhtin (1953/1997) de *compreensão responsiva ativa*, e nas *estratégias de aprendizagem de leitura* propostas por Dolz (1994), porque esses conceitos dizem respeito aos procedimentos que os alunos realizam no processo de compreensão de um texto lido, como: avaliar, relacionar, etc.

A importância do item (a) das instruções é levar o aluno a prever o tema do texto, mediante índices que lhe chamem a atenção, e que muito vão contribuir para os procedimentos sugeridos no item (b), pelo qual o aluno anota suas primeiras idéias e percepções, à medida que lê. Essas ações anteriores à produção diarista são *importantes* para um posterior posicionamento consciente do leitor sobre seu produto final; para o aluno não perder as idéias interessantes que lhe vêm à mente nesse primeiro momento; e porque a compreensão vai se processando “on line”, isto é, à medida em que ele lê e não só ao final da leitura.

Os objetivos das instruções para a produção do diário eram:

- a) levar o aluno a se posicionar livremente, nas produções dos diários, ultrapassando os limites da compreensão e interpretação de textos, freqüentemente postos nas atividades dirigidas e oferecidas pelo L.D., conforme já discutidas anteriormente;
- b) levar o aluno a se apropriar desse novo gênero *diário de leituras*, como um meio para sua familiarização com o aprendizado de outros gêneros textuais;
- c) permitir ao aluno a liberdade de direcionar seu raciocínio à sua escolha, e enfatizar o que lhe parece ser mais importante;
- d) motivar o aluno ao hábito da leitura e à produção escrita;
- e) levar o aluno a utilizar a produção diarista como uma forma de estudar, ou de fixar informações conceituais de outras disciplinas, estabelecendo relações entre elas.

3.2.2 Procedimentos didáticos específicos e textos utilizados para a produção de diários

- Procedimentos pré-produção dos diários

Os procedimentos didáticos gerais e as instruções orais foram os seguintes:

- a) no início, explicar cada uma das instruções escritas apresentadas;
- b) expor aos alunos, oralmente, um texto que eu li e o respectivo diário produzido por mim, para exemplificar as instruções;
- c) solicitar a produção de um rascunho do diário, após anotações sugeridas no item (b) das instruções;
- d) solicitar que passassem a limpo seus rascunhos;

Após a apresentação e a explicação iniciais das instruções escritas para a produção do diário de leituras, ficou combinado que os alunos teriam de produzi-los em sala de aula, em duas etapas: Na primeira, de forma mais livre ou em um rascunho, anotando, com o uso de palavras-chave, todas as idéias que surgem com a primeira leitura, conforme as sugestões contidas no item (b) das instruções para produção dos diários; escrevendo livremente, sem se preocupar com erros ortográficos, pontuação, acentuação, qual palavra ou expressão é mais adequada, etc. Na segunda etapa, deveriam reler as anotações feitas, transformando-as em um texto (o rascunho do diário) e passá-lo a limpo, quando estivesse coerente, na visão do aluno. Portanto, o que foi recolhido para as análises foram os diários originais dos alunos.

Deixei claro que não atribuiria notas aos diários. Para o conceito bimestral, apenas seriam levadas em conta a sua presença nas aulas, a participação nas discussões e nas demais atividades desenvolvidas a partir da reescrita dos diários (visando aspectos estruturais), em aulas posteriores à produção diarista.

Aproveitando que tínhamos de trabalhar com textos referentes à cidadania, por orientação da nossa Diretoria de Ensino, optei por textos curtos, de gêneros diferentes, cada um ao seu tempo, pelos seguintes motivos:

- a) Infelizmente, os textos eram passados na lousa já que não há disponibilidade de xerox na escola em que atuo e há um número insuficiente de exemplares da revista Veja e de L.D.¹⁵;
- b) a necessidade de contemplar diferentes estilos, estruturas, ideologias, problemas sociais ou pessoais, etc., que propiciassem discussões;
- c) e, sobretudo, a necessidade de utilizar textos que fossem próximos da realidade e do interesse dos alunos.

- Os textos: suas abordagens e dinâmicas

A seguir, vejamos os três textos que foram lidos para a produção dos diários selecionados para análise, cada um com sua respectiva abordagem ou dinâmica:

TEXTO 3:

Capitu pegaria até seis meses de cadeia

“Naquele tempo, apenas a esposa cometia o adultério, condenada com a reclusão de três anos. Em geral, não havia julgamento, porque o marido matava a mulher (e era absolvido). O homem só incidia na injúria contra os deveres do casamento, se mantivesse concubina permanente. A lei brasileira repetia regras milenares, que, sob desculpa de protegerem a família, tratavam diferentemente com os cônjuges. Hoje, o tratamento é igual para os dois sexos, com pena máxima de seis meses. “Ainda é um erro, pois é ridículo punir criminalmente uma pessoa pela culpa moral de infidelidade”.

(jurista Valter Ceneviva. In Dom Casmurro, de Machado de Assis)

Diante apenas do título do texto 3¹⁶, a meu pedido, os alunos fizeram suas predições referentes ao motivo da prisão. Depois da colocação do texto na lousa, perguntei se alguém queria fazer uma pergunta a um colega sobre ele. Um aluno

¹⁵ Cada docente recebe apenas um exemplar da revista Veja por mês e, nas poucas revistas disponíveis em minha sala “ambiente”, não consegui encontrar um texto pequeno referente aos temas propostos pela Diretoria de Ensino que pudesse ser colocado na lousa.

¹⁶ Na realidade, este texto não tem título, pois é um enunciado dentro da obra machadiana. Ele foi criado por mim a fim de desenvolver a dinâmica, que havia planejado anteriormente.

formulou uma pergunta a outro colega, que respondeu. A meu pedido, este formulou outra pergunta a outro colega, que respondeu, repetindo-se o mesmo com outro colega. Esse procedimento didático objetivava provocar e mostrar possíveis comentários a serem feitos nos diários, ou fazê-los lembrar de outros¹⁷.

TEXTO 9:

“Meu pai determinou que eu principiasse a leitura. Principiei. Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas, alcancei o fim da página, sem ouvir gritos. Explicou-me que se tratava de uma história, um romance, exigiu atenção e resumiu a parte já lida. Traduziu-me, em linguagem de cozinha, diversas expressões literárias. Animei-me a parolar. Alinhavava o resto do capítulo, diligenciando penetrar o sentido da prosa confusa, aventurando-me, às vezes, a inquirir. E uma luzinha, quase imperceptível, surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante nas trevas do meu espírito”.

(Graciliano Ramos)

Antes de colocar o texto 9, abri uma discussão, para que os alunos, espontaneamente, dessem seus depoimentos sobre as suas primeiras experiências de ler em voz alta, pois este é o tema tratado pelo autor, o que foi feito por três alunos.

TEXTO 10:

O pensamento vivo de Chaplin

Sinto muito, mas não pretendo ser um imperador. Não é esse o meu ofício. Não pretendo governar ou conquistar quem quer que seja. Gostaria de ajudar a todos – se possível –, judeus, gentios... negros... brancos.

Todos nós desejamos ajudar uns aos outros. Os seres humanos não são assim. Desejamos viver a felicidade do próximo – não para seu infortúnio. Por que temos de

¹⁷ As razões dessa seleção serão expostas com mais detalhes ainda neste capítulo.

odiar e desprezar uns aos outros? Neste mundo há espaço para todos. A terra, que é boa e rica, pode prover a todas as nossas necessidades.

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém, desviamos-nos dele. A cobiça envenenou a alma dos homens... levantou no mundo as muralhas do ódio... e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticídios.

Criamos a época da produção veloz, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz em grande escala, tem provocado a escassez. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade; mais do que de inteligência, precisamos da afeição e doçura! Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo estará perdido...

(Discurso proferido no final do filme "O Grande Ditador")

Para este texto, havia preparado uma dinâmica ainda não utilizada com essa turma, mas não cheguei a aplicá-la, pois, enquanto os alunos copiavam o texto da lousa, surgiram muitas perguntas, que eles mesmos responderam, tais como:

- a) *Se Chaplin era do tempo do cinema mudo, como ele fez um discurso no final do filme?*
- b) *Por que será que tem frases que estão separadas por travessões e não, por vírgulas?*
- c) *Por que tantas reticências, principalmente, após gentios e negros?*
- d) *Será que esses "passos de ganso" representam a fila de judeus em direção às câmaras de gás, num campo de concentração?*

Diante dos vários posicionamentos que surgiram à medida que iam respondendo as perguntas entre eles, os alunos, na verdade, acabaram produzindo um diário de leitura, sem se darem conta disso. Preferi não interromper, visto que as discussões visavam a ajudar os alunos com mais dificuldades de expressão, pois segundo eles: *Falar é uma coisa, mas escrever é muito complicado. Principalmente, começar a escrever.*

No meu papel de professora, servi-me desses procedimentos didáticos para auxiliar os alunos que se queixavam, dizendo ter dificuldade para iniciar a produção do diário (a principal queixa), *nas primeiras produções diaristas*. Minha intenção era mostrar que há várias alternativas possíveis.

Tais procedimentos também serviram para que os alunos visualizassem as diferentes formas de abordagem (formas de iniciar) do diário, as possíveis formas de estruturação, as diferentes seqüências textuais e as diferentes possibilidades de abordagens textuais apresentadas pelos alunos nas discussões (orais e conjuntas) levantadas.

- Procedimentos didáticos posteriores à produção dos diários

Nas aulas subseqüentes às produções dos diários, fazíamos uma reescrita coletiva, na lousa, de alguns que apresentavam os mesmos problemas textuais.

Essa atividade tinha por objetivo rever o texto produzido com foco no reconhecimento de clareza (ex.: avaliações justificadas), coerência (ex.: seqüencialidade lógica de idéias) e coesão (ex.: utilização de conectivos apropriados, não repetidos, etc.), além de questões microestruturais.

Após essa atividade coletiva, os diários eram devolvidos para que os alunos os relesem e analisassem de acordo com as **discussões feitas**.

3.2.3 Questionário de avaliação de afinidade

Após a coleta de todos os diários, os alunos responderam, por escrito, um questionário (ver Anexo) referente a essa nova experiência, visando a utilizar as respostas como suporte para as conclusões finais desta pesquisa. Ao respondê-lo, tiveram a oportunidade de se manifestar sobre seu próprio aprendizado, principais

dúvidas e dificuldades que encontraram nessa nova experiência, e em que ela tinha contribuído para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura e produção.

3.3 A seleção dos dados para análise

Como o procedimento básico para a coleta foi planejado e desenvolvido em curso de EJA, a produção de diário de leituras pelos alunos foi considerada a atividade central. Os alunos produziram um diário a cada quinze dias, no período de fevereiro a junho de 2002, perfazendo o total de dez diários para cada aluno. No entanto, nem todos os alunos entregaram todos. Assim, os dados iniciais compõem-se de 28 diários, produzidos por 35 alunos, na seguinte proporção:

• Quadro 1: *diários coletados*

Alunos	N.º de diários
15	10
08	07
07	05
03	03
01	02
01	01

Cabe justificar que os três alunos referidos na quarta linha do quadro 1 só entregaram três diários porque eram faltosos, e que os dois últimos desistiram do curso após a entrega dos diários iniciais.

Para responder as perguntas de pesquisa – que repito aqui, para comodidade do leitor: 1) *Como os alunos seguiram as instruções dadas para a produção dos diários?*; 2) *Houve modificações na forma de seguir essas instruções no decorrer do processo didático? Quais?*; 3) *Em suma, os alunos aprenderam a elaborar textos pertencentes a esse gênero?* – dois conjuntos de dados foram selecionados.

Para responder a pergunta 1, selecionei dez diários de dez sujeitos diferentes, três alunos considerados bons, quatro regulares e três outros com mais dificuldades. Essa classificação dos alunos foi feita com base em avaliações minhas sobre suas produções escritas, anteriores às produções dos diários.

Os diários haviam sido produzidos com a leitura de um mesmo texto: o texto (sem título) de Graciliano Ramos¹⁸, e foram selecionados por envolver a temática do processo de leitura. A esse conjunto de dados passo a chamar de Grupo 1.

Para responder a pergunta 2, selecionei o terceiro e o décimo diários de três alunos distintos, pelo mesmo critério de classificação anterior. A escolha dos diários 3 e 10 deve-se ao fato de que os dois foram produzidos depois dos mesmos procedimentos didáticos adotados para orientação de sua produção. Esses diários foram produzidos com a leitura de: texto 3: um trecho do romance *Dom Casmurro*, e texto 10: *O pensamento vivo de Chaplin*, de Charles Chaplin. A esse conjunto passo a chamar de Grupo 2.

A terceira pergunta será respondida a partir do resultado das discussões das análises.

Cumpré observar que os questionários dos alunos não sofreram uma análise sistemática, servindo apenas para auxiliar-me nas conclusões finais sobre o trabalho didático desenvolvido.

3.4 Método de Análise

3.4.1 A construção das categorias de interpretação

¹⁸ O texto de Graciliano foi extraído do volume 3 do Projeto Ensinar e Aprender do Governo do Estado de São Paulo.

Considerando que os objetivos e perguntas de pesquisa se relacionam com as instruções dadas para a produção dos diários, vejamos, a seguir, um quadro que as resume.

• Quadro 2: *Quadro esquemático das instruções*

Global	Especificação
a) <u>Antes da leitura</u> 1. Previsões	<ul style="list-style-type: none"> – tema – opinião do autor – estilo – organização textual
b) <u>Durante a leitura</u> (por escrito)	<ul style="list-style-type: none"> – avaliação sobre o texto – discussão das idéias – concordância/discordância – perguntas (ao autor, sobre o texto) <li style="text-align: center;"><u><i>Dificuldades de leitura</i></u> – dúvidas (de compreensão) <li style="text-align: center;"><u><i>Estabelecimento de relações</i></u> – com o conhecimento prévio – com experiência de vida – com outro texto – com possível atitude das pessoas <li style="text-align: center;"><u><i>Informações do texto</i></u> – que são novas – que podem modificar a forma de agir ou de pensar do autor

	<ul style="list-style-type: none"> – as opiniões defendidas pelo autor – os argumentos que sustentam as opiniões – justificativas das afirmações do leitor
c) <u>Após leitura e anotações</u>	<ul style="list-style-type: none"> – pequeno <i>resumo</i> (idéias mais importantes) – <i>comentários</i> – <i>dúvidas</i> de diferentes tipos – <i>relações</i> de diferentes tipos – <i>contribuições</i> trazidas no texto

Analisando o quadro 2, podemos verificar que as instruções (a) e (b) são procedimentos de pré-leitura e de pré-produção final e, provavelmente, poderiam aparecer nos rascunhos dos diários, mas não necessariamente nos diários coletados. Assim, consideramos que o que deveríamos analisar, quando passados os textos a limpo, seriam os procedimentos elencados no item (c). Porém, em uma análise inicial, pude verificar que um dos procedimentos da parte (b) das instruções aparece nos diários: a *avaliação* sobre o texto.

Assim, diante do exposto, chegamos às seguintes categorias de interpretação, a serem detectadas na análise: *avaliações*, *resumos*, *comentários*, *dúvidas*, estabelecimento de *relações* e *contribuições*, definidas da seguinte forma:

a) *avaliação do diarista*: constitui-se como um julgamento pessoal que o diarista faz sobre o texto lido, de uma forma mais ou menos explícita:

- sobre a ação dos personagens ou do autor do texto, quando há alguma unidade lexical referente a um personagem: Ex.: “O pai do texto agiu de forma adequada, em relação ao seu filho, na prática da leitura”. “O Graciliano era muito culto, pois, em suas obras, sempre encontro palavras que desconheço”.

- sobre o texto lido, em geral, com referência lexical a ele: Ex.: “Gostei muito do texto do Chaplin, pois ele toca num ponto muito importante que é a questão da solidariedade”.

- sobre as ações ou processos em geral, derivadas do conteúdo temático: Ex.: “Como é maravilhoso fazer importantes descobertas na leitura, que nos trazem algum benefício.

b) *resumo*: expressão de um processo de redução de informação semântica, que aparece em três diferentes tipos:

- resumo global: redução de informação do conteúdo global do texto lido. Ex.: “Esse texto refere-se a uma criança que estava aprendendo a ler e que, com o incentivo do pai, tornou-se um leitor assíduo”.

- resumo parcial: redução de informação de parte do texto lido, na qual o produtor opta por reproduzir apenas uma parte dos conteúdos temáticos. Ex.: “O menino do texto lia com muita dificuldade e o pai não o interrompia”.

