

REGINA DE FÁTIMA MARCHESINI SOUZA
UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

**O TRABALHO COM O DIÁRIO REFLEXIVO DE LEITURAS
EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO**

**ITATIBA
2007**

REGINA DE FÁTIMA MARCHESINI SOUZA
UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

O TRABALHO COM O DIÁRIO REFLEXIVO DE LEITURAS EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, elaborado sob a orientação da Profª Drª Elizabeth dos Santos Braga.

**ITATIBA
2007**

37.015.319 S718t	<p>Souza, Regina de Fátima Marchesini. O trabalho com o diário reflexivo de leituras em uma sala de aula do ensino médio / Regina de Fátima Marchesini . -- Itatiba, 2007. 146 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de: Elizabeth dos Santos Braga</p> <p>1. Leitura. 2. Diário de leituras. 3. Dialogismo. 4. Ensino médio. 5. Interação. I. Braga, Elizabeth dos Santos. II. Título.</p>
---------------------	---

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

SOUZA, Regina de Fátima Marchesini. **“O Trabalho com o Diário Reflexivo de Leitura em uma Sala-de-Aula do Ensino Médio”**. Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em dezoito de junho de 2007 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga.
Orientadora e Presidente.



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes.
Examinadora.



Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira.
Examinadora.

*Aos meus filhos:
Flávio e Mateus,
por me constituírem e por serem parte de mim.*

Agradecimentos:

- A Deus, Espírito de Amor, Palavra viva em minha vida, a me ensinar o caminho.
- À Profª Denise, que orientou-me nesse trabalho até o momento da qualificação, agradeço pela sabedoria, paciência, carinho, amizade, por ter dividido comigo tanto conhecimento, por ter-me ensinado tantas leituras diferentes.
- À Profª Beth, minha orientadora na finalização desse trabalho, agradeço por ter aceitado o desafio de me acompanhar, pela dedicação, pela competência, pelas sábias intervenções, pelo incansável diálogo.
- Às professoras: Ana Lúcia e Jackeline, por serem vozes a dialogarem e comporem meu trabalho.
- Às professoras: Beth, Denise, Enid, Gabriela, vozes que para sempre permanecerão em mim.
- Às mulheres fortes da minha vida: minha mãe, Líbera, minhas irmãs, Alzira, Maria do Carmo e Terezinha, por estarem comigo sempre.
- Ao meu pai, *in memoriam*, por cada vez que me incentivou a ler.
- Aos dois anjos, que Deus colocou nesse meu percurso: Marco Antonio, amigo querido e Roseli, minha mais nova irmã, que me levaram em suas asas, quando eu já estava cansada de voar em busca deste sonho. Vocês são para sempre um pedaço de mim.
- Às amigas Sueli Cristina e Jociana, que me fizeram rir de mim e chorar também tantas vezes, pelas palavras lindas que me enviaram. Para mim, vocês são amizades eternas.
- Aos meus alunos, meus amores, sem os quais esse trabalho não teria graça, sabor ou cor. Amo cada um de vocês de todo o meu coração.
- À minha diretora, Rosali, por tão generosamente ter acreditado em meu trabalho.
- Ao José Antônio, por todo apoio e tudo que significou nesse processo.
- À Vanessa, querida sobrinha, por ter cuidado de tudo enquanto eu estudava.
- Ao Rafael, mãos amigas, sempre dispostas a trabalhar comigo nesse processo.
- Ao Governo do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro do Projeto Bolsa Mestrado.

“Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro por encontrar um outro em mim”.
(Bakhtin)

SOUZA, Regina de Fátima Marchesini. **O trabalho com o diário reflexivo de leituras em uma sala de aula do Ensino Médio.** 2007, 146 f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba-SP.

Resumo

O presente trabalho investiga uma possibilidade de intervenção didática em situação escolar que se mostre pertinente para levar os estudantes a uma leitura mais interativa do texto literário.

Para isso, investiguei as implicações formativas do trabalho com o gênero diário reflexivo de leituras, conforme proposto por Machado (1998), com base teórica enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin e da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. O trabalho apresenta os seguintes objetivos específicos: propor atividades para o ensino de leitura que tomem por base a elaboração de seqüências didáticas conforme apontado por Schneuwly e Dolz (2004); elaborar junto aos sujeitos dessa pesquisa, seqüências didáticas com vistas ao uso dos gêneros diário de leituras e conto pelos alunos; analisar a produção de diários de leitura produzidos pelos alunos a partir de contos literários; analisar as repercussões do trabalho com os diários de leitura no processo de compreensão e valorização da leitura, pelos alunos, como fonte de informação e possibilidade de fruição estética.

A pesquisa foi realizada com uma 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. As análises dos diários reflexivos de leituras dos alunos, bem como de algumas situações de interação em torno dos textos literários e dos textos dos diários apontam para: reflexões sobre gêneros e outros aspectos lingüísticos; reflexões sobre aspectos sociais envolvendo a própria experiência dos alunos; indícios de um trabalho interpessoal, intrapessoal e intertextual, nas relações estabelecidas na escritura dos diários e nas situações interativas que esta proporcionou.

Palavras-chave: diário de leituras; leitura; interação; dialogismo; Ensino Médio.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM	13
1.1. Linguagem e ensino de língua.....	13
1.2. Pressupostos vigotskianos.....	19
1.3. Pressupostos bakhtinianos.....	25
2- A LEITURA EM SITUAÇÃO ESCOLAR	34
2.1 Leitura: uma prática social.....	34
2.2. Considerações sobre a leitura.....	38
2.3 A leitura no Ensino Médio.....	40
2.4. A importância do texto literário na mediação do conhecimento	47
3. LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS.....	50
3.1.Os gêneros no ensino	50
3.2. Gêneros segundo Bakhtin.....	52
3.4. O uso dos gêneros textuais na escola.....	55
3.5. O diário reflexivo de leituras.....	59
4. PESQUISANDO EM SALA DE AULA	68
4.1. A escola e a sala de aula pesquisada.....	68
4.2. Princípios teórico-metodológicos	71
4.3. Sobre o trabalho realizado.....	78
4.4. Práticas de leitura dos alunos	79
5. OS GÊNEROS DIÁRIO DE LEITURAS E CONTO NA SALA DE AULA.....	86