- apresentação do tema geral: redução máxima do texto com a exposição do tema do texto lido. Ex.: “Esse texto relata a iniciação à leitura”.

c) *comentários*: são posicionamentos dos diaristas, que surgem da reflexão e que servem para ilustrar um ponto de vista ou um estabelecimento de relação. Enfim, os alunos se posicionam sobre a temática do texto lido ou sobre ações relacionadas às ações do texto. Assim, os diaristas comentam sobre:

· o tema do texto: Ex.: “Qualquer um tem o direito de ler o que bem entende para ficar bem informado”

· ações relacionadas às ações do texto: Ex.: “O aluno não só deve ler como também escrever sobre suas emoções, aventuras, até mesmo seus sonhos, para que ela possa utilizar o novo vocabulário adquirido na prática da leitura”.

d) expressão de *dúvidas*, que podem se referir à leitura ou à própria produção do diário.

· sobre a leitura: Ex.: O que o autor quis dizer com “arfar penosamente?”

· sobre as ações dos personagens: Ex.: “Acho que o pai não interrompeu a leitura gaguejada do menino e nem as pronúncias erradas para não constrangê-lo. Será que essa é a forma certa de ensinar?”

· sobre a produção do diário: Ex.: “Acho que eu não me expressei direito, mas a escrita é um segmento da leitura”.

e) estabelecimento de *relações*: a expressão de relações entre o que lê e:

· ação coletiva: quando o diarista observa uma ação no texto e dela tira uma norma de vida, que é o estabelecimento de relação com a vida e não com experiência passada do ponto de vista discursivo. O discurso revela uma interpretação em que o diarista se inclui, ao usar a 1ª pessoa do plural, ou generaliza seu discurso mais ainda, ao usar a 3ª pessoa do plural, demonstrando ter um conhecimento prévio sobre o assunto em questão. Ex.: “É incrível como nós, mães, agimos da mesma forma, como diz no texto “Sagrado dever”, e nem nos damos conta disso”.

· experiência pessoal (referência à experiência de vida: uso da 1ª pessoa do singular): Ex.: “Eu mesma já passei por isso, ao fazer meu filho de 8 anos praticar a leitura em voz alta comigo”.

· outros textos lidos (referência a outros textos): Ex.: “*Esse texto me fez lembrar o romance “Caminhos cruzados” de Érico Veríssimo*”.

f) expressão de *contribuições* – referem-se à expressão de subsídios para sua vida, que os diaristas julgam que o texto lhes traz. Assim, os diarista podem expressar *contribuições*:

· do texto lido: Ex.: “*Depois que li o texto de Graciliano Ramos, sobre como o pai incentivava seu filho para a leitura, mudei a forma de ajudar meu filho nessa prática*”;

· da prática de produção dos diários: Ex.: “*De tanto produzir diários, consigo expressar as minhas idéias mais facilmente*”.

Selecionadas essas *categorias de interpretação*, busquei elencar as *categorias lingüístico-discursivas* que as pudessem identificar.

Assim, teríamos:

• Quadro 3: *Categorias de análise*

Categorias de interpretação	Categorias lingüístico-discursivas
<i>Avaliações</i>	Termos avaliativos: advérbios, adjetivos, substantivos e verbos
<i>Resumos</i>	Reprodução de conteúdo textual, que apresentam referências explícitas ao texto. Ex.: <i>Esse texto, o texto</i> ; e o aparecimento de elementos lexicais do texto lido
<i>Comentários</i>	Asserções que expressam sugestão, conhecimento prévio, confissão (desejo, inveja...); até mesmo uma pergunta que expressa curiosidade
<i>Dúvidas</i>	Frases interrogativas ou expressões de

	dúvida
<i>Relações</i>	Termos comparativos ou citações de outros textos, obras
<i>Contribuições</i>	Asserções que tragam índices de consequência, expressando a ação do texto sobre o diarista

3.4.2 Análise dos dados

Os diários selecionados, tanto do Grupo 1 quanto do Grupo 2, foram analisados de acordo com essas categorias. Foram levantadas todas as suas ocorrências e, a partir delas, foi construído o seu quadro.

3.4.3 Comparação das análises efetuadas

A partir do levantamento e da construção do quadro de ocorrências, efetuei a comparação entre os diários para responder as perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DAS ANÁLISES

“Sempre fui apaixonada pela literatura. Hoje, graças a Deus e ao meu esforço, sinto orgulho de fazer parte deste universo novamente, pois a escola me norteia rumo aos meus ideais, e os diários de leitura completam a dimensão do meu propósito”.

Maria Aparecida Silveira, *diário de leituras*

O objetivo deste capítulo é o de apresentar os resultados obtidos, com a análise dos dados (diários), realizada de acordo com os procedimentos apresentados no capítulo de metodologia.

Como já foi dito no capítulo anterior, apresentamos os resultados das análises, dos dois conjuntos de dados. Primeiramente, dos dez diários de autores diferentes, sobre um mesmo texto lido, do Grupo 1 e, a seguir, os terceiros e os décimos e últimos diários de três participantes diferentes, do Grupo 2.

Cada ocorrência das categorias será apresentada na ordem em que foram apresentadas no Quadro 3, na página 96. Após análises, apresentaremos um quadro, que permitirá a observação e a comparação qualitativa desses diários.

4.1 Resultados das análises dos diários do Grupo 1

• **Avaliação**

Verificamos que todos os alunos diaristas, com exceção da número 5, fizeram avaliações sobre:

a) **avaliação sobre a ação dos personagens ou do autor do texto**, como nos diários dos alunos 3, 4 e 6.

• **diário do aluno 3:**

*“O garoto conseguiu ler o resto do capítulo inteiro, **bem melhor** e se aventurando, às vezes, se perdia. Mas quando entendia, se sentia muito **empolgado**”.*¹⁹

¹⁹ Para uma melhor visualização da ocorrência da categoria, optamos por apresentar em itálico a oração ou período em que ela se apresenta, destacando em negrito a unidade lingüística que a caracteriza, se houver. Essa oração ou período se apresentará entre a ocorrência da categoria que lhe deu origem e a que lhe serve de base, em letra comum.

Esta avaliação serve de base para o estabelecimento de uma relação com a própria experiência do diarista: *“Como foi ruim me sentir nas trevas do meu espírito”*, que, de alguma forma, finaliza seu diário, ao mesmo tempo que conclui sua dificuldade inicial apresentada no comentário que inicia o mesmo: *“Nesse texto, Graciliano Ramos, mais uma vez, conseguiu confundir minha cabeça, mas, aos poucos, consegui entender”*.

• **diário do aluno 4:**

“Gostei da atitude do pai neste texto”.

Esta avaliação serve de base para o resumo parcial, a ação do pai- personagem: *“Ele pára, esclarece para o filho o tema do romance, exige atenção, quanto à pontuação e o ajuda a terminar a leitura com a interpretação adequada”*.

• **diário do aluno 6:**

“Esse texto, refere-se a uma criança, que com o incentivo do pai, iniciou-se no mundo da leitura, pois, com muita dificuldade, conseguia entender as palavras. O bom é que ele podia contar com a ajuda do pai. Como se tratava de uma literatura avançada para a idade dele, o pai tratava de traduzir numa linguagem simples, para que ele pudesse entender”.

Aqui, como podemos perceber, a avaliação é feita também sobre a ação do pai no texto, só que aparece dentro de um resumo global, tal qual no diário do aluno 1.

b) **avaliação sobre o texto lido em geral**, como nos diários dos alunos 1, 7, 8 e 10, que examinamos a seguir:

• **diário do aluno 1:**

“O texto é muito bom, e nos chama a atenção para a importância da leitura”.

Esta avaliação, que poderia iniciar o diário – se a ordem das categorias nas instruções fosse levada em conta –, foi utilizada para concluir, e aparece quando o aluno faz sua interpretação do tema geral.

• **diário do aluno 7:**

“Nesse texto, o autor fala sobre um menino que, ao ler, trocava as palavras, fazia a maior confusão. *O autor usa muitas palavras **díficeis** do nosso português*”.

Podemos observar que esta avaliação – que também, indiretamente, tem o valor de uma relação estabelecida com a própria experiência da diarista, ao ler esse texto – também está solta no diário, conforme percebido no início da exposição dos exemplos de resumo, por falta de um conectivo. Assim, supomos que esta avaliação sirva para concluir o resumo apresentado.

• **diário do aluno 8:**

“*Na minha opinião, o autor sempre escreve seus textos com palavras **complicadas**, assim como no texto do “ter-te-ão”.*”

A participante faz esta avaliação com base numa relação estabelecida anteriormente, sobre uma má experiência: “Comigo aconteceu o mesmo, quando estava lendo no serviço. Não consegui ler para os meus colegas”. No entanto, após a avaliação, conforme podemos perceber, introduz uma importante relação com outro texto lido, um dos objetivos da escrita diarista.

A partir da produção dos alunos, podemos afirmar que o diário permite levantar problemas ou dificuldades de leitura, derivadas de construção morfossintáticas não usuais para o público produtor do diário, como podemos observar nos diários dos alunos 7 e 8. Ambos mencionam o vocabulário empregado pelo autor Graciliano Ramos, mas não justificam suas avaliações.

• **diário do aluno 10:**

“*Esse texto é **interessante** porque retrata a prática da leitura, o que é **importante**, principalmente, quando temos de ler em voz alta*”.

Assim como a diarista do segundo diário, este participante também inicia o seu com uma avaliação – servindo também como base para fazer um comentário: “Eu sou evangélico e amo fazer a obra de Deus...” – para, em seguida, relacionar com uma experiência pessoal: *“Confesso que já gaguejei e fiquei nervoso...”*

c) **avaliação sobre ações ou processo, em geral, com base no conteúdo temático**, como nos diários do aluno 1 e 2, que examinamos a seguir:

• **diário do aluno 1:**

“O texto nos mostra que devemos ter paciência com as pessoas que estão iniciando a leitura, *pois **nem sempre é fácil**. A primeira vista, tudo parece **difícil e novo***”.

A avaliação, aqui, aparece como justificativa, no meio do resumo global, que introduz o diário.

• **diário do aluno 2:**

*“Como é **lindo, maravilhoso**, apenas um simples gesto de aprender algo. É muito **gratificante** uma pessoa olhar para o papel, um céu de infinitas estrelas a brilhar nos seus olhos, logo que acontece. Ler um livro ou algo qualquer, entender o que está escrito e viajar na leitura, traz um grande conhecimento para nossa alma”*.

A diarista introduz seu diário com esta avaliação, um tanto metafórica, porém sobre a ação descrita no texto, como base para o seguinte comentário: *“Acho muito **gratificante** passar algo para alguém que nunca viveu esses momentos”*.

Considerando apenas as avaliações expressas diante do texto lido, podemos afirmar que, com exceção da avaliação expressa no diário do aluno 10, que está justificada, as demais, nos diários dos alunos 1, 7 e 8, não apresentam justificativas. Dessa forma, os participantes mostram sua pouca capacidade de avaliar textos de forma mais consistente, pois ou justificam mal sua avaliação, ou apenas afirmam que “é bom”, sem justificativa alguma. Estabelecer razões seria uma capacidade, ainda, a ser desenvolvida e, para isso, o papel do professor é fundamental.

- **Resumo**

Podemos identificar nos diários três tipos de resumo:

a) **Resumo global**, como por exemplo: diários dos alunos 1, 3 e 6.

- **diário do aluno 1:**

“O texto nos mostra que devemos ter paciência com as pessoas que estão iniciando a leitura, pois nem sempre é fácil. A primeira vista, tudo parece difícil e novo.

O garoto do texto encontra dificuldades, pulando palavras, tropeçando nas entrelinhas e até para entender, mas com a paciência do pai, ele acaba por conseguir”.

Podemos perceber que a participante introduz o seu diário com um resumo global apresentado em dois parágrafos, sendo que, no primeiro, sua opinião em relação à paciência, como algo indispensável nessa fase do aprendizado da leitura, interrompe seu resumo, que é retomado no segundo parágrafo. Ele serve de base para uma comparação com uma experiência de vida: *“Comigo aconteceu o mesmo: meu filho (...), hoje, adora a leitura e lê muito bem”.*

- **diário do aluno 3:**

“Não existe uma idade certa para começarmos a ler e também a escrever, como por exemplo, nesse texto, um pai determinou que seu filho principiasse a leitura e quando ele o fez, gaguejando e mesmo gemendo, não obedecendo as regras de pontuação, em nenhum momento seu pai gritou. Explicou que era uma história, um romance. Só exigiu do seu filho mais atenção, mesmo não entendendo como parolar.

O garoto conseguiu ler o resto do capítulo inteiro, bem melhor e se aventurando, às vezes, se perdia. Mas quando entendia, se sentia muito empolgado”.

Como, nesse caso, o resumo global foi utilizado para exemplificar uma avaliação sobre essa fase inicial da leitura, achamos pertinente colocá-la em tipo gráfico normal para se destacar do resumo. Essa categoria (o resumo) serve de base para a avaliação

sobre a própria compreensão do diarista, que se refere ao comentário que introduz seu diário: “Como foi ruim me sentir nas trevas do meu espírito”.

• **diário do aluno 6:**

“Esse texto refere-se a uma criança, que com o incentivo do pai, iniciou-se no mundo da leitura, pois, com muita dificuldade, conseguia entender as palavras. O bom é que ele podia contar com a ajuda do pai. Como se tratava de uma literatura avançada para a idade dele, o pai tratava de traduzir numa linguagem simples, para que ele pudesse entender”.

Este resumo, que também introduz o diário, serve de base para a emissão da avaliação sobre o tema e da relação com uma experiência pessoal, expressa logo em seguida: “Quando uma criança está iniciando no mundo da leitura, é muito importante a ajuda do pai”.

b) **Resumo parcial** – a compreensão parcial do que é relatado no texto lido. Por exemplo: diários dos alunos 2, 4, 7 e 8.

• **diário do aluno 2:**

“Espero que todas as pessoas tenham o prazer de desfrutar estas ricas experiências, e que no simples ato da leitura, saiam grandes e felizes histórias... de amor, aventura, etc.

Assim como esse(a) menino(a), que descobriu o mundo da leitura, que outros também o descubram”.

Podemos observar que este resumo é o segundo termo da relação estabelecida.

• **diário do aluno 4:**

“Gostei da atitude do pai neste texto. Ele pára, esclarece para o filho o tema do romance, exige atenção, quanto à pontuação e o ajuda a terminar a leitura com a interpretação adequada”.

Este resumo, que exemplifica a avaliação expressa, serve de base para um comentário: “Isso para quem está na ignorância do saber, aos poucos, vai enxergando novos caminhos (...) outros grandes escritores”.

• **diário do aluno 7:**

“Às vezes, quando somos pequenos, temos o hábito de ler tudo, e nossos pois ficam encantados.

“Nesse texto, o autor fala sobre um menino que, ao ler, trocava as palavras, fazia a maior confusão”.

Diante do exposto, podemos perceber a dificuldade de escrita da participante, pois sem conectivo, expõe seu resumo, sem relação anterior. Tal resumo serve de base para uma relação estabelecida com experiência pessoal da diarista ao ler o texto: “O autor também usa muitas palavras difíceis do nosso português”.

• **diário do aluno 8:**

“A questão do texto é sobre o menino que tinha medo que seu pai brigasse com ele, ao ler”.

Este resumo que introduz o diário, serve de base para a relação com ação coletiva, seguida da relação com a própria experiência: *“Mas quem não tem (= todos nós temos medo de brigas ao lermos)? Comigo já aconteceu o mesmo, quando estava no serviço. Não consegui ler para os meus colegas”.*

c) **apresentação do tema geral**, como por exemplo: diários dos alunos 1 e 10.

• **diário do aluno 1:**

“O texto (...) nos chama a atenção para a importância da Leitura”.

Este resumo conclui o diário da participante.

• **diário do aluno 10:**

“Esse texto é interessante porque retrata a prática da leitura, o que é importante, principalmente, quando temos de ler em voz alta”.

Ao contrário do diário 1, o resumo, aqui, dá início ao diário e tem a função de justificar a avaliação do texto.

Essas *diferentes formas de apresentação* do **Resumo**, por exemplo, segundo van Dijk (2000), representam uma manifestação advinda do conhecimento de mundo do leitor e da sua organização mental, após uma primeira leitura, influenciada pelo estilo do produtor e pelo contexto de produção. Nos diários, essas diferentes formas de apresentação funcionam como um suporte para a liberdade de expressão, pois o produtor dirige seu raciocínio para onde lhe convier, ao concordar ou não, ao posicionar-se, ao relacionar, etc.