5.1. O trabalho com o gênero diário de leituras.....	86
5.2. Sobre o gênero conto	97
5.3. O trabalho com os gêneros conto e diário de leituras.....	100
6. DIÁRIO REFLEXIVO DE LEITURAS: MEDIAÇÃO NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO.....	104
6.1. Reflexões sobre o gênero e outros aspectos lingüísticos.....	106
6.2. Reflexões sobre a vida, a vida de outros, a situação social em que vivemos.....	113
6.3. Relações intersubjetivas.....	115
6.3.1. Indícios de um trabalho interpessoal.....	115
6.3.2. Indícios de um trabalho intrapessoal.....	120
6.3.3. Indícios de um trabalho interdiscursivo e intertextual.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXOS.....	134

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, aprendi a ter a leitura como companheira fiel, amiga de todas as horas, ponto de busca de equilíbrio e de conhecimento.

Hoje entendo que o que sempre fiz foi apropriar-me da leitura interagindo com o outro, com o mundo e comigo mesma. Utilizei-me da linguagem dos textos que li para interagir com o mundo ao meu redor. Mais do que isso, coloco no ato de ler a responsabilidade por tornar-me professora de Língua Portuguesa. Para mim, pensar sobre a leitura é pensar no processo que um sujeito realiza para se constituir, não apenas, como um leitor, mas também como cidadão, como ser humano.

As tantas palavras presentes nos diversos textos lidos criaram em mim um desejo de sempre querer mais, de buscar mais e mais conhecimento e uma grande vontade de poder contribuir para a superação das diferenças sociais tão presentes em nosso país.

Há alguns anos, já na carreira de professora, deparei-me com alunos que traziam para a escola inúmeras dificuldades no que diz respeito à leitura. Minha prática de trabalho me tem permitido perceber que grande parte dos alunos recebidos do ciclo II do Ensino Fundamental chega ao Ensino Médio com grandes dificuldades na leitura de gêneros textuais diversos. Espera-se que eles possam ler todos os textos oferecidos pelas diversas disciplinas. Isso não ocorrendo, configura-se o conhecido quadro denominado fracasso escolar.

Procurei aprender um pouco mais para poder descobrir maneiras de trabalhar a leitura de forma a considerar as práticas de que os alunos participam. Acabei por participar de vários cursos oferecidos pela rede pública estadual, na qual trabalho, e cada vez mais me vi envolvida pelo estudo sobre a leitura e suas práticas.

Foi assim que acabei por inscrever-me para o Mestrado em Educação, na intenção de ampliar meus conhecimentos e poder colaborar mais efetivamente no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Dessa forma, pensei em trabalhar com textos literários porque acredito que a leitura de textos literários em situação escolar pode se configurar como uma possibilidade de superação de dificuldades, dando oportunidade àqueles que não

têm contato com estes fora da escola, de melhor compreendê-los. Sendo um objeto socialmente constituído ao longo da história da humanidade, o texto literário mostra-se como um importante mediador do conhecimento, pois traz consigo múltiplas vozes, promovendo múltiplas interações.

Neste trabalho, parto do pressuposto bakhtiniano de que a leitura é um ato concreto de comunicação verbal, feito na interação; é colocar-se frente à palavra dita, dando-lhe uma contra-palavra, permitindo que os horizontes interiores se expandam, se afirmem e tomem novos sentidos.

A interação entre sujeitos se faz por meio da linguagem. Portanto, é necessário que eles se apropriem dos conhecimentos lingüísticos necessários para que possam interagir no meio em que vivem. No que diz respeito à leitura, é preciso que se criem condições para que os sujeitos, interagindo entre si e com aquilo que lêem, possam confrontar suas várias experiências.

Assim, escolhi como objeto de pesquisa o trabalho com a leitura de textos literários em situação escolar, por entendê-la como uma possibilidade de apropriação de conhecimento e de superação de dificuldades e desigualdades no que se refere às diferentes experiências de letramento que podem existir numa mesma série escolar. Para além disso, acredito também que a participação em diferentes práticas de letramento – dentre as quais a experiência da leitura de textos literários configura-se como um elemento relevante – que pode trazer consigo um enorme potencial de transformação social.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo investigar uma possibilidade de intervenção didática em situação escolar que se mostre pertinente para levar os estudantes (particularmente alunos de Ensino Médio de uma escola pública) a uma leitura mais interativa do texto literário. Trata-se da utilização do *diário reflexivo de leituras* (tal como proposta por MACHADO, 1998), e que será posteriormente explicitada.

Esse gênero textual, segundo Machado (op.cit), configura-se como um gênero no qual o leitor, à medida que lê, registra - da forma mais pessoal e informal possível - suas impressões, reflexões, críticas e problemas em relação ao que está lendo, bem como as relações que estabelece com outros textos já lidos e com experiências já vividas. O gênero *diário de leituras* pode permitir relativa liberdade de criação e possibilitar uma prática interativa e reflexiva de

leitura, apresentando-se como um importante instrumento de ensino e aprendizagem e também de pesquisa sobre as atividades de leitura na escola.

Como base teórica, assumo, aqui, a abordagem enunciativo-discursiva do Círculo bakhtiniano e a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Esses pressupostos teóricos serão explicitados no primeiro capítulo deste trabalho.

O contexto em que se dá a pesquisa é uma classe de 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública estadual do interior de São Paulo. O objetivo principal da pesquisa é investigar as implicações do trabalho com o gênero *diário reflexivo de leituras*, particularmente no que diz respeito à sua contribuição para a formação do leitor em diferentes práticas de leituras, refletindo criticamente sobre aquilo que lê (especificamente, contos literários). Dessa forma, procura-se ressaltar os resultados da introdução dessa prática como mediadora de atividades escolares de leitura.

A partir deste objetivo geral, colocam-se também como objetivos deste trabalho: propor atividades para o ensino de leitura que tomem por base a elaboração de seqüências didáticas; elaborar junto aos sujeitos dessa pesquisa, seqüências didáticas com vistas ao uso, pelos alunos, dos gêneros *diário de leituras* e *conto*; analisar os resultados do desenvolvimento de tais seqüências didáticas; analisar a produção de diários de leituras produzidos pelos alunos a partir da leitura de contos literários; analisar as repercussões do trabalho com os contos e diários de leitura no processo de compreensão e valorização da leitura, pelos alunos, como fonte de informação e possibilidade de fruição estética. Esses objetivos serão explicitados posteriormente.

O trabalho aqui apresentado está dividido em seis capítulos, a saber: o primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre linguagem, nas perspectivas que assume este trabalho. O capítulo dois, a questão da leitura em situação escolar, procurando mostrar como ela tem se dado no ambiente de sala de aula do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, são feitas considerações acerca da importância do texto literário e da leitura como prática social e atividade mediadora. O terceiro capítulo aborda os gêneros do discurso - a forma como são apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como modos de trabalho na escola. E também são apresentadas características do gênero *diário reflexivo de leituras*, objeto de nossa reflexão, tal como proposto por Machado (1998). O quarto capítulo é dedicado à

contextualização da pesquisa, à explicitação dos aspectos teórico-metodológicos, dos objetivos e da sondagem realizada acerca das práticas de leitura de que os alunos/sujeitos da pesquisa participam. O capítulo cinco relata esta experiência de trabalho com o diário reflexivo de leituras em sala de aula e as duas seqüências didáticas desenvolvidas com os alunos/sujeitos de pesquisa. Por fim, no capítulo seis, apresento as análises de trechos selecionados dos diários de leitura dos alunos, que apontam para: reflexões sobre gêneros e outros aspectos lingüísticos; reflexões sobre aspectos sociais envolvendo a sua própria vida e a de outras pessoas a seu redor; indícios de um trabalho interpessoal, intrapessoal e intertextual nas relações estabelecidas na escritura dos diários e situações interativas que esta proporcionou.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM

1.1. Linguagem e ensino de língua

A maioria dos manuais de ensino da Língua Portuguesa para Ensino Médio conceitualizam a linguagem como uma faculdade que todos os homens têm para se comunicar através dos signos de uma língua, e ainda, como um sistema de signos (orais, escritos, gestuais, visuais) que possibilitam a comunicação. Outros a colocam como um sistema de signos que permite construir uma interpretação da realidade através de sons, letras, cores, imagens, gestos, etc, apresentando a dupla face do signo lingüístico: um significante (o suporte para a idéia) e significado (o conteúdo intelectual).

A língua como sistema de signos é um conceito que surgiu a partir do Curso de Lingüística Geral, de F. de Saussure, publicado em 1916, cuja teoria, segundo Faraco (2005), ainda é a mais utilizada e mais forte, e considera a linguagem como objeto autônomo, cujas mudanças ocorrem dentro do próprio sistema lingüístico, ocasionadas pelas características configuracionais do sistema, o que supõe que a linguagem tenha caráter homogêneo, dificultando seu estudo que está ligado ao que é real, ou seja, descontextualizando-a da história cultural, o que acaba deixando de lado seu caráter heterogêneo.

Os diferentes manuais para o ensino da Língua Portuguesa trazem diferentes correntes de estudos lingüísticos. Por exemplo, o manual de Abaurre, Pontara e Fadel definem linguagem como

[...] sistema de signos que permite construir uma interpretação da realidade através de sons, letras, cores, imagens, gestos etc. [...] Os signos lingüísticos são os elementos de significação nos quais se baseiam as línguas. Possuem dupla face: 1) a face do significante (o suporte para uma idéia; por exemplo, a seqüência dos sons que se combinam nas palavras) e 2) a face do significado (a própria idéia ou conteúdo intelectual). (Abaurre *et al.*, 2004, p. 152-3)

Já no manual de Língua Portuguesa de Terra e Nicola, nas instruções para o professor de uso do livro, a língua é assim descrita:

[...] a língua é o sistema de signos mais amplo e complexo que serve à comunicação. Ela é capaz de abrigar linguajares variados e, ainda assim, cumprir sua função primordial. E, por ser fundamental instrumento de comunicação, caracteriza-se como fato social. Ela serve a processos de dominação, é matéria concreta para atos de cooperação, oposição, tensão, interação. Cada ato de fala é carregado de intencionalidade. Assim, é impossível separar o sistema de signos da possibilidade de construir significados com eles. (Terra e Nicola, 2004, p. 8)

Esses dois exemplos foram retirados de livros que pertencem ao PNLEM – Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – os quais são distribuídos gratuitamente em todo país e escolhidos pelas escolas. Esses exemplos demonstram as concepções de língua anteriormente expressas, ainda abarcando elementos de outras teorias como a teoria da comunicação, a idéia dos atos de fala, etc. Muitas vezes, a concepção de língua é repassada aos alunos sem uma reflexão adequada.

Por outro lado, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a linguagem é considerada,

[...] como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (PCN, 1998, p. 5)

As afirmações encontradas tanto nos PCN como nos livros didáticos nos mostram um estudo da linguagem que, embora considere seu caráter social, este é visto mais como produto da comunicação do que constitutivo do humano. Isto acaba se tornando contraditório, uma vez que os próprios PCN afirmam que:

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (PCN, 1998, p.125)

Assumo em meu trabalho a perspectiva histórico-cultural para a qual a linguagem não é apenas um sistema, ela é responsável pela formação, pela constituição do próprio homem. É impossível pensar a formação de um ser humano sem que se pense na linguagem.

Tudo que nos rodeia e aprendemos, ou nos apropriamos passa pela linguagem. Desde o momento em que recebemos um nome ao nascer, significados começam a ser atribuídos através da linguagem.

As visões de linguagem como sistema e linguagem fundamentada em sua realidade histórica se confundem mais vezes nos PCN¹, que em outra passagem referindo-se ao ensino da Língua Portuguesa, ressaltam a importância de que o professor coloque a comunicação como base das ações que devem nortear o saber lingüístico a ser desenvolvido nos estudantes. Segundo os PCN, a comunicação é entendida:

[...] como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais. A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. (PCN, 1998, p.15)

Aqui se tenta mostrar que se deve estudar a língua como meio de comunicação, num contexto social, dialógico, ligado à realidade, porém, se ainda se afirma que a língua é um instrumento, deixa-se de lado seu caráter constitutivo, pois a coloca como um meio de produzir algo.