Outro aspecto interessante que podemos observar nos resumos, é que, às vezes, o diarista se deixa levar pela imaginação e visualiza ações que não foram narradas no texto lido, inferindo sobre elas. Essa atitude nos leva a inferir que o *resumo* também é um processo que ultrapassa a compreensão, chegando à interpretação. É o caso dos diários dos alunos 3 e 8, que mencionam os verbos *gritar* e *brigar*, que não aparecem no texto de Graciliano. Compare:

• **diário do aluno 3:**

“Nesse texto, um pai determinou que seu filho principiasse a leitura e quando ele o fez, gaguejando e mesmo gemendo, não obedecendo as regras de pontuação, *em nenhum momento seu pai gritou*. Explicou que era uma história, um romance. Só exigiu do seu filho mais atenção, mesmo não entendendo como parolar”.

• **diário do aluno 8:**

“A questão do texto é sobre o menino que tinha *medo que seu pai brigasse* com ele, ao ler. Mas quem não tem?”

Além do *resumo* poder evidenciar a inferência feita, como acabamos de ver, observamos que ele tem diferentes funções no decorrer da escrita diarista. Observando apenas as incidências analisadas acima, notamos que os *resumos* podem:

- a) introduzir o próprio diário;
- b) servir de base para avaliar, relacionar e comentar;
- c) justificar uma avaliação;

d) exemplificar uma avaliação e um comentário.

- **Comentários**

a) **comentários sobre o tema do texto**, como por exemplo: diários dos alunos 2, 3, 4, 6, 9 e 10.

- **diário do aluno 2:**

“Espero que todas as pessoas tenham o prazer de desfrutar estas ricas experiências, e que no simples ato da leitura, saiam grandes e felizes histórias... de amor, aventura, etc.”

Este comentário, que tem o valor de um desejo, tem sua origem numa avaliação e serve de base para o estabelecimento de uma relação, em outro parágrafo: “Assim como esse(a) menino(a), que descobriu o mundo da leitura, que outros também o descubram”.

- **diário do aluno 3:**

“Não existe uma idade certa para começarmos a ler e também a escrever, como por exemplo, nesse texto, um pai determinou que seu filho principiasse a leitura e quando ele o fez, gaguejando e mesmo gemendo, não obedecendo as regras da pontuação, em nenhum momento seu pai gritou. Explicou que era uma história, um romance. Só exigiu do seu filho mais atenção, mesmo não entendendo como parolar”

Este comentário teve sua origem num primeiro comentário, sem nenhuma conexão e que será apresentado a seguir. Ele serve de base, conforme podemos notar, para um resumo do texto.

- **diário do aluno 4:**

“Isso para quem está na ignorância do saber, aos poucos vai enxergando novos caminhos, enfim, ampliando seus horizontes. E aos poucos, mastigando, gaguejando, alinhavando pedaços de leitura, é que muitas vezes, no futuro, surgem outros grandes escritores”.

O comentário tem sua origem num resumo parcial da ação referida no texto, e serve de fechamento do diário.

• **diário do aluno 6:**

“Quando uma criança está iniciando no mundo da leitura, é muito importante a ajuda dos pais”. (...)

“Hoje, mesmo que eu não seja uma leitora assídua, eu procuro, o máximo que eu posso, incentivar o meu filho a ler livros, gibis, revistinhas, etc., e procuro acompanhar, corrigindo de leve para que, de alguma forma, não se sinta diminuído por isso”.

O primeiro comentário surgiu de um resumo global sobre o texto e serve de base para uma relação com uma experiência pessoal: “Eu me lembro que, quando comecei a estudar...”. Já o segundo, que finaliza o diário, surge dessa relação.

• **diário do aluno 9:**

“Ler é como os primeiros passos de uma criança. Ela precisa aprender tudo: aprende a falar, aprende a andar e muitas vezes tropeça em pequenas coisas”.

“Eu acho muito importante os pais estarem acompanhando os filhos, desde os seus primeiros dias na escola, pois desta forma, ele pode corrigir erros de leitura e pronúncias de palavras e traduzi-las de forma correta para seus filhos.

Na escola, o mestre ensina e, em casa, o pai traduz e corrige as palavras erradas, incentivando seus filhos a ler corretamente”.

O primeiro comentário exemplifica a comparação que inicia o diário e serve de base para estabelecer uma relação. Os demais, que finalizam o diário, surgem de uma relação com a experiência pessoal do participante.

• **diário do aluno 10:**

“Eu sou evangélico e amo fazer a obra de Deus. Estou me preparando e sendo preparado para exercer no ministério. Quero chegar a ser pastor, e por muitas vezes eu subo no altar para fazer uma leitura da Palavra da Bíblia e uma oração. Confesso que já gaguejei e fiquei nervoso, pois estava lendo para muitas pessoas, e não foi fácil”.

Esse comentário, que está desligado da avaliação do texto que dá início ao diário, serve de base para relação estabelecida com experiência pessoal.

b) **comentários sobre ações relacionadas às ações do texto**, como por exemplo: diários dos alunos 1, 2, 3, 5 e 10.

• **diário do aluno 1:**

*“O texto nos mostra que devemos ter paciência com as pessoas que estão iniciando a leitura, pois nem sempre é fácil. A primeira vista, **tudo** parece difícil e novo.*

O garoto do texto encontra dificuldades, pulando palavras, tropeçando nas entrelinhas e até para entender, mas com a paciência do pai, ele acaba por conseguir”.

Como podemos perceber, esse comentário está inserido num resumo global do texto lido.

• **diário do aluno 2:**

*“Acho muito gratificante passar **algo** para alguém que nunca viveu esses momentos.*

Espero que todas as pessoas tenham o prazer de desfrutar estas ricas experiências, e que no simples ato da leitura, saiam grandes e felizes histórias... de amor, aventura, etc.”

O comentário em questão, que introduz o diário, é feito de uma forma que pode levar o leitor a pensar que *qualquer coisa* de bom que uma pessoa passa para outra é sempre muito bem vinda, não só a leitura. A diarista se expressou de uma forma geral, mas leva a crer que ela se referiu ao pai-personagem. E como podemos perceber, esse comentário serve de base, embora desligado – como uma conversa informal, uma das características do diário de leituras –, para outro diretamente relacionado ao texto lido.

• **diário do aluno 3:**

“Nesse texto, Graciliano Ramos, mais uma vez, conseguiu confundir minha cabeça, mas, aos poucos, consegui entender.

Não existe uma idade certa para começarmos a ler e também a escrever, como por exemplo...”

Esse comentário referente à dificuldade de leitura, que dá início ao diário, parece estar desligado do parágrafo seguinte, mas na realidade não está. Ele é que deveria

servir de exemplo, e ser fundamentado no resumo, que a diarista utiliza como exemplo da relação estabelecida.

- **diário do aluno 5:**

“Até hoje me sinto impotente diante da grandiosidade de quem escreve bem, conjuga os verbos, fala corretamente e sabe se expressar direito. Me sinto uma cigana analfabeta, tentando ler a mão de Paulo Freire, aquele que revolucionou o ensino no Brasil e, hoje, todos deveriam aplicar esse método, muito mais simples, mais fácil... Um dia eu chego lá”.

Após a diarista ter iniciado seu diário com uma relação sobre uma experiência pessoal, faz um relato detalhado não só da leitura, mas também da escrita: esse curioso comentário. Na primeira parte, separada pelas reticências, que vai até “fácil”, que expressa *inveja* e menciona as ações de *escrever* e de *falar*, fugindo ao tema, pois não menciona a leitura. Na segunda, a última frase do diário, expressa *desejo*.

- **diário do aluno 10:**

“Confesso que já gaguejei e fiquei nervoso, pois estava lendo para muitas pessoas, e não foi fácil. Mas sempre é uma bênção, pois Deus me dá graça, alegra meu coração e enche meu espírito de amor e de sabedoria”.

Esse comentário, que finaliza o diário, surge de uma relação entre a ação do texto e uma experiência pessoal, indiretamente relacionada à ação de ler.

- **Dúvidas** – As *dúvidas*, como vimos, podem se referir à leitura, às ações dos personagens ou ainda à produção do diário.

- **diário do aluno 7:**

“Será que o autor escreve coisas complicadas em todos os seus textos?”

A dúvida aparece apenas nessa produção, em forma de pergunta, demonstrando dificuldade de compreensão, pois, anteriormente, no seu diário, a participante afirmou: *“O autor também usa muitas palavras difíceis do nosso*

português”. Por outro lado, acreditamos que a diarista, pelo jeito que formulou a pergunta, gostaria de conhecer a resposta, o que, também, demonstra curiosidade.

Como se pode constatar, apenas três participantes mencionaram dificuldade na compreensão do texto nos diários dos alunos 3, 7 e 8. Os demais não expressaram *dúvida*, talvez pelo fato de essa ter sido a nona produção.

• Estabelecimento de *Relações*

Observamos que os diaristas estabelecem os seguintes tipos de relações:

a) *relações com ação coletiva*, ou seja, o diarista se inclui (1ª pessoa do plural) ou não (3ª pessoa do plural), generalizando seu discurso, como nos diários dos alunos 1, 2, 4, 7, 8, 9 e 10.

• diário do aluno 1:

“O texto nos mostra que devemos ter paciência com as pessoas que estão iniciando a leitura, pois nem sempre é fácil. *A primeira vista, tudo parece difícil e novo.*

O garoto do texto encontra dificuldades, pulando palavras, tropeçando nas entrelinhas e até para entender, mas com a paciência do pai, ele acaba por conseguir”.

Neste primeiro exemplo, podemos notar que a relação está dentro de um resumo global do texto.

• diário do aluno 2:

“*Assim como esse(a) menino(a), que descobriu o mundo da leitura, que outros também o descubram*”.

Esse exemplo, que teve sua origem num comentário que expressa desejo de que todos sintam o prazer de ler, finaliza o diário.

• diário do aluno 4:

*“**Todos nós temos** dificuldades de ler e entender algumas histórias, quando ainda **estamos aprendendo a ler**”.*

Este estabelecimento de relação, que introduz o diário, serve de base para a avaliação da ação no texto.

• **diário do aluno 7:**

*“Às vezes, quando **somos pequenos, temos** o hábito de ler tudo, e **ossos pais ficam encantados**. (...)”*

Nesse texto, o autor fala sobre um menino que, ao ler, trocava as palavras, fazia a maior confusão. O autor também usa muitas palavras difíceis do nosso português.

*Quando, geralmente, **lemos** um livro ou qualquer outra coisa, em público, **gaguejamos**”.*

Como podemos observar, na primeira incidência, a comparação que introduz o diário não está conectada ao segundo parágrafo, o qual, pelo seu aspecto, poderia ser o parágrafo introdutório do diário. Além disso, o segundo período desse mesmo parágrafo também está “solto”; o que evidencia a dificuldade da participante em exteriorizar suas idéias de forma mais conexa e coerente. Já a segunda incidência, desconectada dos dois primeiros parágrafos, serve de base para uma relação com a experiência pessoal da diarista.

• **diário do aluno 8:**

*“A questão do texto é sobre um menino que tinha medo que seu pai brigasse com ele, ao ler. Mas **quem não tem?**”*

Neste exemplo, a relação, que aparece em forma de pergunta, tem o mesmo sentido de “Todos nós temos medo de brigas ao lermos”, por isso podemos dizer que é uma relação, que serve de base para outra relação, só que com uma experiência pessoal da diarista: *“**Comigo já aconteceu o mesmo...**”.*

• **diário do aluno 9:**

*“**Todo começo é difícil, pois, na maioria das vezes, temos** experiência naquilo que **vamos fazer**”.*

*“Ler é **como** os primeiros passos de uma criança. Ela precisa aprender tudo: aprende a falar, aprende a andar e muitas vezes tropeça em pequenas coisas”.*

Este exemplo introduz o diário e serve de base para o participante estabelecer outra relação com ação coletiva.

• **diário do aluno 10:**

*“Esse texto é interessante porque retrata a prática da leitura, o que é importante, principalmente, quando **temos** de ler em voz alta”.*

Já este exemplo, como podemos notar, surge de uma avaliação e dá margem para a apresentação de um comentário, que explica o contexto a ser referido numa relação com a experiência pessoal do diarista.

b) **relação com a própria experiência**, como nos diários dos alunos 1, 3, 7, 8, 9 e 10.

• **diário do aluno 1:**

*“O garoto do texto encontra dificuldades... (de leitura). **Comigo aconteceu o mesmo: meu filho tinha muita dificuldade para ler, mas com paciência e incentivando muito, ele, hoje, adora a leitura e lê muito bem**”.*

Esta comparação, como podemos observar, tem origem num resumo global do texto lido e serve de base para uma breve avaliação: *“O texto é muito bom”.*

• **diário do aluno 3:**

*“Como foi ruim **me** sentir nas trevas do **meu** espírito”.*

Já este exemplo, que faz o fechamento do diário, refere-se a uma experiência ocorrida no contexto de produção do referido diário que, de uma certa forma, retoma e conclui o comentário que introduz o mesmo: *“Nesse texto, Graciliano Ramos, mais uma vez, conseguiu confundir minha cabeça, mas, aos poucos, consegui entender”.*

• **diário do aluno 7:**

“Quando, geralmente, lemos um livro ou qualquer outra coisa, em público, gaguejamos. ***Eu mesma já passei por isso, ao ler um pequenino trecho, tremi toda.*** Foi outro texto de Graciliano Ramos, sobre o “ter-te-ão”.

Diante do exposto, podemos conferir que a comparação em questão encontra-se no meio de outros dois tipos de relações estabelecidas: a primeira é sobre a ação coletiva e a segunda é sobre outro texto lido do mesmo autor.

• **diário do aluno 8:**

“À questão do texto é sobre um menino que tinha medo que seu pai brigasse com ele, ao ler. Mas quem não tem? ***Comigo já aconteceu o mesmo, quando estava lendo no serviço. Não consegui ler para os meus colegas.***”

“Na minha opinião o autor sempre escreve seus textos com palavras difíceis...”.

Esta comparação, conforme podemos observar, teve origem num resumo parcial do texto, seguido de uma pergunta, que é uma relação com ação coletiva, conforme já discutida anteriormente. Entretanto, esta comparação não serve de base para a avaliação seguinte, pois a participante muda de assunto, saindo da lembrança do passado para o contexto de produção do referido diário.

• **diário do aluno 9:**

“No princípio à leitura, ***me aconteceu a mesma coisa: eu me lembro de um dia em que o meu pai me pediu para ler um texto. A dificuldade foi muito grande, pois eu não observava a acentuação, a pontuação, e trocava as letras.***”

Esta comparação surge de um comentário e dá margem a outros comentários, que finalizam o diário: “*Eu acho muito importante os pais estarem acompanhando os filhos...*”.

• **diário do aluno 10:**

“***Confesso que já gaguejei e fiquei nervoso, pois estava lendo para muitas pessoas, e não foi fácil.***”

Neste exemplo, o diarista faz um comentário que justifica e introduz esta comparação, dando margem a outro comentário conclusivo, que fecha o diário, sobre

sua experiência vivida: “Mas sempre é uma bênção, pois Deus me dá graça, alegra meu coração e enche meu espírito de amor e sabedoria”.

d) **relação com outro texto**, como nos diários dos alunos 7 e 8.

• **diário do aluno 7:**

“Quando, geralmente, lemos um livro ou qualquer outra coisa, em público, gaguejamos. Eu mesma já passei por isso, ao ler um pequenino trecho, tremi toda. Foi outro **texto de Graciliano Ramos**, sobre o “**ter-te-ão**”. Será que o autor escreve coisas complicadas em todos os seus textos?”.

Este exemplo surgiu de uma comparação com uma experiência pessoal e serve de base para a participante expor uma dúvida sobre outro texto.

• **diário do aluno 8:**

“Na minha opinião, o autor sempre escreve seus textos com palavras complicadas, *assim como no texto do “ter-te-ão”*. O que seria de nós se não fossem os dicionários?”.

Como podemos observar, a comparação surge de uma avaliação e dá margem a uma relação com ação coletiva de usar dicionários, que poderia ser uma asserção (= Todos nós precisamos de dicionários), invés de uma pergunta.

Apesar de as alunas que produziram os diários 7 e 8 apresentarem dificuldades no contexto de leitura e de produção, surpreendentemente, fizeram três tipos de relações diferentes. Além disso, podemos observar, nas incidências apresentadas e no quadro a seguir, que todos, sem exceção, estabeleceram relações.

Assim como os *resumos* e as demais categorias, as *relações* também têm diferentes funções na escrita diarista. Elas podem servir para:

- a) exemplificar uma *avaliação*, um *resumo* ou um *comentário*;
- b) introduzir o diário e servir de base para *avaliar*, para narrar uma experiência ou para justificar um *comentário*;
- c) servir como o segundo termo de uma *relação*.

- **Contribuições**

O que chamamos de contribuições não apareceram nos diários analisados.

Para uma melhor visualização dos resultados nessa análise do Grupo 1 de diários, vejamos a ocorrência de interpretação encontradas nos diários analisados.

- **Quadro 4: Ocorrências das categorias de interpretação nos diários do Grupo 1**

Categorias	Diários									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Avaliações	X	X	X	X	∅	X	X	X	∅	X
Resumos	X	X	X	X	∅	X	X	X	∅	X
Comentários	X	X	X	X	X	X	∅	∅	X	X
Dúvidas	∅	∅	∅	∅	∅	∅	X	∅	∅	∅
Relações	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Contribuições	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅

Em síntese, temos:

- **Quadro 5: Síntese das ocorrências**

Categorias	Total de ocorrências de categorias nos diários	Porcentagem de diários
Avaliações	8	80 %
Resumos	8	80 %
Comentários	8	80 %
Dúvidas	1	10 %
Relações	10	100 %
Contribuições	∅	0 %

Diante dos quadros apresentados, discutiremos os resultados, buscando responder à primeira pergunta de pesquisa: a) **Como os alunos desenvolvem as instruções de produção do diário?**

Assim, podemos observar que todos os participantes fizeram uso do estabelecimento de *relações*, sendo que três alunos estabeleceram os três tipos de relações, que foram por mim consideradas. Esse número pode ter sido derivado de um conjunto de fatores, como por exemplo, a insistência sobre elas nas instruções dadas

nas orientações orais do professor e nas discussões sobre os diários. Portanto, podemos afirmar que, em relação a essa categoria, a experiência didática de produção de diários de leitura atingiu um dos seus objetivos, expressos nas instruções.

Outro resultado interessante que podemos observar no quadro 4, é que as *avaliações* e *resumos* não apareceram nos diários dos alunos 5 e 9, que se detêm nas categorias *relações* e *comentários*, principalmente a diarista 5 que se deteve mais no relato de uma experiência pessoal, como podemos observar nos anexos.

Quanto aos *resumos*, especificamente, percebemos que, freqüentemente, servem de suporte para os demais processos desenvolvidos na escrita diarista, não importando sua localização, isto é, servem de base para as outras categorias de interpretação. Elas surgem a partir deles, como níveis mais altos e mais abstratos, atingidos no processo de leitura, como verdadeiras réplicas.

Além disso, observamos que não há uma ordem rígida de ocorrência dessas categorias nos diários analisados. Alguns alunos iniciaram seus diários resumindo, outros avaliando, outros relacionando; enfim, isso demonstra que as instruções não são seguidas como “receita” imutável.

Quanto à categoria *contribuições*, é necessário observar que ela não se apresenta em nenhum dos diários, o que podemos inferir que elas podem estar implícitas nas avaliações. Apenas a diarista 7 apresentou *dúvida*: dessa quase ausência da categoria, podemos, talvez, inferir que há uma representação escolar, interiorizada na mente do aluno, sobre o texto a ser entregue ao professor. O aluno acha melhor não expressar dúvidas, porque pode passar, ao professor, a imagem de que ele costuma ter dificuldades de compreensão de leitura.

Por outro lado, considerando o contexto de produção dos diários, ao solicitar que os alunos passassem a limpo os seus diários, apesar de ter dito a eles que não atribuiria notas aos diários, mostrei, inconscientemente, a importância de se entregar

produções “perfeitas”. Ou pode ter sido pelo fato dos alunos enfatizarem mais as ocorrências *avaliações* e o estabelecimento de *relações*.

Contudo, podemos afirmar que todos os dez participantes, expressando ou não *dúvidas*, conseguiram se posicionar sobre o texto lido, sem fugir ao tema. Assim, tivemos alcançado em parte o objetivo de pesquisa, que é *verificar se a experiência didática de produção de diários de leitura atingiu os objetivos propostos nas instruções, que para ela foram dadas*. As análises do Grupo 1 atingiram, pois, o primeiro objetivo específico: *verificar como as instruções foram seguidas pelos alunos*.

4.2 Resultados das análises dos diários do Grupo 2

Conforme apontado, o terceiro objetivo específico da pesquisa é ***verificar se há diferenças significativas – e quais são elas – entre diários da terceira produção e diários da última produção dos alunos***.

Primeiramente, mostraremos os resultados das análises dos terceiros diários, na mesma ordem em que apresentamos os resultados das análises anteriores.

4.2.1 Os resultados das análises dos terceiros diários

- ***Avaliações***

Verificamos que os três participantes fizeram um único tipo de avaliação:

A avaliação sobre ações ou processos em geral, com base no conteúdo temático apareceu nos diários dos três alunos.

- ***diário 3 A:***

“Como acontece na cabeça de muitos maridos, que mesmo na dúvida, *insistem* em afirmar que são traídos e até maltratam as mulheres com palavras desagradáveis.

*Não aceito algumas **injustiças**, a lei protege mais o homem, pois apesar de decretada, nunca vemos nenhum homem ser preso por adultério”.*

Esta avaliação tem origem numa comparação e serve de base para outra, também, com ação coletiva.

• **diário 3 B:**

“Acredito muito no amor e respeito na união, apesar de tudo ser difícil numa relação, mas *acho que traição nunca é **legal**, que de repente pode parecer o caminho **mais fácil**, mas nunca o **correto**”.*

Esta avaliação surge de um comentário e finaliza o diário.

• **diário 3 C:**

*“Eu acho que não é **justo** só a mulher ser acusada de cometer adultério. Como é que pode o homem ficar com qualquer uma e a mulher ser morta por fazer igual? Acho que tem que ser **direitos iguais**, como está escrito. “Naquele tempo” não tinha delegacia dos direitos da mulher. Essas pessoas inventam cada uma para a cabeça da mulher... Essa história está parecendo até com a novela em que o homem tem de casar com sete mulheres. *Não acho nada disso certo. O homem têm que ter uma só mulher, assim como a mulher tem que ser **fiel**”.**

A primeira avaliação introduz o diário e dá margem a um comentário, que, por sua vez, dá margem a uma segunda avaliação. A terceira, que finaliza o diário, surge de uma relação com uma novela, que não foi identificada.

• **Resumos**

Observamos que apenas uma diarista fez uso desta ocorrência.

c) **apresentação do tema geral**, como por exemplo, no diário do aluno 3 A:

• **diário 3 A:**

“A Capitu representa muitas mulheres do passado e de hoje. Na concepção do autor ela foi adúltera. Será que foi? (...)”

Esta apresentação dá início ao diário e serve de base para um comentário e de uma dúvida.

- **Comentários**

Verificamos que os três diaristas comentaram sobre:

a) **a mesma ação no texto**, como nos diários 3 B e 3 C.

- **diário 3 A:**

“A Capitu representa muitas mulheres do passado e de hoje. Na concepção do autor ela foi adúltera. Será que foi? (...)”

Este comentário surge de uma relação estabelecida e dá margem a outro comentário.

- **diário 3 C:**

“Eu acho que não é justo só a mulher ser acusada de cometer adultério. Como é que pode o homem ficar com qualquer uma e a mulher ser morta por fazer igual? Acho que tem que ser direitos iguais, como está escrito. “Naquele tempo” não tinha delegacia dos direitos da mulher.”

Este comentário surge de uma avaliação e dá margem a outra.

b) **comentários sobre ações relacionadas ou outras ações**, como nos diários.

- **diário 3 A:**

Já a mulher tem que lutar muito para ver os seus direitos respeitados, recorrendo às delegacias da mulher, senão, quando não é morta, ela é abandonada, desamparada e ainda sai mal falada”.

Este comentário surge de uma relação e finaliza o diário.

- **diário 3 B:**

“Com o avanço do mundo, as pessoas também vão se transformando. Antigamente a mulher era mais reprimida, mais obediente ao seu marido, mas acontecia também mulher que cometia adultério.

Hoje em dia, passamos por algumas mudanças de comportamento em relação ao casamento. *Muitas uniões nem sempre chegam ao altar, mas vivemos juntos e levamos adiante. Às vezes erramos na escolha e outras vezes acertamos e nesse passo-a-passo pode acontecer de ambas as partes a traição, por alguma razão e às vezes sem razão: pelo próprio instinto do homem.*

Acredito muito no amor e respeito na união, apesar de tudo ser difícil numa relação, mas acho que traição nunca é legal, que de repente pode parecer o caminho mais fácil, mas nunca o correto”.

Optamos por colocar o diário inteiro da diarista, porque ela faz três comentários (em itálico), ao longo de sua produção. O primeiro dá início ao diário e serve de base para uma relação com ação coletiva. O segundo surge de uma relação com ação coletiva e está desligado do seguinte, que dá margem a uma avaliação.

• **diário 3 C:**

“Naquele tempo” não tinha delegacia dos direitos da mulher. *Essas pessoas inventam cada uma para a cabeça da mulher...* Essa história está parecendo até com a novela em que o homem tem de casar com sete mulheres”.

Este comentário surge de uma relação e serve de base para outra.

• **Dúvidas**

A dúvida aparece apenas no diário 3 A.

• **diário 3 A:**

“A Capitu representa muitas mulheres do passado e de hoje. Na concepção do autor ela foi adúltera. **Será que foi?**

Como acontece na cabeça de muitos maridos, que mesmo na dúvida, insistem em afirmar que são traídos e até maltratam as mulheres com palavras desagradáveis”.

Apesar de a diarista ter formulado uma pergunta com característica de dúvida, pelos termos empregados, em negrito, acreditamos que a participante conhece a obra machadiana, pois a referida obra não esclarece se houve ou não traição por parte da

personagem Capitu. Podemos dizer que a autora do diário transferiu essa indefinição ao leitor do seu diário, conduzindo-o a inferir sobre a referida trama. Diante desse raciocínio, afirmamos que nenhuma das três participantes expressaram dúvida, o que pode ser explicado pela simplicidade do tema (não do texto lido). Qualquer pessoa é capaz de se posicionar sobre ele.

- **Relações**

Verificamos que os três diários analisados apresentam estabelecimentos de relação.

a) **relação com ação coletiva**, como nos diários 3 A, 3 B e 3 C.

- **diário 3 A:**

“A Capitu representa muitas mulheres do passado e de hoje. Na concepção do autor ela foi adúltera. Será que foi?

Como acontece na cabeça de muitos maridos, que mesmo na dúvida, insistem em afirmar que são traídos e até maltratam as mulheres com palavras desagradáveis”.

Não aceito algumas injustiças, a lei protege mais o homem, pois apesar de decretada, nunca vemos nenhum homem ser preso por adultério.

Já a mulher tem que lutar muito para ver os seus direitos respeitados, recorrendo às delegacias da mulher, senão, quando não é morta, ela é abandonada, desamparada e ainda sai mal falada”.

Como podemos perceber, todos os quatro posicionamentos expressos neste diário estão devidamente conectados, embora ele não se apresentem conjunções ou expressões conjuntivas. A primeira relação dá início ao texto e dá margem a um comentário. A segunda, surge de um comentário e dá margem a uma avaliação. A terceira, tem origem na avaliação e serve de base para relação com a ação do homem. Esta, por sua vez, dá origem a outra relação com a ação da mulher e serve de base para um comentário final.

- **diário 3 B:**

“Com o avanço do mundo, as pessoas também vão se transformando. Antigamente a mulher era mais reprimida, mais obediente ao seu marido, mas acontecia também mulher que cometia adultério.

Hoje em dia, passamos por algumas mudanças de comportamento em relação ao casamento. Muitas uniões nem sempre chegam ao altar, mas vivemos juntos e levamos adiante”.

A primeira relação com uma ação do passado (adultério) surge de um comentário, que justifica a normalidade do adultério. Esse comentário dá margem a outra relação com a mesma ação na atualidade e serve de base para um comentário.

• **diário 3 C:**

“Acho que tem que ser direitos iguais, como está escrito. “Naquele tempo” não tinha delegacia dos direitos da mulher. Essas pessoas inventam cada uma para a cabeça da mulher... Essa história está parecendo até com a novela em que o homem tem de casar com sete mulheres. Não acho nada disso certo. O homem têm que ter uma só mulher, assim como a mulher tem que ser fiel”.

A primeira relação surge de uma avaliação e serve de base para um comentário. A segunda, surge desse comentário e propicia outra avaliação

• **Contribuições**

Podemos observar que o texto lido não trouxe *contribuições* aos participantes, o que nos leva a inferir que é o tipo de discurso dos textos lidos. Tomando o trabalho de Machado (1998) como base, podemos classificar, a nosso modo, os textos utilizados nesta pesquisa como textos narrativos que abordam conceitos sócio-culturais, e não textos que abordam conceitos teóricos-científicos, que poderiam, sim, trazer *contribuições* ao leitor. Os participantes desta pesquisa, nem ao menos, reconheceram em seus diários que a prática de produção, em si, possa ter-lhes fornecido alguma contribuição.

Assim, chegamos aos seguintes resultados desta primeira etapa das análises do Grupo 2:

▪

• **Quadro 6: Níveis de ocorrências nos três diários analisados**

Categories	D. 3 A	D. 3 B	D. 3 C
Avaliações	1	1	3
Resumos	1	∅	∅
Comentários	2	3	2
Dúvidas	∅	∅	∅
Relações	4	2	2
Contribuições	∅	∅	∅

4.2.2 Resultados das análises dos décimos diários

• **Avaliações**

Verificamos que os três alunos avaliaram.

a) **avaliação sobre a ação dos personagens ou do autor do texto**, como nos exemplos dos diários 10 A e 10 C:

• **diário 10 A:**

“O **grande Charles Chaplin** era realmente um **gênio-ator**. Ele usou sua capacidade de representar, no palco do cinema, para nos passar suas mensagens, que como homem, acreditava poder sensibilizar a humanidade, e conseguiu”.

Esta avaliação dá início ao diário e serve de base para um resumo, que tem a função de justificá-la.

• **diário 10 C:**

“Tudo passa numa velocidade estonteante, até uma vida pode existir por um segundo”.

Mas, **felizmente**, precisamos da inteligência de alguns para termos, sermos e vivermos, dependentes da máquina para quase tudo: para lavar (...) Enfim, nada disso é nada diante do “Obrigado, meu querido!”, “Eu te amo”.

Esta avaliação tem origem num estabelecimento de relação e dá margem a um comentário.

b) **avaliação sobre o texto lido, em geral, ou sobre algum aspecto formal do texto**, como nos diários 10 B

• **diário 10 B:**

*“O texto retrata **bem** o perfil do ser humano, principalmente, quando diz que nos tornamos céticos”.*

*No mundo de hoje, **não é fácil** viver: é gente querendo engolir gente. O homem se tornou muito inteligente e sábio, mas muitas vezes, acaba envenenado por cobiça, por ódio. Ele cria e acaba provocando a escassez. Esta frase é **sábua**, pois ele não se satisfaz nem com muito e nem com o máximo; quer sempre mais.*

É preciso que enchamos nosso peito, nosso coração de humanidade, de afeição, de amor.

*“**Adorei** o que Chaplin, com sua **sabedoria**, disse: “sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo estará perdido...”*

A primeira avaliação introduz o diário e dá margem a outra avaliação que, por sua vez, dá origem à interpretação do tema geral do texto; a terceira tem origem na interpretação do tema geral, que serve de base para um comentário; a quarta destacada, e que finaliza o diário, dá margem à citação de Chaplin.

• **Resumos**

Observamos que nos três diários analisados há resumos.

a) **resumo parcial**, como apresentado nos diários 10 B e 10 C:

• **diário 10 B:**

“Adorei o que Chaplin, com sua sabedoria, disse: “Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo estará perdido...”

Este resumo tem origem numa avaliação e faz o fechamento do diário.

• **diário 10 C:**

“O homem se envenenou em suas cobiças, tornou-se amante de si mesmo”.

Este resumo, diferentemente do exemplo acima, conclui o diário e serve de base para um último comentário.

b) **apresentação do tema geral**, como nos exemplos dos diários 10 A e 10 B.

• **diário 10 A:**

“O grande Charles Chaplin era realmente um gênio-ator. *Ele usou sua capacidade de representar, no palco do cinema, para nos passar suas mensagens, que como homem, acreditava poder sensibilizar a humanidade, e conseguiu.*

De alguma forma ou de outra, conseguiu (...) mudar o pensamento de alguns poderosos”.

Esta interpretação surge de avaliação sobre ações do próprio autor e introduz um comentário.

• **diário 10 B:**

“No mundo de hoje, não é fácil viver: é gente querendo engolir gente. *O homem se tornou muito inteligente e sábio, mas muitas vezes, acaba envenenado por cobiça, por ódio. Ele cria e acaba provocando a escassez.* Esta frase é sábia, (...)”.