No entanto, o ensino de Português nas escolas, especialmente no Ensino Médio, ainda tem privilegiado a gramática com todas as suas nomenclaturas, de forma separada da realidade e do uso cotidiano da língua, como se bastasse conhecermos palavras e regras gramaticais para que um texto saísse pronto e perfeito.

Bagno (2001, p. 9) no livro *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*, critica o estudo da Língua Portuguesa dentro de uma “prática pedagógica tradicional, que trabalhando prescrições consideradas corretas”, acabam por criar situações de discriminação, como aquele que estuda é quem sabe falar o Português e reafirma o mito de que nossa língua é difícil. Ele propõe que se estude a língua como corpo em movimento, em transformação, nunca pronto, a língua como bem coletivo, que pertence a todos. Afinal,

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais.

Falar ou escrever não é apenas uma questão de gramática, de morfologia ou de sintaxe, não é apenas uma questão de executar, certo ou errado, determinados padrões lingüísticos. Não é tampouco formar frases, nem sequer juntá-las, por mais bem formadas que elas estejam. [...] Falar ou escrever é ativar sentidos e representações já sedimentados que sejam relevantes num determinado modelo de realidade e para um fim específico; é, antes de tudo, agir, atuar socialmente; é, nas mais diferentes oportunidades, realizar atos convencionalmente definidos, tipificados pelos grupos sociais, atos normalizados, estabilizados em gêneros, com feição própria e definida. É uma forma a mais de, tipicamente, externar intenções, de praticar ações de intervir socialmente, de “fazer” afinal. (Antunes *apud* Bagno, 2001, p.11)

Dessa forma, se o ensino não privilegiar a linguagem em seu contexto sócio-cultural, ele será um falso-ensino, um faz de conta na educação, que não leva em consideração que os alunos estão inseridos na cultura e na história de um determinado lugar. Como afirma Geraldi:

[...] mesmo antes de se alfabetizar, falantes que convivem com alfabetizados acabam incorporando características da escrita em suas falas. Além do domínio das regras de uso da oralidade, o aluno já traz para dentro da sala de aula também este outro conhecimento que foi ainda mais esquecido: vivendo numa sociedade letrada, o aluno muito antes de escrever” convive com a língua escrita e sabe, portanto, o que é escrita e o que não é escrita. Mais: ele sabe alguns usos sociais da escrita, algumas de suas funções e o seu valor numa sociedade como a nossa. Ao buscar a escola ele pretende precisamente isso: aprender a ler e a escrever porque este saber é uma necessidade para sua subserviência nesta mesma sociedade. (Geraldi, 1998, p.62)

Segundo Geraldi (1998), “o trabalho lingüístico é um trabalho constitutivo”, pois é feito na interação e organiza a atividade mental; sendo assim, o trabalho com a linguagem deve considerar todas as instâncias sociais, entendendo a língua como produto de uma história e, portanto, marcada pelos usos sociais.

Geraldi ainda afirma que;

[...] a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente, que também se fazendo história, participa da

construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (Geraldi, 1998, p. 28)

O trabalho com a linguagem na escola não pode somente privilegiar o uso da norma-padrão, mas deve estruturar esse ensino para que este seja feito dentro dos usos da língua nas situações diárias. Bagno propõe que este ensino se torne crítico:

Sou a favor de um ensino crítico da norma-padrão. E para empreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo da norma-padrão clássica a heterogeneidade da língua realmente usada. Para isso a escola deve dar espaço ao maior número possível de manifestações lingüísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas etc. (Bagno, 2005, p.59)

Em relação ao ensino da leitura, segundo os objetivos dos documentos oficiais, a escola deveria priorizar diversas práticas de leitura, como mostram Mendonça e Bunzen:

Trazer práticas sociais de leitura (literária, não-literárias, plurissemiótica) e de compreensão de textos orais, de produção de texto (oral e escrito) e de análise lingüística para dentro da escola é uma das missões do EM (Ensino Médio). Porém, ao incorporá-las ao cotidiano escolar do EM, percebem-se **artificialismos**, principalmente **na escolha dos objetos de ensino**. Via de regra, o predomínio recai sobre o **uso de frases e de textos fragmentados/descontextualizados** como unidade central de exercícios escolares cujos objetivos são:

- fazer uma leitura restrita às perguntas formuladas pelos livros didáticos;
- conhecer a história da literatura, sem conhecer a própria literatura;
- responder exercícios de classificação gramatical onde não há espaço para a dúvida e a reflexão;
- servir de 'modelos' ou de inspiração temática para redações escolares, limitadas quanto a sua relevância sociocomunicativa;
- avaliar a mera retenção de informações e não o desenvolvimento de habilidades e competências". (Mendonça e Bunzen, 2006, p. 21) [grifos dos autores]

Ainda em relação à leitura, as atividades de ensino de língua propostas por professores e nos livros didáticos, muitas vezes, são aquelas que não permitem ampla reflexão, nem outras possibilidades de interpretação, impedindo até a formação de um leitor literário crítico, pois só admitem uma resposta. Jurado e

Rojo (2006), nos lembram que, em relação ao ensino da leitura nos manuais do Ensino Médio:

A proposta de estudo do texto é *conduzida*, totalmente **autoritária**, impondo a leitura, nem sempre interessante, feita pelos autores do livro didático. Não existe construção de sentidos pelo aluno: tudo já está dito, explicado a *priori* e deve ser reconhecido e repetido. E esse *tudo* é muito *pouco*. O que existe é um jogo de escolhas entre o certo e o errado, o falso e o verdadeiro, de acordo com a compreensão dos autores, que não possibilita a exploração das significações possíveis para a construção dos sentidos dos textos literários, como uma produção sociocultural. Nesta configuração, é ainda menos possível a formação do leitor literário. (Jurado e Rojo, 2006, p. 52) [grifos das autoras]

Então, o que se considera aqui é que o ensino da linguagem deve se dar de forma a privilegiar a interação, sendo feito numa perspectiva interacionista, que leva em conta um aluno-leitor inserido num mundo social, como afirma Kleiman:

Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora. Essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a linguagem: sem essa capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não seríamos capazes de agir em sociedade. É a característica inalienável da língua que permite a compreensão, que é ato ativo, que se “confunde com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido (Bakhtin/ Volochinov). (Kleiman, 2006, p. 25)

Nesse sentido, o ensino de Português deve privilegiar as práticas sociais em que os alunos participam. Como aponta Kleiman,

Adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de acarretar a mobilização de gêneros de diversas instituições, pelos diversos participantes, para realizar a ação, promove o desenvolvimento de competências básicas para a ação, assim o trabalho escolar pode vir a ser estruturado tendo essas competências como elemento estruturante; é a experiência em situações diversificadas da vida social que põe o educando no papel de sujeito produtor de conhecimento, de participante dos mundos do trabalho, do estudo e do lazer, de protagonista (cf. PCNEM, 1999) (Kleiman, 2006, p. 33)

A seguir, apresento os pressupostos teóricos que embasam a concepção de linguagem assumida neste trabalho, segundo a qual o ensino da língua só será

eficaz se se considerar que é feito na interação entre os sujeitos que participam de diferentes práticas sociais.

1.2. Pressupostos vigotskianos

Este estudo aborda a linguagem segundo os pressupostos para os quais somos constituídos pela linguagem, atribuímos significados e nos relacionamos na/pela linguagem. A linguagem nos rodeia e nos coloca no meio da roda da vida, nos fazendo gente. Assim, nos encontramos e nos reconhecemos no mundo, nos comunicando e convivendo na/pela linguagem.

Mais do que objeto e meio/modo de abordagem, a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem é a condição fundamental do desenvolvimento mental. (Smolka, 1995, p. 42)

Ela é, segundo Luria (1991, p. 81), “o fator de formação da consciência”, possuindo três funções a saber: a linguagem permite discriminar os objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória, as imagens que recebemos vindas de fora criam um mundo interior; a linguagem nos possibilita a abstração, uma vez que nomeando as coisas, as categorizamos e abstraímos assim suas propriedades essenciais, o que nos mostra que a linguagem além ser meio de comunicação é veículo de formação do pensamento; e, por fim, a linguagem é veículo fundamental da transmissão de comunicação. Segundo Luria,

[...] com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência. (Luria, 1991, p.81)

Dessa forma, o aparecimento da linguagem na história da humanidade foi o grande salto no desenvolvimento das características tipicamente humanas. Pela linguagem interagimos e nos apropriamos dos sentidos de tudo que nos rodeia.

A interação está presente em toda a constituição do sujeito, em todo momento estamos interagindo. Para Vigotski, a constituição do sujeito se faz na/pela linguagem. Como afirma Smolka, na concepção vigotskiana:

[...] o homem não é simplesmente produto das circunstâncias, mas (agente que) transforma as circunstâncias e se transforma (produz) nesta atividade. De maneira talvez mais pertinente hoje, dizemos que o homem produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio de (inter/oper)ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem). (Smolka, 1995, p.14)

Na interação social segundo Vigotski apud Smolka,

[...] o indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para os outros. Este é o processo de formação do indivíduo (...). Na sua esfera particular, privada, os seres humanos retêm a função da interação social. (Smolka, 2000, p. 30)

Pensar em interação social é pensar no signo e seu significado. É perceber como as relações de compreensão se fazem diferentemente em cada grupo e em cada sujeito. Para Vigostki:

Assim como a interação social é impossível sem o signo,é também impossível sem o significado(...) A interação social pressupõe a generalização do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social. (Vigotski, 1987, p.48)

Para Smolka e Nogueira:

[...] os signos emergem como meio e modo de comunicação e, simultaneamente, de generalização, para o outro e para si. Emergem em meio a movimentos, olhares, sons partilhados, que passam a ser acordados como gestos significativos pelos sujeitos na relação, e se convencionalizam, se estabilizam na história dessas relações. (Smolka e Nogueira, 2002, p.82)

A palavra é base para todas as relações que se fazem no cotidiano, nossa vida se organiza ao redor da palavra, nossa consciência e nossa vida interior, constituem-se pelo uso da palavra. A palavra é mediadora, é responsável pela interiorização do conhecimento. Para Pino,

[...] o termo mediação é utilizado para designar a função que os sistemas gerais de sinais desempenham nas relações entre indivíduos e destes com seu meio. Mais especificamente, é utilizado para designar a função dos sistemas de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo sócio-cultural. (Pino, 1991, p. 32-3)

O princípio da mediação desenvolvido por Vigotski a partir do conceito de Marx e Engels, refere-se à mediação por instrumentos e signos na nossa relação com o mundo. Para Smolka e Nogueira mediação é muito mais que uma circunstância ou uma relação face a face, com comunicação direta. A mediação é um princípio teórico que possibilita a interação mesmo que não haja uma pessoa presente.

A mediação concebida como princípio teórico, no entanto, a interpretação das ações humanas como social e semioticamente mediadas, mesmo quando essas ações não implicam a presença visível e a participação imediata de outro. Podemos pensar em situações como a de um lavrador carpindo o campo com sua enxada, uma pessoa lendo em seu quarto, uma criança diante de um computador. Formas de mediação encontram-se presentes tanto no instrumento que condensa uma história de conhecimento e produção humana, como na própria pessoa, que participando das práticas sociais, internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação. Poderíamos dizer, portanto, que um aspecto da mediação é a incorporação desses instrumentos técnicos e simbólicos na estrutura da atividade humana, e que a atividade humana individual só se constitui na dinâmica das relações sociais. (Smolka e Nogueira, 2002, p. 83)

Vigotski (2003) considera os signos como meios de atividade interna, dirigidos para o controle do indivíduo, modificando as próprias operações psicológicas e não o objeto sobre o qual incidem. Nas palavras de Vigotski:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. (Vigotski, 2003, p. 38)