Já este resumo tem origem numa avaliação e também uma relação com ação coletiva e dá margem para uma breve avaliação justificada.

• **Comentários**

Verificamos que os três diaristas fizeram comentários:

a) **sobre a mesma ação no texto**, como nos diários 10 B e 10 C.

• **diário 10 B:**

“Ele (o homem) não se satisfaz nem com muito e nem com o máximo, quer sempre mais. *É preciso que enchamos nosso peito, nosso coração de humanidade, de afeição, de amor”.*

Este exemplo tem sua origem numa relação com ação coletiva e, a diarista, conclui seu raciocínio e o diário com uma citação do autor: “*Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo estará perdido*”.

• **diário 10 C:**

“Acredito que Chaplin não estava criticando a modernidade, e sim os fins levados por ela.

O homem deixou seus princípios básicos por causa dos seu inventos destrutivos, no caso, a bomba atômica, os armamentos de guerra... Ele sabia que viver é melhor que sonhar.

O homem evoluiu para si próprio e para o poder do dinheiro; somente para dizer: “eu tenho... Eu sou... (...)

O homem se envenenou em suas cobiças, tornou-se amante de si mesmo. Sinto muito, mas o ser humano virou máquina humana: sempre manipulado...”

Os dois primeiros comentários surgem de uma apresentação do tema geral (resumo) e dão origem a um terceiro comentário sobre outras ações, que veremos a seguir. O último tem origem num resumo parcial e finaliza o diário.

b) **sobre ações relacionadas ou outras ações**, que tomamos como exemplo os diários 10 A e 10 C.

• **diário 10 A:**

Ele usou sua capacidade de representar, no palco do cinema, para nos passar suas mensagens, que como homem, acreditava poder sensibilizar a humanidade, e conseguiu.

De uma forma ou de outra, conseguiu, quer fosse nos personagens românticos, tristes ou alegres, ou ainda como nesse discurso apelativo, passar a sua proposta de mudar o pensamento de alguns poderosos. Será que ele conseguiu chamar a atenção deles? Eu acho que naquela época, não”.

Hoje todos reconhecemos o seu valor (...) os seus sentimentos.

A partir dessa época, até a estrutura dos filmes mudou. O cinema deixou de ser fantasia, sonho, para nos mostrar a realidade da mudança, que a máquina traria para a nossa vida. E Chaplin foi o primeiro a perceber isto”.

O primeiro comentário surge de uma apresentação do tema geral do texto e serve de base para uma interpretação do tema geral, que possibilita um

estabelecimento de relação. O segundo surge dessa relação e dá margem para uma dúvida que finaliza o diário.

- **Dúvidas:**

Observamos que só a aluna do diário 10 A apresentou dúvida:

- **diário 10 A:**

“Será que ele conseguiu chamar a atenção deles? Eu acho que naquela época não”.

Novamente a diarista questiona o leitor do seu diário, lançando-lhe uma pergunta com os mesmos termos (em negrito) do seu diário 3 A, que responde logo em seguida. Com essa atitude, a participante demonstra o seu estilo: dialogar com o autor do texto e com o leitor do seu diário, ao mesmo tempo. Acreditamos que esse procedimento pode ser considerado o ponto máximo do *dialogismo* esperado na produção diarista. Cabe lembrar que a expressão *dialogismo*, em análise do discurso, é utilizado após Bakhtin (1953/1997), configurando-se um diálogo fictício entre autor do texto, enunciador (diarista) e destinatário (professor).

Contudo, a mesma diarista expressa, uma dúvida em forma de hipótese que finaliza o seu diário, mas, curiosamente, conclui o texto lido, pois se “amarra” à introdução do discurso do Chaplin e não do seu diário. Observe-se:

- **diário 10 A:**

“Se ele pretendesse ser um imperador, quem sabe a realidade, hoje, seria um pouco diferente. O homem seria mais humano e a máquina, menos fria e menos veloz”.

- **Relações**

Verificamos que os três diaristas estabeleceram relações com:

a) *ação coletiva*, observadas nos diários 10 A, 10 B e 10 C.

- **diário 10 A:**

“Será que ele (o autor) conseguiu chamar a atenção deles (dos poderosos)? Eu acho que na época, não. *Hoje, **todos reconhecemos** o seu valor, quando **nos deparamos** com os resultados da revolução industrial, que, se de um lado nos trouxe progresso, (...) enfim, a máquina “engoliu” o pensamento do homem, transformando os seus sentimentos*”.

Esta relação, diferentemente das demais, até aqui analisadas, surge de um comentário, exercendo também a função de interpretar o texto lido, dando margem a outro, sobre a evolução do cinema.

• **diário 10 B:**

“O texto retrata bem o perfil do ser humano, principalmente, quando diz que nos tornamos céticos.

No mundo de hoje, não é fácil viver: é gente querendo engolir gente. O homem se tornou muito inteligente e sábio, mas muitas vezes, acaba envenenado por cobiça, por ódio. Ele cria e acaba provocando a escassez”.

Esta relação surge de uma avaliação, que também é uma apresentação do tema geral do texto, e dá margem a outra apresentação diferenciada do tema geral.

• **diário 10 C:**

“O homem criou a Coca-cola e destruiu os rios, os oceanos, a natureza, que tanto suprem todas as nossas necessidades, sem saber que *tudo o que **temos** não é **nosso**. Tudo passa numa velocidade estonteante, até uma vida pode existir por um segundo.*

*Mas, felizmente, **precisamos** da inteligência de alguns para **termos, sermos e vivermos** dependentes da máquina para quase tudo: (...). Enfim, nada disso é nada diante do “Obrigado, meu querido!”, “Eu te amo”.*

Ambas as comparações têm origem em um comentário e dão margem a outro.

d) **outro texto**, como observamos no diário 10 C.

• **diário 10 C:**

“Para liberdade fomos criados. As coisas velhas passam e tudo se faz novo”. Esse é um pensamento vivo de Apóstrofo Paulo. Acredito que Chaplin não estava criticando a modernidade, e sim os fins levados por ela”.

Esta relação introduz o diário e serve de base para uma apresentação do tema geral.

Considerando os resultados dos diários 3 A, B e C no quadro 6, apresentamos, a seguir, três quadros distintos, um para cada participante, contendo os resultados da primeira e da segunda parte, desse Grupo 2. Assim, é possível verificar as diferenças evolutivas que ocorreram do terceiro diário para o décimo. Deve-se levar em conta a diferença de textos utilizados: sobre adultério (Machado de Assis) e sobre solidariedade (Charles Chaplin), cujos temas são da realidade dos participantes, apesar de não terem sido considerados fáceis.

• **Quadro 7: quadro do aluno A (D.3 e D.10)**

Categories	Diário 3	Diário 10
Avaliações	1	1
Resumos	1	1
Comentários	2	2
Dúvidas	∅	1
Relações	4	1
Contribuições	∅	∅

• **Quadro 8: quadro do aluno B (D.3 e D.10)**

Categories	Diário 3	Diário 10
Avaliações	1	3
Resumos	∅	3
Comentários	3	1
Dúvidas	∅	∅
Relações	2	1
Contribuições	∅	∅

• **Quadro 9: quadro do aluno C (D.3 e D.10)**

categorias	Diário 3	Diário 10
Avaliações	3	1
Resumos	∅	2
Comentários	2	5
Dúvidas	∅	∅
Relações	2	3
Contribuições	∅	∅

Uma diferença significativa que podemos observar, nos quadros 7, 8 e 9, são os resultados quantitativos. No quadro 7, percebemos que a aluna dos diários A (classificada por mim como uma boa aluna), do diário 3 para o 10, fez menos recorrências às categorias, mas se estendeu mais em comentários e justificativas dos seus diferentes tipos de posicionamentos. Já nos diários B (aluna classificada como regular), notamos que a extensão de ambos é praticamente a mesma, em compensação, nos resultados quantitativos fez mais recorrências às categorias do diário 3 para o 10. Por fim, nos diários C (aluna com dificuldades de aprendizado), para nossa surpresa, se excedeu tanto na extensão do diário 3 para o 10, como, quantitativamente, na utilização de categorias.

O fato de os diários 10 A e 10 C serem maiores representa uma acentuada facilidade de expressão, pois essas alunas-diaristas desenvolveram mais seus posicionamentos. Elas aproveitam ao máximo essas capacidades responsivas para se estenderem nas exemplificações e justificativas, em forma de *comentários*, de *relações* estabelecidas de diferentes tipos, e outras categorias, conforme mostramos na análise. Em suma, tornaram-se avaliadores e críticos do que lhes interessa no texto lido, pois na prática, segundo Wenger (1988), a compreensão é a arte de escolher sobre o que se posicionar e o que ignorar.

Isso indica que as alunas, com o trabalho desenvolvido, apresentaram, conforme explica van Dijk (2000), um nível de noção cognitiva mais alta, definindo uma capacidade discursiva bem maior, adquirida com a prática. Essa capacidade de

expressão advém da auto-informação obtida a partir das leituras “do mundo” ou das experiências de vida.

Em síntese, temos:

• **Quadro 10: totais qualitativos e quantitativos dos diários dos três alunos**

categorias	Diários A	Diários B	Diários C
Avaliações	20 %	40 %	40 %
Resumos	20 %	30 %	20 %
Comentários	40 %	40 %	70 %
Dúvidas	10 %	0 %	0%
Relações	50 %	30 %	50 %
Contribuições	0 %	0 %	0 %

Diante dos resultados do quadro 10, podemos conferir que a *dúvida* apareceu apenas no diário 10 A (vide quadro 7) e as *contribuições* não apareceram. Acreditamos que esse fato é decorrente da seleção dos textos para esta pesquisa. Todos os leitores, de uma forma ou de outra, conseguiram dialogar com eles, em função de serem os temas próximos da realidade dos alunos, muito embora os textos não apresentassem uma linguagem simples. É conveniente lembrar que os alunos, no contexto de produção, usaram dicionários e tiveram liberdade de esclarecer dúvidas, com a professora, sobre o vocabulário dos textos.

No entanto, observamos claramente, no quadro 10, que houve desenvolvimento qualitativo, através dos totais apresentados. As categorias mais recorrentes do diário são as *avaliações*, os *comentários* e as *relações* estabelecidas, tendo como base os *resumos*, outros *comentários*, ou outras *relações*, que as exemplificam ou as justificam.

Outro resultado significativo e, ao mesmo tempo, curioso no quadro 9, são os totais quantitativos. Notamos claramente a evolução do diário 3 C para o diário 10 C, da aluna considerada por mim com maior dificuldade de aprendizagem. Entretanto, as duas alunas dos diários A e B atingiram praticamente o mesmo percentual qualitativo.

Assim, podemos conferir no quadro 10 que a participante dos diários C superou as duas participantes dos diários A e B, que consideramos um fato surpreendente.

Além do exposto, e respondendo a segunda pergunta de pesquisa: b) *Houve modificações na forma de seguir essas instruções no decorrer do processo didático? Quais?*, podemos observar que os diferentes usos das categorias, segundo a explicação de van Dijk (2000), de Koch (2000) e de Dolz (1994), dependem dos complexos processos de compreensão do leitor, de determinados desejos, do seu conhecimento prévio, de suas observações e suposições já armazenadas ou inferidas, etc. Dependem também dos temas propostos – justificados acima – pelo professor e, também, do domínio do novo gênero ensinado: diário de leituras, implantado como um instrumento fundamental de ensino-aprendizagem de leitura e de produção.

Outro aspecto que também observamos nos diários, além do livre posicionamento do aluno, é sua preocupação em chamar a atenção do leitor para algum aspecto determinado em seus diários, pressupondo algum tipo de consequência que causará no espírito do leitor, segundo Bakhtin (1953/1997). Como exemplo dessa preocupação, citamos o diário 2, do Grupo 1 de análises, em que a participante enfatiza, digamos: com um pouco de exagero, a importância da prática da leitura: *“Como é lindo, maravilhoso, apenas um simples gesto de aprender algo. (...) Acho muito gratificante passar algo para alguém que nunca viveu esses momentos. Espero que todas as pessoas tenham o prazer de desfrutar estas ricas experiências...”*.

Além desse exemplo, podemos citar outra participante (diário 3 A) que se preocupa em chamar a atenção do leitor de outra forma bem diferente: ela desafia o seu leitor, ao lançar-lhe perguntas, *fazendo dele o terceiro no diálogo*, segundo Bakhtin, estabelecido entre ela e o autor do texto lido, conforme já discutido.

Observamos também que além desses recursos que a escrita diarista permite usar, como a livre expressão (Wenger), chamar a atenção do leitor do diário (Bakhtin), o diarista deixa marcas de suas emoções: *“Não aceito algumas injustiças, a lei ainda protege mais os homens, pois apesar de decretada, nunca vemos nenhum homem ser*

preso por adultério” (diário 3 A). Neste exemplo, notamos claramente seu sentimento de ofensa, cristalizado em suas palavras, segundo Vygotsky (1930), conectando-se diretamente ao seu conceito sobre essa ação humana.

Portanto, o desenvolvimento visível em relação à prática desse novo gênero responde, satisfatoriamente, a terceira pergunta de pesquisa: c) *Em suma, os alunos aprenderam a elaborar textos pertencentes a esse gênero?*

Finalizadas as análises, apresentaremos, a seguir, as conclusões a que os resultados obtidos nos permitem chegar.

CONCLUSÕES

“Assim, nossa tese maior é que a substituição dos gêneros habituais associados à leitura pelo gênero diário de leituras pode levar os alunos a outras formas de comportamento durante a leitura, isto é, pode levá-los a uma leitura mais dialógica ou ativa, e não passiva ou simplesmente parafrástica. Foi essa hipótese que guiou minha experiência didática com o diário”.

Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado (2002)

• Conclusões das ações de pesquisa

Nesta parte final, apresentaremos, a partir dos resultados obtidos, as conclusões que podemos retirar da pesquisa efetivada, bem como dos procedimentos didáticos utilizados em todas as etapas da experiência levada a cabo. Em seguida, apresentaremos as contribuições que a experiência parece ter trazido para o ensino-aprendizagem, sob meu ponto de vista e sob o ponto de vista dos alunos. Nas considerações finais, apresentaremos nossa proposta de mudança para o Ensino Fundamental II, tanto no contexto da EJA como no de cursos regulares.

O ensino, mediante uma reflexão crítica, não é um processo fácil, pois exige o auto-exame e a introspecção do professor. Por outro lado, segundo Bartlett (1990),

Freire tem proposto que reflexão sem ação é verbalismo; que ação sem reflexão é ativismo – é fazer coisas para a sua própria causa. Agir é listado aqui cronologicamente como a última fase no processo que conduz ao ensino reflexivo, mas não é a fase final. Há uma relação dialética contínua entre as fases precedentes e a idéia de representar novas idéias sobre nosso ensino.”²⁰

Realmente, o ensino-aprendizagem de leitura utilizando-se de *diários*, tanto do professor como dos alunos permite um relacionamento dialético contínuo, conforme a proposta de Freire, entre as fases dos procedimentos didáticos – inclusive na discussões conjuntas –, entre alunos e professor, e, sobretudo, entre alunos e texto, o principal foco desta pesquisa. Admitimos que, quando esses leitores chegam até nós, esse tipo de relacionamento não existe. É preciso incentivá-los muito, pois ou estão há muito tempo afastados das atividades escolares, ou não têm o hábito de ler nem de escrever, ou ambas as coisas. Sabemos que ler é uma prática básica, essencial, para

²⁰ “Freire has proposed that reflection without action is verbalism; action without reflection is activism – doing things for their own sake. Acting is listed here chronologically as the last phase in the process leading to reflective teaching, but it is not the final phase. There is a continuing dialectical relationship among the preceding phases and the idea of acting out new ideas about our teaching”.

aprender e, para eles, a leitura nem sempre é um ato agradável, seja pelas habilidades requeridas (atenção, concentração, acuidade, perseverança, etc.), seja pelo momento pessoal (emocional), seja pelos interesses que os motivam, nem sempre atendidos pelo texto, etc.

Assim, muitas vezes, é natural que eles se sintam desanimados com algumas leituras, e que custem a iniciá-las, com a proposta de fazê-lo “daqui a pouco”; na verdade, “o pouco tempo” se estende, com a “desculpa” de “só mais um pouquinho...” e, se e quando chegam ao fim, a sensação é de “alívio”: – “missão (árdua) cumprida...”! São essas as impressões que os alunos nos passam, e sabemos que essa postura não favorece o processo de fruição, do prazer da leitura do texto e muito menos que eles percebam e desfrutem das contribuições que o texto traz.