Smolka (1995) enfatiza o caráter constitutivo da linguagem, afirmando que a linguagem não é só um meio ou instrumento, nem só um modo de ação, ela constitui o ser humano, pois está carregada de significado:

A simples utilização de instrumentos não caracteriza a atividade especificamente humana, dado que os animais também usam instrumentos. Mas é a produção, enquanto trabalho material e simbólico, significativo, enquanto atividade prática e cognitiva, que distingue e instaura a dimensão histórica e cultural. (Smolka, 1995, p. 13)

A formação da consciência humana, nesse sentido, é feita através da interação entre as pessoas, no seu convívio em sociedade, na sua história cultural e será constituída sobre os signos que fazem parte da realidade em que o sujeito está inserido. Para Smolka e Nogueira (2002, p. 81), “[...] não é o que indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de agir, de pensar, de se relacionar”. A interação é o processo da relação com o outro e é nesse processo que nos apropriamos da realidade, do conhecimento, enfim, de tudo que perpassa nossa existência. Enquanto vamos existindo, ao mesmo tempo em que praticamos nossas ações, sejam quais forem, estamos nos apropriando de conhecimentos e significados, construindo novos conceitos, aprendendo. Assim, na simples prática de oferecermos um doce a uma criança já incorporamos aí um significado, que traz uma história, adquirida e embutida em nossa vida através de uma prática social. Como nos mostra Smolka,

[...] a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas. (Smolka, 2000, p.37)

Assim, a interação é feita entre os seres, pelos significados que se estabelecem. Não existe um sujeito que apenas receba conhecimentos, nem um outro que só os transmita; a todo momento os sujeitos estão interagindo, seja qual for o ambiente em que se encontram, constituindo-se em sua individualidade, em sua subjetividade, pelos significados dos quais se apropriam na interação com o outro, como afirma Góes:

[...] o plano intersubjetivo não é o plano “do outro” mas o da relação do sujeito com o outro. [...] Se o plano intersubjetivo não é

o plano do outro mas o da relação com o outro, se o reflexo do plano intersubjetivo sobre o intra-subjetivo não é de caráter especular e se as ações internalizadas não são a reprodução de ações externas mediadas socialmente, então o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, mas suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. Não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência dos planos inter- e intra-subjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo. (Góes, 1991, p. 19; 20-21)

Não podemos, então, considerar a linguagem como mero instrumento de ação, porque ela nos constitui, é por causa dela que atribuímos significados a tudo em nossa vida, nós produzimos linguagem e somos nela produzidos. A palavra é responsável pela internalização do conhecimento.

Na perspectiva histórico-social, o processo de formação da mente só pode ser compreendido nas relações sociais, nas quais os significados incorporados pelos sujeitos são mediados semioticamente. A isto Vigotski chama de internalização, que para ele é [...] “a reconstrução interna de uma operação externa” (Vigotski, 2003, p. 74).

No clássico exemplo do apontar da criança, Vigotski expressa como a internalização acontece. Ao apontar um objeto, como um copo d’água, a criança pode estar apenas querendo pegar o copo; se a mãe, porém, interpretar esse gesto como um pedido para beber água, estará dando um significado ao gesto, que será internalizado pela criança. Assim, o que parecia uma atividade externa, torna-se um processo interno, um processo interpessoal transforma-se num processo intrapessoal

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (Vigotski, 2003, p.75)

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores são uma combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica realizada nas inter-relações sociais.

A apropriação implica um processo de interiorização das funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história social dos homens. A interiorização ocorre numa rede complexa de inter-relações que articulam a atividade social dos indivíduos. (Pino, 1991, p.32)

Para Góes são as ações entre sujeitos que desenvolvem as funções psicológicas e constituem o funcionamento interno, intra-subjetivo, que se faz na interação, [...] “dependendo tanto de estratégias como de conhecimentos dominados pelo sujeito” (Góes, 1991, p.18). Nesse sentido, a aprendizagem escolar depende não só de estratégias, mas também do que o sujeito conhece.

O termo internalização vem sendo substituído muitas vezes por [...] “apreensão, apropriação, incorporação, interiorização etc” (Smolka, 1993, p. 328), todos ligados à aprendizagem, à transmissão de conhecimento, porém, para Smolka [...] “o que esses termos designam está relacionado à questão de como um indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais” (Smolka, 1993, p. 328). São nessas experiências, portanto, que os indivíduos se constituem na linguagem, através dos significados de que forem se apropriando.

Neste trabalho, assumo uma concepção vigotskiana de linguagem, ou seja, tomo a linguagem como constitutiva do sujeito, pois ela vem carregada de múltiplos sentidos e são esses sentidos que fazem o homem. A linguagem, portanto, não é mero instrumento, é ela quem constitui o sujeito, pois como afirma Benveniste a linguagem possibilita e instaura a subjetividade, a reflexividade. Segundo Luria, (1991, p.80): “a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores” Portanto, trabalhar com a linguagem, implica trabalhar com múltiplas possibilidades diferentes para os sujeitos que participaram de diferentes práticas sociais.

Assim, afirma Smolka:

A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do ‘não dito’ e não necessariamente significa por meio do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica. A linguagem é fonte de equívocos, ilusões, mal-entendidos. Podemos dizer que ela ‘trabalha’ ou

‘funciona’, às vezes ‘por si’, produzindo múltiplos efeitos, independentemente das intenções de quem fala; ela escapa ao conhecimento, poder e controle do homem. (Smolka, 1995, p.16)

Dessa forma, para trabalhar em situação escolar deve-se levar em conta que esse aprendizado se faz num processo dinâmico e constante que engloba um ser que está inserido num grupo, cujos valores se diferenciam muitas vezes daqueles que a escola traz historicamente embutidos, pois os enunciados aí produzidos assumem múltiplos e plurais sentidos. Estudar linguagem é mais que decodificar, é trabalhar com a interação humana.

1.3. Pressupostos bakhtinianos

Esse estudo também aborda a linguagem segundo os pressupostos bakhtinianos, para os quais a palavra é considerada o modo mais puro e sensível da relação social. A palavra é presença obrigatória em todo ato consciente, e como tal, acompanha toda criação ideológica que se constitui e se edifica no discurso interior. Nossas ações, sejam elas quais forem, estão e são feitas na/pela linguagem através dos muitos discursos que perpassam nosso dia-a-dia. Segundo Bakhtin/Volochinov (2004, p.122) “[...] toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica”. Isso significa que aquilo que falamos vem sempre marcado pelo grupo social ao qual pertencemos, estando ligado à nossa história. Como afirmam Bakhtin/Volochinov “[...] todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele”. (2004, p. 38) Portanto, a palavra é objeto fundamental do estudo das ideologias, sendo a base da compreensão de tudo. Segundo Bakhtin/Volochinov:

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (Bakhtin/Volochinov, 2004, p. 38)

Segundo Bakhtin/Volochinov, um signo reflete e refrata uma realidade. Ele vem sempre carregado de ideologia, sendo um elemento semiótico é um fator que constitui a realidade, construindo a própria consciência humana, pois como

afirmam Bakhtin/Volochinov (2004, p.33) “a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico”.

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica. Isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. (Bakhtin/Volochinov, 2004, p.32)

O signo é sempre mais que uma representação, segundo Smolka (2004, p 41), “o signo produção humana, atua como elemento mediador (funciona entre, remete a), operador (faz com que seja), conversor (transforma) das relações sociais em funções mentais”. Para o círculo de Bakhtin²:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. (Bakhtin/Volochinov, 2004, p.33)

A formação da consciência humana, nesse sentido, é feita através da interação entre as pessoas, no seu convívio em sociedade, pois como afirmam Bakhtin/Volochinov (2004, p.34) “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. Como nos aponta Faraco:

A relação do nosso dizer com as coisas (em sentido amplo do termo) nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas

² Segundo Yaguello, dá-se o nome de círculo de Bakhtin ao grupo de intelectuais e artistas, discípulos e pesquisadores que conviveram com Bakhtin, entre eles: V.N. Volochinov, P. N. Medviédiev, Marc Chagall e Sollertinsky, os quais trouxeram idéias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente aos domínios da arte das ciências humanas. In: Marxismo e Filosofia da linguagem, Bakhtin/ Volochinov (2004).

palavras não tocam as coisas, mas penetram a camada de discursos sociais que recobrem as coisas. (Faraco, 2003, p. 49)

O significado será, então, constituído de acordo com a situação em que os sujeitos estão inseridos em relação. Como nos lembra Smolka:

De fato, as palavras não significam por e em si mesmas, mas por quem fala, ou pelos lugares sociais que os sujeitos falantes ocupam no jogo discursivo. Daí a necessidade de ler por trás das palavras, no subtexto, no intertexto, procurando entender o movimento de produção de sentido. Quem está falando? Que vozes são estas? Nesse sentido, as palavras não vão simplesmente “para dentro” e se tornam internalizadas. Seus múltiplos sentidos circulam à medida em que os processos de significação transcendem as palavras. (Smolka, 1993, p. 332)

Dessa forma, as muitas *vozes sociais* que aparecem em nosso cotidiano são responsáveis pelas significações que atribuímos ao que vemos, lemos ou ouvimos. Segundo Faraco (2003), este conceito bakhtiniano de vozes sociais diz respeito a complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano diz o mundo. Os valores que esse grupo possui estarão presentes em qualquer ato comunicativo, pois como afirma esse mesmo autor:

[...] aquilo que chamamos de língua não é só um conjunto difuso de variedades geográficas, temporais e sociais (como nos ensinam a dialetologia, a lingüística histórica e a sociolingüística). Todo esse universo de variedades formais está também atravessado por outra estratificação, que é dada pelos índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência sóciohistórica dos grupos sociais. Aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais. (Faraco, 2003, p. 56)

A formação da consciência humana, nesse sentido, é feita através da interação entre as pessoas, no seu convívio em sociedade, na sua história cultural e será constituída nos e dos signos que fazem parte da realidade em que o sujeito estiver inserido. Como afirma Smolka:

O lugar do significado é, portanto, o espaço social, que não pode ser localizado dentro ou fora do indivíduo e não pode ser simplesmente configurado como um espaço físico. Como Bakhtin menciona ‘o organismo e o mundo se encontram no signo’. (Smolka, 1993, p. 329)

Compreendemos-nos e nos formamos como sujeitos no mundo, na/pela linguagem, que é responsável pela interação entre os seres. A linguagem perpassa a nossa vida fazendo de nós o que somos, como nos mostram Bakhtin/Volochinov:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin/Volochinov, 2004, 1993, p.123)

A linguagem se faz através da enunciação, que, segundo Bakhtin/Volochinov (2004, p.) “[...] é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. Isso quer dizer que mesmo que não haja um interlocutor presente, o enunciado se dirigirá a um interlocutor baseado no nível médio do interlocutor ao qual o sujeito pertence. É através da enunciação que estabelecemos nossas relações. Segundo Bakhtin/Volochinov, “é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (2004, p. 112), isso significa dizer que toda atividade mental está organizada de maneira semiótica, formando-se do exterior para o interior. Para que haja efetivamente a interação, é necessário pensar-se na figura do interlocutor, pois a palavra dirige-se numa situação de interação a um interlocutor que ocupa um determinado papel social no grupo em que está inserido.

Nesse sentido, não existe um interlocutor abstrato. E se não houver um interlocutor, não haverá linguagem comum e nem comunicação. Esse interlocutor estará constituído no mundo interior de cada indivíduo, pois todos temos uma construção interior, em que aparecem representantes do mundo exterior; há sempre uma referência para aquilo que falamos. Portanto, sempre haverá um interlocutor que represente a realidade, o grupo social, em que o locutor está situado.

Segundo Bakhtin/Volochinov “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu

próprio interior, a estrutura do enunciado. [...] A situação dá forma ao enunciado”. (2004, p. 113-114).