Após esta pesquisa, podemos afirmar que nosso quadro mudou, pois não presenciamos mais esse desânimo, graças à introdução desse novo instrumento de ensino, o *diário de leituras*, por meio dos procedimentos didáticos utilizados: abordagens, dinâmicas e discussão conjunta. Assim, as características subjetivas do diário, juntamente com as abordagens de pré-leitura e dinâmicas de pós-leitura estimularam o trabalho de ler e aprender. O uso desse novo gênero desenvolveu o poder de observação, de organização e de expressão de idéias dos alunos, permitindo-nos, também, um trabalho competente.

O início desta experiência didática foi árdua: a exposição do novo gênero a ser ensinado, a explicação das instruções, a comparação de exemplares de diários, produzidos pela pesquisadora, a primeira produção dos alunos, tudo foi muito lento e difícil, pois a clientela trazia muitas dificuldades ao retomar seu processo do ensino-aprendizagem, conforme já discutido. O início dos procedimentos didáticos também foi muito desgastante, devido ao fator “surpresa” causado pelas abordagens e dinâmicas, com a apresentação de inibição do aluno e sua conseqüente recusa de se expor, por medo de falar alguma coisa inapropriada, de mostrar sua dificuldade de leitura em voz alta e de expor sua dificuldade de expressão, pela falta de leituras.

Observe-se o depoimento de um participante, extraído do questionário, em anexo, sobre o assunto: *“Geralmente, a dificuldade do aprendizado vem junto com a inibição do aluno. Talvez, se a professora persistisse mais em estimulá-lo a falar, melhorasse sua participação”*.

Outra participante apresenta sua sugestão sobre o mesmo problema: *“Acho que promover debates entre os alunos iria estimular os colegas a expor mais as dificuldades e, até mesmo, procurar por ajuda, porque acredito que muitos têm vergonha de se expor”*.

Outro ainda: *“Talvez pedir aos alunos mais aplicados da sala para monitorá-los, deixando-os mais à vontade. Talvez eles consigam render mais”*; outra participante: *“A professora deve continuar a estimulá-los a falar mais e também ler mais em voz alta, para que eles se soltem”*.

Outro aluno aponta para a responsabilidade do próprio aluno com dificuldades: *“Cada um de nós deve descobrir o ponto G da Leitura. Começar a fazê-la como uma forma de “prazer”. Isso só depende de nós”*.

Essa questão teve de ser muito trabalhada, pois envolveu muita paciência, conscientização e atenção. Lidar com adultos é complicado, muito mais que com os jovens, porque eles têm pressa e reivindicam o ensino tradicional, com seu L.D. e suas atividades dirigidas. Eles não têm paciência e são mais ansiosos, o que dificulta até a comunicação. É preciso ter muito tato e tolerância, e isso leva tempo, um fator escasso, pois o curso é supletivo.

Contudo, a reescrita foi muito bem aceita por eles, porque viram o sentido e a importância do ensino, na prática. Eles perceberam *progressos* em suas produções, tanto no aspecto macroestrutural como no aspecto micro estrutural, e se convenceram de que o texto escrito deve informar, convencer, divertir, emocionar o leitor, porque dificilmente alguém escreve só para si.

Verifiquem-se os depoimentos dos participantes, referentes a esse assunto: *“Professora, posso garantir que a reescrita dos diários me ajudou muito, pois eu tinha muita dificuldade de começar a escrever e de desenvolver uma idéia que me vinha na cabeça. Agora, estou escrevendo com mais facilidade”*.

Outro aluno, após se posicionar, dá uma interessante sugestão: *“O ensino do diário e tudo o que foi feito, valeu muito, mas eu ainda acho que para tornar a leitura mais interessante e o aprendizado mais rápido e eficaz, a professora deveria insistir no seu estilo, isto é, fazer mais propaganda sobre o diário. Ex.: Um restaurante que se preze, vai fazer uma propaganda que estimule o cliente a ir no seu restaurante”*.

Portanto, diante do exposto, concluímos que é muito importante, também, esclarecer aos alunos os objetivos de cada procedimento didático a ser empregado, juntamente com todo o trabalho de conscientização e estímulo desenvolvidos previamente.

• **As contribuições da experiência**

Quanto aos resultados das análises, podemos afirmar que tivemos alcançado, em parte, o objetivo geral desta pesquisa: *Verificar se a experiência didática de produção de diários de leitura atingiu os objetivos propostos nas instruções, que para eles foram dadas*, pois é possível observar que apenas dois alunos fizeram uso das *dúvidas* e nenhum reconheceu ter obtido *contribuições*, conforme já discutido nas considerações finais do capítulo anterior.

Os resultados do Grupo 1 de análises, referentes ao texto 9, o conto sem título de Graciliano Ramos³⁰, nos mostram que, por representarem a nona produção, apenas uma participante apresentou *dúvida* em relação à compreensão. Nos resultados do

³⁰ Esse texto foi extraído do volume 3 do Projeto Ensinar e Aprender, material elaborado pelo CENPEC e cedido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Grupo 2 também apenas uma aluna apresentou *dúvida*, mas não de compreensão e sim de uma possibilidade apresentada no final do seu diário 10 A.

Contudo, podemos verificar, por meio dos índices caracterizadores desse gênero, as “respostas” advindas da compreensão, na concepção de Bakhtin, nos quadros que mostram os resultados dos dois grupos de análises. Os participantes, de ambos os grupos, demonstraram facilidade de expressão, domínio do novo gênero ensinado e, por conseguinte, apresentaram diferentes formas de “responder” o texto lido, porque o gênero diário não tem um modelo rígido; muito pelo contrário, permite uma ampla flexibilidade por parte do produtor. O que impera nesse tipo de produção é o estilo e o conhecimento prévio, que permitem a “compreensão responsiva ativa”.

Essas diferentes formas de “responder” ao texto lido são bastante curiosas. Tomando os *resumos* como exemplo, podemos observar que eles podem tanto introduzir os diários, como podem finalizá-los. Eles podem ter origem num *comentário* ou numa *avaliação*, e podem dar margem a um *comentário*, a uma *relação* estabelecida ou a uma *avaliação*, o que atende ao segundo objetivo específico desta pesquisa: *comparar as formas de cumprir as instruções entre diferentes sujeitos*.

Como pudemos perceber, os posicionamentos desencadeados nos diários não são desligados entre si. Eles têm determinadas funções, que vão depender única e exclusivamente do produtor-diarista, na sua liberdade de expressão e na exteriorização de conceitos que formou em sua experiência de vida, de suas reflexões, de seus pensamentos, de suas idéias e, é claro, vinculados ao seu conhecimento lingüístico mais geral.

Quanto às formas de cumprir as instruções, objetivo específico (b) *verificar como as instruções foram seguidas pelos alunos*, devemos considerar que no item (b) das instruções, a ação solicitada de *escrever à medida que lê* leva o aluno a apresentar, no esboço do rascunho (nas anotações), expressões fragmentadas: pensamentos, idéias, lembranças, etc. Mas quando o aluno começa a rascunhar, essas fragmentações tendem a desaparecer.

Reconhecemos que o verbo no imperativo afirmativo, que inicia cada instrução, no item (b) levou alguns alunos – aqueles considerados com mais dificuldades e até mesmo os alunos considerados com um bom rendimento escolar –, nas produções iniciais, a responder cada instrução como se fosse pergunta de um questionário. Observamos, nos dois grupos de análise, que a grande maioria superou essa fase, e apenas uma minoria não, que é o caso da participante do Diário 7, analisado no primeiro grupo, que mesmo sendo a nona produção, considerando todos os procedimentos didáticos efetivados, continuou a apresentar uma aparente desorganização de idéias. Deve-se considerar que, na escrita diarista, a estética textual não importa, pois o que está em foco é o aprendizado da leitura, com seus procedimentos posteriores à compreensão, que se realiza por meio do instrumento diário.

As recomendações trazidas no item (c) levam o aluno a reestruturar suas idéias na produção do rascunho, ao organizá-las numa seqüência coerente, justificando-as ou aperfeiçoando-as no ato de passar a limpo, no produto final.

Diante das diferenças apontadas acima, os resultados obtidos pela pesquisadora permitiram observar nos diários a predominância do discurso interativo e de seqüências descritivas de ação e de texto. Também foram detectados problemas enfrentados pelos participantes na representação da situação de comunicação, talvez pela ausência de um modelo de gênero diário em que eles pudessem se apoiar. Detectadas as falhas, a pesquisadora sugeriu procedimentos alternativos para saná-las, após avaliação das teorias que lhe serviram de base, apontando possibilidades de pesquisa a partir do seu trabalho. Portanto, esta pesquisa se caracteriza como uma dessas possibilidades apontada por Machado.

Minha autocrítica, nesta pesquisa, foi o não cuidado na seleção de textos para a produção de diários. Confesso que me preocupei mais em selecionar textos com temáticas próximas da realidade das turmas e, ao mesmo tempo, em atender o pedido

da Diretoria de Ensino da U.E. em que leciono: trabalhar textos referentes à ética e à cidadania com as turmas da EJA. Acabei por utilizar alguns textos, fragmentados, que me foram oferecidos pela coordenação da unidade escolar. De uma certa forma, esses textos “chocaram-se” com o que defendem Kleiman e Moraes (1999) e Bezerra (2001), referidos no capítulo 1 desta pesquisa.

Quanto aos objetivos específicos desta pesquisa: a) *verificar como as instruções são seguidas* e b) *comparar as formas de cumprir as instruções entre diferentes sujeitos*, podemos afirmar que não existe uma forma fixa de cumprir as instruções passadas para a produção de diários. Como podemos perceber, as instruções são seguidas livremente, e os diferentes tipos de posicionamentos dependem do grau de conhecimento que o produtor possui, do estilo, das sensações “em jogo”, etc. Enfim, o que os diários apresentaram em comum, considerando os dois grupos de análises, é que, no primeiro, os participantes recorreram mais às categorias: *avaliações, resumos, comentários e relações*. Nas análises do segundo grupo, predominaram as categorias *avaliação, comentários* e estabelecimento de *relações*.

Cabe enfatizar que o aluno/diarista conduz o seu raciocínio para a direção que quiser, diferentemente, das atividades impostas e conduzidas pelo L.D. É o diarista quem determina o que quer expor. Quanto a essa comparação, obtivemos diferentes e curiosos posicionamentos dos participantes:

- “ *A produção do diário me proporciona a vantagem de expor todas as minhas dúvidas; sinto-me mais à vontade em fazê-lo. O livro didático não me oferece essa oportunidade, tão própria, tão minha*”;
- “*Creio que a leitura de um texto para produzir o diário tem mais vantagens que os exercícios de compreensão do livro didático, pois no texto já tem as respostas. É só procurar. No texto para o diário não; você tem que entender o que leu para responder. Então, você acaba aprendendo mais*”;
- “*Os exercícios de leitura do livro didático pedem por respostas que eu encontro no texto, enquanto que com os diários eu posso escrever o que eu quero, e com isso*

desenvolvo a memória e a escrita”. “A prática do diário aprimora a escrita, o raciocínio e a visão crítica. Com a prática do livro não percebi nada disso”.

Outro participante produziu, voluntariamente, um quadro com as vantagens e desvantagens, comparando o texto do livro didático e o texto para o diário. Observe-se:

Quadro 11: Comparação entre Diário de Leituras e L.D. por um aluno

Diário de leituras		Livro didático	
<i>Vantagem</i>	<i>Desvantagem</i>	<i>Vantagem</i>	<i>Desvantagem</i>
Exposição da própria compreensão	Cansativo, pois é o aluno que tem de procurar sobre o que vai escrever	Nenhuma	As atividades são chatas e cansativas
Incentivo à leitura	∅	∅	∅
Liberdade de expressão	∅	∅	∅
Desenvolvimento do raciocínio crítico	∅	∅	∅
Desenvolvimento da leitura e da escrita	∅	∅	∅

Quanto aos resultados da segunda análise, pudemos observar um desenvolvimento qualitativo do Diário 3 para o Diário 10, excepcionalmente, nos diários 3 C para o diário 10 C, de 70 % a 110 %. Essa diarista foi considerada por mim uma das alunas com maiores dificuldades. Quanto às outras duas, as diferenças foram equilibradas: ambas atingiram o mesmo percentual de 140%. Esse fato indica o aprendizado dessa produção diarista, o que atende também ao primeiro objetivo específico: a) *verificar como as instruções foram seguidas pelos alunos*. Ficou evidenciada a liberdade de expressão da participante dos diários 3 C e 10 C, ao fazer um uso bem maior de posicionamentos, principalmente de *comentários*, o que também atende ao segundo objetivo específico: c) *verificar se há diferenças significativas – e quais são elas –entre diários da terceira produção e diários da última produção dos alunos*.

O domínio dessa prática de produção só foi possível, mediante o ensino das instruções, a apresentação de amostragens dos diários da professora-pesquisadora, ou

dos melhores diários dos colegas, além do uso de todos os procedimentos didáticos aplicados: abordagens, dinâmicas pré- e durante produções e, sobretudo, a reescrita (em aulas posteriores à produção diarista) de determinados diários representativos de um mesmo problema entre os alunos, visando a sanar as principais dúvidas e dificuldades.

Quanto às contribuições que esse novo instrumento pode trazer para o contexto da EJA e do ensino regular, em prol de uma mudança radical no Ensino Fundamental II, também foram observadas posições favoráveis nas respostas do questionário aplicado aos participantes, após as dez produções. Seleccionamos, então, algumas respostas bastante reveladoras:

- *“Eu e os textos nos tornamos mais íntimos. Enquanto eles me passam suas informações, eu procuro desvendar seus muitos mistérios, seus segredos. Encho-os de perguntas e fico feliz, pois encontro as respostas”;*
- *“Confesso que, no começo, senti muita dificuldade, mas depois melhorei bastante. Já não fico mais nervosa como nos primeiros diários”;*
- *“Agora estou sempre lendo. Espero encontrar respostas onde nunca encontrei. Alguns livros que já li, hoje, tenho vontade de ler novamente, só para ver qual seria a minha interpretação”.*
- *“Essa experiência, para mim, foi muito gratificante, porque além de ampliar a minha capacidade de entendimento das leituras e melhorar a minha escrita, ainda enriqueceu o meu vocabulário, contribuiu para o meu crescimento intelectual”.*
- *“Os diários foram muito significativos para mim, pois sou apaixonada pelas letras. Gosto de brincar com elas, formando palavras, idéias, histórias e até versos e poemas... derramando meus pensamentos sobre o papel. Fenômeno de amor? Talvez sim, vindo de Deus, é claro”.*

Assim, após minha reflexão, pesquisa e, sobretudo, após as contribuições apresentadas aqui, inclusive os depoimentos advindos da colaboração direta dos participantes, consigo afirmar que os diários podem tornar-se um instrumento de ensino interdisciplinar, conforme defendem Gardner (1985), Freire (1970/1987), Kleiman e

Moraes (1999), pois fornecem oportunidades para ambos, professor e alunos, para o ensino contínuo, que a maioria das tarefas de curso tradicional e fragmentado não propicia.

Após a inclusão do diário no meu planejamento para as turmas da EJA, dei uma palestra na U.E. onde atuo sobre a importância do uso dos diários em aulas de leitura. Em decorrência disso, colegas de outras áreas, como História, Ciências e Geografia, já estão trabalhando com muito sucesso, utilizando-se dos diários como instrumentos que auxiliam na memorização dos conteúdos dessas disciplinas e, sobretudo, permitem que os alunos estabeleçam relações entre outras épocas e costumes, por exemplo, e as nossas.

Observe-se, a propósito, o seguinte depoimento de um participante: *"O diário pode ser solicitado em todas as disciplinas, principalmente História, porque nela há passagens interessantes que têm tudo a ver com a nossa realidade atual"*.

A prática desse gênero permite que professores e alunos dialoguem, e também que os alunos aprendam as estruturas da língua, por meio da escrita, sem permanecerem na "mesmice" alienante e desinteressante oferecida pelo L.D. Além disso, o uso dos diários motiva o aluno a ler, desenvolve o senso crítico, visível na liberdade de expressão, uma vez que a leitura fica centrada no significado mais amplo do texto; significado que não se confunde com o que o texto diz.

Além do mais, o diário de leituras, juntamente com o ensino das instruções e da aplicação dos procedimentos didáticos utilizados nesta pesquisa, poderão assegurar, sem dúvida alguma, um aprendizado efetivo e rápido, e a transformação de um aluno passivo, tradicionalmente preso às atividades impostas e restritas do L.D., num leitor/produtor competente, crítico e, sobretudo, responsivo ativo, em face de qualquer que seja a situação de interação comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“Fique à vontade! Leia os trechos destes livros. É uma pena que eu não possa emprestá-los (como sou generoso, não acha?), mas – vou falar a verdade – ainda bem que não posso! Estou apegado demais a eles como se fossem continuação de minha alma, e de fato fazem parte do que sou, e do que serei. Jamais poderia deixar-me em pedaços por aí”

Gabriel Perissé (2000: 87)

- BAILEY, K. W. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In: J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. (1953). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. (1996). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de Rabelais*. São Paulo: Brasília.
- BAMBERGER, R. (2000). *Como incentivar o hábito de leitura*. 7ª edição. São Paulo: Ática/Unesco.
- BARTHES, R. (1984). *Essais critiques IV: Le bruissement de la langue*. Paris: Seuil.
- BARTLETT, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In: J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
- BEZERRA, M.A. (2001). Textos: Seleção Variada e Atual. In: Bezerra, M.A. & Dionisio, A.P. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BRONCKART, J. P. (1997). *Atividades de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- _____. (2000). Colloque *L'écriture à contraintes*. Trad. Anna Rachel Machado – Restrições e liberdades textuais (inédito).

- BUCHETON, D. (1995). *Écriture Réécritures: Récits d'adoscents*. © Peter Lang S.A. Editions scientifiques européennes: Bern, Berlin, Frankfurt/M, New York, Paris, Wien. Imprimé en Suisse.
- BUENO, L. (2002). *Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3^{os} e 4^{os} Ciclos do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CANOLLA, C. (2001). *A trama dos sentidos: uma abordagem sócio-cognitiva da leitura de metáforas políticas*. Tese de Doutorado, PUC-SP.
- COEJA (2002). *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, segundo segmento do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série) Língua Portuguesa*. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental de Brasília.
- CRISTOVÃO, V.L.L. (2001). *Gêneros e Ensino de Leitura em LE: os modelos didáticos na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, Orientadora Anna Rachel Machado.
- CUNHA, W.M. (1992). Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de Inglês como segunda língua. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães.
- DEKKER, R. M. (1989). Egodocumentos nos Países Baixos 1500-1814. In: *Dutch Crossing: A Journal of Low Countries Studies*. Trad. Sônia M. R. Simon Cavalcanti e Vanessa R. Simon Cavalcanti – PUC – Maio/95.
- DOLZ, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. In: REUTER (ed), Actes du colloque de l'université Charles-de-Gaulle III. *Les interactions lecture-écriture*. Neuchâtel: Peter Lang, p. 219-241, Trad. Péricles Cunha (inédito).

- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. (2001). *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2ª edição, São Paulo: Ed. Scipioni, Coleção Pensamento e Ação no Magistério.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Printed and bound by Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd., London.
- GERALDI, J.W. (1991). *Portos e passagem*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- GURGEL, M.C.L. (1997). *Aula de Leitura: O Discurso Pedagógico e suas Crenças*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- KLEIMAN, A. B. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes.
- KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. (1999). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas/SP, Mercado de Letras.
- KOCH, I. V. (2000). *A inter-ação pela linguagem*. 5ª ed., São Paulo, Ed. Contexto.
- LAJOLO, M. (2001). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª edição. São Paulo: Ática.
- LIBERALI, F.C. (1999). *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães.

MACHADO, A. R. (1994). *Estudos Lingüísticos XXIII – Anais de Seminários do GEL*. Vol. I. Trabalhos apresentados no XLI Seminário (Ribeirão Preto – SP).

_____. (1995). *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica. Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães e Co-orientador: Jean-Paul Bronckart.

_____. (1996). *Le dialogisme dans les journaux de lectures*. IInd Conference for Sociocultural Research. Vygotsky – Piaget, Genebra.

_____. (1998). *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1999). *A linguagem e a constituição do indivíduo*. Palestra, Curso de Especialização, Instituto Sedes Sapientiae.

_____. (2002). *O diário de leituras: escrevendo sobre a própria leitura*. Palestra em encontro promovido pela SENP, Serra Negra, em 10/09/2002.

MAINGUENEAU, D. (1998). *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2000.

_____. (2001). *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha, São Paulo: Cortez.

- MARCUSCHI, L.A. (2001). Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In Bezerra, M.A. & Dionisio, A.P. *O Livro Didático de Português: Múltiplos Olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MEC/SEF (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- NUNES, M. B. C. (2000). *Desafios, opções, encontros e desencontros*. PUC-SP.
- PASQUIER, G. & DOLZ, J. (1996). Un decalogo para enseñar a escribir. In *Cultura y Educación*, 2, 1996, pp. 31-41.
- PERISSÉ, G. (2000). *O leitor criativo: teoria e prática para ler melhor*. São Paulo: Ed. Mandruvá.
- PORTER, P.A. (1990). An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation. In: J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- PRIVAT, J. M. (1995). Socio-logiques des didactiques de la lecture, In: Jean – Louis Chiss; Jacques David & Yves Reuter (directio). *Didactique du Français: état d'une discipline*. Paris: Nathan.
- RAMOS, R.C.G. (2000). *Seminário de Orientação: Sugestões Práticas para Elaborar uma Dissertação*. LAEL – PUC / SP.

- ROBINE, N. (1994). Les relations de la lecture et de l'écriture entre psychologie et sociologie: représentations et investissements. In: *Les interactions lecture – écriture*. Graphisme: Gilbert Ummel – Neuchâtêl (Suisse).
- SCHÖN, D. (1988). Formar Professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote e IIIIE, 1992.
- SCHNEUWLY, B. (1985). La Construction sociale du langage écrit chez l' enfant, In B. Schneuwly et J. P. Bronckart (eds.), *Vygotsky Aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- _____. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques . In: Y. Reuter (ed.) *Actes Du Colloque de L' Université Charles-de-Gaulle III. Les interactions lecture-écriture*. Neuchâtêl: Peter Lang, pp. 155-173.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997). *Os gêneros escolares: das práticas da linguagem aos objetos de ensino*. In *Repères*, 15, pp. 27-40. Trad. Gláís Sales Cordeiro (inédito).
- SEVERINO, A. J. (2000). *Metodologia do Trabalho Científico*. 21ª ed. Ver. Amp., São Paulo, Ed. Cortez.
- SIGNORINI, I (1995). Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In A.B. Kleiman (ed.) *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da Escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras. pp. 161-200.
- SIMPSON, A. (1995). *Why do we have to read this book?: small group reading in the secondary school*. UKRA. Published by Blackwell Publishers, Cambridge, MA 02142. USA.
- SMITH, J. (1992). Teachers' work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal Summer*, 29(2).

VAN DIJK, T.A. (2000). *Cognição, discurso e interação*. 3ª ed., São Paulo: Ed. Contexto.

VYGOTSKY, L. S. (1930-1935). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. (1934). *Thought and language*. Copyright © The Massachusetts Institute of Technology, 1987.

WENGER, E. (1998). A social theory of learning. In: *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

ANEXOS

“A única saída do beco sem saída é voltar para trás. É recuar. Avançar, aqui, é retornar ao início”.

Gabriel Perissé (2000: 19)

Anexo 1 – Questionário para o perfil do aluno de EJA

1. **Sexo:** a) feminino b) masculino
2. **Idade:** _____ anos
3. **Em que lugar você viveu até os 10 anos de idade?** Cidade _____, Estado: _____
4. **Em que lugar você vive atualmente?** Bairro: _____, Cidade _____
5. **Estado civil:** a) solteiro; b) casado; d) divorciado; d) viúvo; e) outro: _____
6. **Quantos filhos você tem?** a) tenho: _____ filhos; b) não tenho filhos
7. **Com qual idade você começou a trabalhar?** a) _____ anos; b) não comecei / nunca trabalhei
8. **Em que trabalha?** a) com: _____; b) não estou empregado atualmente
9. **Onde fica o seu trabalho?** Bairro: _____, Cidade: _____
10. **Até que série você estudou no ensino regular?** a) até _____ série; b) sempre estudei no ensino supletivo
11. **Quando você parou de estudar?** a) parei de estudar em _____; b) nunca parei de estudar
12. **Por que motivo você não continuou seus estudos naquela época?**
 - a) por falta de escolas/ vagas na região em que eu morava;
 - b) por falta de dinheiro para manter meus estudos;
 - c) porque eu não gostava de estudar;
 - d) porque eu achava o curso muito difícil;
 - e) porque eu fui reprovado;
 - f) por motivo de saúde;
 - g) porque eu comecei a trabalhar;
 - h) porque eu me casei;
 - i) porque eu tive filhos;
 - j) porque minha família/ meu marido/ minha esposa não quis.
13. **Em que ano você começou a estudar?** a) em _____
14. **Desde que ano você está estudando nesta escola?** a) desde _____
15. **Por que motivo você se decidiu a voltar a estudar?**
 - a) porque preciso do certificado para obter um emprego;
 - b) porque preciso do certificado para obter um emprego melhor que o atual;
 - c) porque quero continuar estudando;
 - d) porque eu quero acompanhar os estudos dos meus filhos;
 - e) porque minha família quer; f) por outro motivo: _____; g) nunca parei de estudar.
16. **Você vai continuar estudando?** a) sim, no supletivo, até o término do ensino fundamental;
 - b) sim, no supletivo, até o término do ensino médio;
 - c) sim, no ensino regular;
 - d) sim, no ensino técnico/ profissionalizante;
 - d) não.
17. **Você pretende cursar uma faculdade?** a) sim (dizer qual) _____;
 - b) não, porque custa muito caro;
 - c) não, porque não me considero preparado;
 - d) não, porque acho que é muito difícil;
 - e) não tenho interesse.
18. **Sobre seu pai, ele estudou?**
 - a) nunca estudou;
 - b) aprendeu a ler e a escrever;
 - c) estudou até a _____ série;
 - d) não sei.
19. **Sobre sua mãe, ela estudou?**
 - a) nunca estudou;
 - b) aprendeu a ler e a escrever;
 - c) estudou até a _____ série;
 - d) não sei.
20. **Das matérias da escola atual, quais são mais importantes para a sua vida, fora da escola?**
 - a) as mais importantes, pela ordem, são: _____, _____, _____;
 - b) todas;
 - c) nenhuma.
21. **Das matérias da escola atual, quais NÃO são importantes para sua vida, fora da escola?**
 - a) as menos importantes, pela ordem, são: _____, _____, _____.
 - b) todas;
 - c) nenhuma.

Anexo 2 – Textos utilizados para a produção de diários (os quais não analisados)

TEXTO 1:

SOBRE IDÉIAS E PÃES

“Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma idéia, e, ao se encontrarem, eles trocam as idéias, cada homem vai embora com duas.

Quem sabe é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir idéias, para todos terem pão...”

(Cortella, Mário S. – “Escola e Conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos”)

Antes de produzir o primeiro diário, sobre o texto 1, expliquei cada instrução, e, em seguida, solicitei à turma que sentasse em duplas, e expus xerox de uma poesia, “Ingredientes” de Sérgio Tross, com o meu respectivo diário, reforçando o que havia explicado antes. Uma vez produzido o primeiro diário, foi permitido que os alunos os trocassem, tendo sido dada a oportunidade de ler quantos quisessem;

TEXTO 2:

Mulher no espelho

Hoje, que seja esta ou aquela,
pouco me importa.
Quero apenas parecer bela,
pois, seja qual for, estou morta.
Já fui loura, já fui morena,
já fui Margarida e Beatriz.
Já fui Maria e Madalena.
Só não pude ser como quis.
Que mal faz esta cor fingida
do meu cabelo, e do meu rosto,
se tudo é tinta: o mundo, a vida,
o contentamento, o desgosto?
(Cecília Meireles)

Antes da exposição do texto 2, li o meu diário sobre o texto 1 (a pedido dos alunos), que havia feito juntamente com eles, na aula anterior, sobre o qual discutimos.

Como abordagem para o texto 2, escrevi na lousa apenas o título “Mulher no espelho”, e perguntei qual seria o tipo de texto a ser exposto. A maioria pensou que se tratasse de uma crônica. Sem dizer nada, escrevi, abaixo do título, o nome da autora, e, imediatamente, disseram se tratar de uma poesia.

TEXTO 4:

Maneira de dizer as coisas

Uma sábia e conhecida anedota árabe que diz que, certa feita, um sultão sonhou que havia perdido todos os dentes.

Logo que despertou, mandou chamar um adivinho para que interpretassem seu sonho.

– Que desgraça, senhor! Exclamou o adivinho.

– Cada dente caído representa a perda de um parente de vossa majestade.

– Mas que insolente! – gritou o sultão, enfurecido – Como te atreves a dizer-me semelhante coisa? Fora daqui!

Chamou os guardas e ordenou que lhe dessem cem açoites. Mandou que trouxessem outro adivinho e lhe contou sobre o sonho.

Este, após ouvir o sultão com atenção, disse-lhe:

– Excelso senhor! Grande felicidade vos está reservada. O sonho significa que haveis de sobreviver a todos os vossos parentes.

A fisionomia do sultão iluminou-se num sorriso, e ele mandou dar cem moedas de ouro ao segundo adivinho.

E, quando saía do palácio, um dos cortesãos lhe disse admirado:

– Não é possível! A interpretação que você fez foi a mesma que o seu colega havia feito. Não entendo por que ao primeiro ele pagou com cem açoites e a você com cem moedas de ouro.

– Lembre-te, meu amigo, – respondeu o adivinho – tudo depende da maneira de dizer as coisas...

(autor desconhecido)

Após a produção do rascunho do diário 4, solicitei que, quem quisesse, apenas dissesse – sem mostrá-lo – aos colegas, em poucas palavras, o que abordaram em seus diários, como: opinião, relações feitas – entre a situação apresentada no texto com a vivida pelo aluno –, dúvidas, perguntas, etc.

TEXTO 5:

“Se escrevo é primeiro porque amo os homens. Tudo vem disso para mim. Amo e por isso é que sinto vontade de escrever, me importo com os problemas deles e necessidades. Depois escrevo por necessidade pessoal. Tenho de escrever e escrevo. Mas mesmo isto, psicologicamente, ainda pode ser reduzido a um fenômeno de amor, porque ninguém escreve para si a não ser um monstro de orgulho. A gente escreve para ser amado, para atrair, para encantar”.

(Mário de Andrade)

O tema do diário 5, como podemos observar, é uma epígrafe (declaração), sem título, de Mário de Andrade, encontrado num dos volumes do Projeto Ensinar e Aprender – Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizado em curso de que participei, voltado para a utilização desses livros.

Face ao texto exposto na lousa, depois da produção dos rascunhos, solicitei a aluna que destacasse, na citação, ou uma informação do texto lido, que julgasse importante. Ela respondeu. Em seguida, pedi a uma segunda aluna que explicasse por que, na sua opinião, a informação destacada pela colega era importante. Após sua resposta, perguntei a uma terceira aluna, se a explicação dada pela segunda, correspondia ou não à importância que a primeira aluna atribuía à informação, e por quê. E a terceira aluna a respondeu. Esta dinâmica poderia ter continuidade, mas preferi parar, para que os depoimentos dados não influenciassem muito os diários, na hora dos alunos passarem a limpo.

TEXTO 6:

Lá está o futuro,
não sabemos o que nos espera,
que surpresas estão por vir.
Não adianta passar
nem se preocupar...
Por isso viva o aqui e o agora,
faça as coisas acontecerem já.
O futuro se faz hoje...
O passado já se foi!
Não se pensa à coisas,
que não existem e que não
mais voltarão.

O passado é bom como referência.
Assim, cada dia
será uma aventura, um desafio,
uma experiência,
que sempre valerá a pena viver.
(Nuno Cobra)

A escolha do texto 6, segundo minha solicitação, partiu dos alunos. Trouxeram, no dia indicado, textos recortados de revistas, jornais, poesias copiadas de livros, etc. e deles foi selecionada a poesia, sem título, de Nuno Cobra, extraída de um panfleto da igreja evangélica “Renascer”.

TEXTO 7:

Apelo (Dalton Trevisan)

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa da esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa um corredor deserto, e até o canário ficou mudo. Para não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam e eu ficava só, sem o perdão de sua presença a todas as aflições do dia, com a última luz na varanda.

E comecei a sentir falta de pequenas brigas por causa do tempero da salada – meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcharam. Não tenho botão na camisa, calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolhas? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

Diante do texto 7 na lousa, propus à turma uma discussão, perguntando-lhes quem poderia ser essa Senhora da carta. Fizeram todo o tipo de inferência, até entrarem num acordo de que a personagem era a esposa do narrador, justificando as opiniões;

TEXTO 8:

Aspectos preventivos da vida sexual

Uma das conseqüências mais sérias e com mais fortes repercussões da vida sexual dos jovens é a gravidez.

Os jovens brasileiros, em sua maioria, não têm suficientes informações acerca de vários aspectos da fisiologia da sexualidade e da reprodução, principalmente dos métodos anticoncepcionais. Eles lançam-se à atividade sexual, percorrendo um caminho solitário, descobrindo, experimentando, arriscando-se a situações que seriam facilmente superadas, caso tivessem uma orientação mais adequada.

O que acontece com o casal de jovens e seus respectivos pais quando deparam com uma gravidez indesejada, acidental? É fácil imaginar.

Importante lembrar também a questão da prevenção às doenças venéreas, principalmente, no tocante ao recente aparecimento da AIDS, que vem proliferando numa progressão geométrica e até o presente momento não tem tratamento específico. Dos portadores dessa doença, segundo as estatísticas médicas, 70% morrem em dois anos e 100% em cinco anos.

(Içami Tiba)

Como dinâmica para o texto 8, indiquei um aluno para elaborar uma pergunta sobre o texto para um colega respondê-la. Após pensar um pouco, apontou um colega e pediu-lhe para que respondesse a pergunta do próprio autor: *O que acontece com o casal de jovens e seus respectivos pais quando deparam com uma gravidez indesejada, acidental?* A pergunta foi respondida, que serviu para uma discussão muito interessante.

Anexo 3 – Os diários do primeiro grupo de análise

- **Diário 1:**

O texto nos mostra que devemos ter paciência com as pessoas que estão iniciando a leitura, pois nem sempre é fácil. A primeira vista, tudo parece difícil e novo.

O garoto do texto encontra dificuldades, pulando palavras, tropeçando nas entrelinhas e até para entender, mas com a paciência do pai, ele acaba por conseguir.

Comigo aconteceu o mesmo: meu filho tinha muita dificuldade para ler, mas com paciência e incentivando muito, ele, hoje, adora a leitura e lê muito bem.

O texto é muito bom, e nos chama a atenção para a importância da leitura.

- **Diário 2:**

Como é lindo, maravilhoso, apenas um simples gesto de aprender algo. É muito gratificante uma pessoa olhar para o papel, um céu de infinitas estrelas a brilhar nos seus olhos, logo que acontece. Ler um livro ou algo qualquer, entender o que está escrito e viajar na leitura, traz um grande conhecimento para nossa alma. Acho muito gratificante passar algo para alguém que nunca viveu esses momentos.

Espero que todas as pessoas tenham o prazer de desfrutar estas ricas experiências, e que no simples ato da leitura, saiam grandes e felizes histórias... de amor, aventura, etc.

Assim como esse(a) menino(a), que descobriu o mundo da leitura, que outros também o descubram.

- **Diário 3:**

Nesse texto, Graciliano Ramos, mais uma vez, conseguiu confundir minha cabeça, mas, aos poucos, consegui entender.

Não existe uma idade certa para começarmos a ler e também a escrever, como por exemplo, nesse texto, um pai determinou que seu filho principiasse a leitura e quando ele o fez, gaguejando e mesmo gemendo, não obedecendo as regras de pontuação, em nenhum momento seu pai gritou. Explicou que era uma história, um romance. Só exigiu do seu filho mais atenção, mesmo não entendendo como parolar.

O garoto conseguiu ler o resto do capítulo inteiro, bem melhor e se aventurando, às vezes, se perdia. Mas quando entendia, se sentia muito empolgado.

Como foi ruim me sentir nas trevas do meu espírito.

- **Diário 4:**

Todos nós temos dificuldade de ler e entender algumas histórias, quando ainda estamos aprendendo a ler. Os pais nem sempre têm paciência com os filhos nessa fase.

Gostei da atitude do pai neste texto. Ele pára, esclarece para o filho o tema do romance, exige atenção, quanto à pontuação e o ajuda a terminar a leitura com a interpretação adequada. Isso para quem está na ignorância do saber, aos poucos vai enxergando novos caminhos, enfim, ampliando seus horizontes. E aos poucos, mastigando, gaguejando, alinhavando pedaços da leitura, é que muitas vezes, no futuro, surgem outros grandes escritores.

• Diário 5:

Esse texto fez-me lembrar meus primeiros passos numa grande descoberta rumo à leitura.

Freqüentei a escola muito pouco. Aprendi a ler, praticamente, sozinha. Era de uma família muito pobre, do sertão do Ceará. Meus pais não tinham condições nem para uma boa alimentação, quanto mais para o estudo. Somos em 14 irmãos.

Muito cedo fui trabalhar para ajudar em casa, e a primeira vez que eu freqüentei uma escola, tinha 13 anos, mas já sabia ler, pois na casa em que trabalhava, tinha uma enorme biblioteca. Para mim era como pular os muros da China: nunca ia ter acesso aqueles livros. Era uma pessoa cega, mas um dia, a Deborah, filha da minha patroa, perguntou-me: “Dorinha, você não sabe ler?” fiquei aborrecida de vergonha, e falei: “Me ensine” e ela foi ensinando letra por letra e aí ninguém me segurou mais. Fui lendo aqueles livros, tão impossíveis de transpor anteriormente!

No ano seguinte, fui estudar. No primeiro dia de aula, me senti tão importante. Era o admirável mundo novo. São coisas muito grandes para esquecer. Tive uma outra amiga-irmã, que percebia o quanto eu gostava de ler. Ela me emprestou livros e mais livros.

A maior alegria dos meus pais, que eram analfabetos, foi quando voltei sabendo ler. comprei um livreto de literatura de cordel e comecei a ler em voz alta. Todos chegaram para ver aquele ato público. Meu pai, muito orgulhoso, de me ver lendo. Minha mãe dizia: “Nunca mais alguém vai te enganar, pois você sabe ler, minha filha”. Chamava os vizinhos: Seu João, Seu Ismael, D. Nazaré, para ouvir a história de cordel, cujo título era “João de Souza Leão”, cabra valente, destemido, rei dos corações das mocinhas dos sertões, que abandonou o cangaço e entregou-se às paixões.

Até hoje me sinto impotente diante da grandiosidade de quem escreve bem, conjuga os verbos, fala corretamente e sabe se expressar direito. Me sinto uma cigana analfabeta, tentando ler a mão de Paulo Freire, aquele que revolucionou o ensino no Brasil e, hoje, todos deveriam aplicar esse método, muito mais simples, mais fácil... Um dia eu chego lá.

• Diário 6:

Esse texto refere-se a uma criança, que com o incentivo do pai, iniciou-se no mundo da leitura, pois, com muita dificuldade, conseguia entender as palavras. O bom é que ele podia contar com a ajuda do pai. Como se tratava de uma literatura avançada para a idade dele, o pai tratava de traduzir numa linguagem simples, para que ele pudesse entender.

Quando uma criança está iniciando no mundo da leitura, é muito importante a ajuda dos pais. Eu me lembro que, quando eu comecei a estudar, não foi fácil, porque, infelizmente, eu não podia contar com a ajuda dos meus pais. Minha mãe era semi-analfabeta, só sabia assinar o nome. Meu pai, que sabia um pouco mais, só trabalhava. Nunca parou para ver o meu caderno, ou mesmo pedir para que eu lesse alguma coisa, mas como não havia quem me corrigisse, eu balbuciava as sílabas, até formar palavras, até conseguir.

Hoje, mesmo que eu não seja uma leitora assídua, eu procuro, o máximo que eu posso, incentivar o meu filho a ler livros, gibis, revistinhas, etc., e procuro acompanhar, corrigindo de leve para que, de alguma forma, não se sinta diminuído por isso.

- Diário 7:

Às vezes, quando somos pequenos, temos o hábito de ler tudo, e nossos pais ficam encantados.

Nesse texto, o autor fala sobre um menino que, ao ler, trocava as palavras, fazia a maior confusão. O autor também usa muitas palavras difíceis do nosso português.

Quando, geralmente, lemos um livro ou qualquer outra coisa, em público, gaguejamos. Eu mesma já passei por isso, ao ler um pequenino trecho, tremi toda. Foi outro texto de Graciliano Ramos, sobre o “ter-te-ão”. Será que o autor escreve coisas complicadas em todos os seus textos?

- Diário 8:

A questão do texto é sobre o menino que tinha medo que seu pai brigasse com ele, ao ler. Mas quem não tem? Comigo já aconteceu o mesmo, quando estava lendo no serviço. Não consegui ler para os meus colegas.

Na minha opinião, o autor sempre escreve seus textos com palavras complicadas, assim como no texto do “ter-te-ão”. O que seria de nós se não fossem os dicionários?

- Diário 9:

Todo começo é difícil, pois, na maioria das vezes, temos experiência naquilo que vamos fazer.

Ler é como os primeiros passos de uma criança. Ela precisa aprender tudo: aprende a falar, aprende a andar e muitas vezes tropeça em pequenas coisas.

No princípio à leitura, me aconteceu a mesma coisa: eu me lembro de um dia em que o meu pai me pediu para ler um texto. A dificuldade foi muito grande, pois eu não observava a acentuação, a pontuação, e trocava as letras. Mas, no final, aquele acompanhamento do meu pai foi muito bom.

Eu acho muito importante os pais estarem acompanhando os filhos, desde os seus primeiros dias na escola, pois desta forma, ele pode corrigir erros de leitura e pronúncias de palavras e traduzi-las de forma correta para seus filhos.

Na escola, o mestre ensina e, em casa, o pai traduz e corrige as palavras erradas, incentivando seus filhos a ler corretamente.

- Diário 10:

Esse texto é interessante porque retrata a prática da leitura, o que é importante, principalmente, quando temos de ler em voz alta.

Eu sou evangélico e amo fazer a obra de Deus. Estou me preparando e sendo preparado para exercer no ministério. Quero chegar a ser um pastor, e por muitas vezes eu subo no altar para fazer uma leitura da Palavra da Bíblia e uma oração. Confesso que já gaguejei e fiquei nervoso, pois estava lendo para muitas pessoas, e não foi fácil. Mas sempre é uma bênção, pois Deus me dá graça, alegra meu coração e enche meu espírito de amor e sabedoria.

Anexo 4 – Os diários do segundo grupo de análise

- Diário 3 A:

Capitu pegaria até seis meses de cadeia

A Capitu representa muitas mulheres do passado e de hoje. Na concepção do autor ela foi adúltera. Será que foi?

Como acontece na cabeça de muitos maridos, que mesmo na dúvida, insistem em afirmar que são traídos e até maltratam as mulheres com palavras desagradáveis.

Não aceito algumas injustiças, a lei ainda protege mais o homem, pois apesar de decretada, nunca vemos nenhum homem ser preso por adultério.

Já a mulher tem que lutar muito para ver os seus direitos respeitados, recorrendo às delegacias da mulher, senão, quando não é morta, ela é abandonada, desamparada e ainda sai mal falada.

- Diário 3 B:

Com o avanço do mundo, as pessoas também vão se transformando. Antigamente a mulher era mais reprimida, mais obediente ao seu marido, mas acontecia também mulher que cometia adultério.

Hoje em dia, passamos por algumas mudanças de comportamento em relação ao casamento. Muitas uniões nem sempre chegam ao altar, mas vivemos juntos e levamos adiante. Às vezes erramos na escolha e outras vezes acertamos e nesse passo-a-passo pode acontecer de ambas as partes a traição, por alguma razão e às vezes sem razão: pelo próprio instinto do homem.

Acredito muito no amor e respeito na união, apesar de tudo ser difícil numa relação, mas acho que traição nunca é legal, que de repente pode parecer o caminho mais fácil, mas nunca o correto.

- Diário 3 C:

Eu acho que não é justo só a mulher ser acusada de cometer adultério.

Como é que pode o homem ficar com qualquer uma e a mulher ser morta por fazer igual? Acho que tem que ser direitos iguais, como está escrito. “Naquele tempo” não tinha delegacia dos direitos da mulher. Essas pessoas inventam cada uma para a cabeça da mulher... Essa história está parecendo até com a novela em que o homem tem de casar com sete mulheres. Não acho nada disso certo. O homem têm que ter uma só mulher, assim como a mulher tem que ser fiel.

- Diário 10 A:

O grande pensador Chaplin

O grande Charles Chaplin era realmente um gênio-ator. Ele usou sua capacidade de representar, no palco do cinema, para nos passar suas mensagens, que como homem, acreditava poder sensibilizar a humanidade, e conseguiu.

De uma forma ou de outra, conseguiu, quer fosse nos personagens românticos, tristes ou alegres, ou ainda como neste discurso apelativo, passar a sua proposta de

mudar o pensamento de alguns poderosos. Será que ele conseguiu chamar a atenção deles? Eu acho que naquela época, não.

Hoje, todos reconhecemos o seu valor, quando nos deparamos com os resultados da revolução industrial, que, se de um lado nos trouxe progresso, conforto, também trouxe frieza no coração humano, violência gerada pelo poder do capitalismo, enfim, a máquina “engoliu” o pensamento do homem, transformando os seus sentimentos.

A partir dessa época, até a estrutura dos filmes mudou. O cinema deixou de ser fantasia, sonho, para nos mostrar a realidade da mudança, que a máquina traria para a nossa vida. E Chaplin foi o primeiro a perceber isto.

Se ele pretendesse ser um imperador, quem sabe a realidade, hoje, seria um pouco diferente. O homem seria mais humano e a máquina, menos fria e menos veloz.

• Texto 10 B:

O texto retrata bem o perfil do ser humano, principalmente, quando diz que nos tornamos céticos.

No mundo de hoje, não é fácil de viver: é gente querendo engolir gente. O homem se tornou muito inteligente e sábio, mas muitas vezes, acaba envenenado por cobiça, por ódio. Ele cria e acaba provocando a escassez. Esta frase é sábia, pois ele não se satisfaz nem com muito e nem com o máximo; quer sempre mais.

É preciso que enchamos nosso peito, nosso coração de humanidade, de afeição, de amor.

Adorei o que Chaplin, com sua sabedoria, disse: “sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo estará perdido...”

• Diário 10 C:

“Para liberdade fomos criados. As coisas velhas passam e tudo se faz novo”. Esse é um pensamento vivo de Apóstolo Paulo. Acredito que Chaplin não estava criticando a modernidade, e sim os fins levados por ela.

O homem deixou seus princípios básicos por causa dos seus inventos destrutivos, no caso, a bomba atômica, os armamentos de guerra... Ele sabia que viver é melhor que sonhar.

O homem evoluiu para si próprio e para o poder do dinheiro; somente para dizer: “Eu tenho... Eu sou...” Perefúvel tempo! O homem criou a Coca-cola e destruiu os rios, os oceanos, a natureza, que tanto suprem todas as nossas necessidades, sem saber que tudo o que temos não é nosso. Tudo passa numa velocidade estonteante, até uma vida pode existir por um segundo.

Mas, felizmente, precisamos da inteligência de alguns para termos, sermos e vivermos dependentes da máquina para quase tudo: para lavar, passar, aspirar, telefonar, depositar, andar, escrever... Enfim, nada disso é nada diante do “Obrigado, meu querido!”, “Eu te amo”.

O homem se envenenou em suas cobiças, tornou-se amante de si mesmo. Sinto muito, mas o ser humano virou máquina humana: sempre manipulado...

Anexo 5 – Questionário

Este questionário objetiva observar, se é preciso modificar, ou melhorar o ensino-aprendizagem de leitura, segundo o seu depoimento, e se, através de sua própria percepção, foi possível você detectar alguma mudança, considerando o seu desenvolvimento, desde a sua primeira produção, até a última.

Conto com a sua reflexão, antes de responder, sinceramente, as seguintes questões, que, para mim, é de extrema importância. Desde já os agradeço.

1. Após ter produzido dez diários de leitura, qual o seu comportamento diante de um texto novo?
2. Estabeleça uma comparação (vantagens e desvantagens) entre o ensino de leitura de um texto com seus exercícios de compreensão, no livro didático, e o ensino de leitura de um texto com a produção do diário.
3. Feita a comparação, responda e explique: para você, houve alguma mudança?
4. Considerando todas as dinâmicas e os procedimentos realizados antes, durante e após as produções dos diários, o que mais poderia ser feito para tornar as nossas leituras mais interessantes? Explique.
5. O que mais poderia ser feito para ajudar os alunos com mais dificuldades? Por quê?
6. O que você pode observar, ou ouvir, durante, ou depois da atuação dos colegas? Justifique sua resposta.
7. Considerando que cada um tem uma compreensão diferenciada, na sua opinião, que dinâmica o professor deveria fazer? Explique.
8. Você acha que o diário de leituras poderia ser utilizado em outras disciplinas? Por quê?
9. Se você ainda tem algum comentário, crítica, ou dar alguma sugestão, faça-o agora.
10. Como foi, para você, responder a essas perguntas?