Isso significa entender o enunciado como produto de uma situação em que estão presentes, o locutor e o interlocutor, mesmo que esse interlocutor não esteja presente fisicamente, como por exemplo, quando se lê solitariamente. Ainda assim, o discurso interior será dirigido para alguém que represente o contexto social em que esse discurso aparece. Afinal, como afirmam Bakhtin/Volochinov (2004, p.117) “[...] a atividade mental do sujeito, constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social”. Para Brait e Melo (2005), os enunciados adquirem significados e sentidos quando se observa o contexto em que aparecem e o fato de que alguém se dirige a um destinatário, pois [...] “a enunciação se dá, formada por discursos que circulam socialmente, reiterando a integração constitutiva entre o plano verbal e os demais que lhes são constitutivos”. (Brait e Melo, 2005, p.77).

Segundo os pressupostos bakhtinianos aqui descritos, nosso mundo interior se adaptará às possibilidades de expressão no contexto situacional em que estivermos inseridos, pois como afirmam Bakhtin/Volochinov:

[...] o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística . (Bakhtin/Volochinov, 2004, p. 121)

Nesse sentido a elaboração do enunciado se fará sempre socialmente. Como nos explica Faraco:

Cada enunciado é uma resposta, contém sempre, com maior nitidez, a indicação de um acordo ou desacordo; é um elo da corrente ininterrupta da comunicação sociocultural [...] Todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já-dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc. (Faraco, 2003, p.57)

Para os autores do Círculo bakhtiniano a interação verbal é a relação que existe na utilização da palavra pelos seres, pois a linguagem funda a interação

humana. A interação ocorre justamente porque há sempre alguém que fala e o interlocutor para quem se dirige a palavra. A palavra jamais está colocada sobre um vazio, ela é o apoio, “a ponte entre o locutor e o interlocutor”, e está sempre carregada ideologicamente. Isso significa dizer que a palavra é carregada de uma natureza discursiva, social e interativa.

Como afirmam Bakhtin/Volochinov “[...] a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”. (2004, p.14)

Para o Círculo bakhtiniano a interação não significa simplesmente a conversa face-a-face, mas a interação sociocultural, que se faz no cotidiano e no interior de cada palavra, entre as vozes sociais. São as relações dialógicas entre índices sociais de valor, como afirma Faraco:

[...] para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material lingüístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição do sujeito social. [...] o Círculo de Bakhtin entende as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados. [...] Assim, o diálogo, no sentido amplo do termo (“o simpósio universal”), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor uma certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilingüismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.) (Faraco, 2003, p. 64-67)

A interação se faz através do diálogo. Não do diálogo conceituado pelo senso comum, como um simples colóquio. Assumo aqui, a definição de diálogo do Círculo bakhtiniano, que o apresenta não como uma simples conversa, mas como constante conflito entre forças externas e internas, que interagem constantemente indo e vindo num movimento de intensa luta, quando as muitas vozes presentes num discurso, na palavra. Isso significa que a compreensão que fazemos do mundo não se dá de maneira tranqüila, mas é perpassada por tudo aquilo que nos constitui. Faraco ainda nos lembra, que o diálogo é “[...] um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais” (2003, p. 59), pois nele se instauram todas as forças que

contribuem para nossa formação. E essas coisas todas ocorrem quando lemos, por exemplo, pois, segundo Faraco, o Círculo bakhtiniano

[...] olha para o diálogo face-a-face do mesmo modo que olha para uma obra literária, um tratado filosófico, um texto religioso – como eventos da grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; como espaços de vida da consciência socioidelógica; como eventos atravessados pelas mesmas grandes forças dialógicas. (Faraco, 2003, p. 60)

O diálogo tem caráter inteiramente social, feito nas relações dialógicas, que são relações entre índices sociais de valor, espaço de tensão entre enunciados, espaço de lutas entre vozes sociais.

Dessa forma, compreender um texto, é uma relação dialógica que se faz através de nosso entendimento de mundo, um mundo que congrega todas as vozes que nos constituíram, pois como afirma Barros (2001, p. 25) “toda compreensão é dialógica”. Para Marchezan, o diálogo, segundo o círculo de Bakhtin, não é uma forma pronta, acabada, mas é o ato responsivo, implica a resposta ativa àquele que está interpelando.

O diálogo fundamenta e também instrui a consideração da linguagem em ato, que constitui e movimenta a vida social, que surge como réplica social e como réplica que se consegue antever. Guarda em relação à linguagem, assim entendida, estreita “adequação”. Da vida à teoria, o diálogo, de maneira recursiva, é identificado na ação entre interlocutores, entre autor e leitor, entre autor e herói, entre heróis, entre diferentes sujeitos sociais, que, em espaços e tempos diversos, tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada. (Marchezan, 2006, p. 128).

Como bem expressam Bakhtin/Volochinov:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, Isto é, em última, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin/Volochinov, 2004, p.113)

Se observarmos essa interação entre os sujeitos, em situação escolar, levando em conta os pressupostos acima descritos, vamos notar que a situação em questão determina o enunciado que será proferido, seja na forma oral ou escrita. É necessário, então, trabalhar o ensino da língua, levando em conta a multiplicidade de vozes sociais que interagem no universo escolar, pois a palavra do outro constitui a minha palavra. Geraldi considera que:

Devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino. A monologia própria dos processos escolares, que reduz ao pré-enunciado por determinada classe social, é um dos obstáculos maiores interpostos pelo sistema escolar de reprodução de valores sociais à “eficiência” do próprio sistema. (Geraldi, 1998, p. 54)

Há que se considerar que o discurso é heterogêneo, que a linguagem traz muitas vozes, que no processo de interação com o outro, vamos citando outras vozes que nos compõem, e que a todo momento, num movimento dialógico, aparecem naquilo que dizemos e fazemos, como se fossem fios que nos vão tecendo e que se entrecruzam, fazendo a complexa teia de que somos tecidos. Somos constituídos por inúmeras vozes e essas vozes vão aparecendo em nossos discursos e, mesmo em nosso íntimo, chocam-se num diálogo interminável. Assim, os textos são esse entrecruzar de vozes, que segundo Maingueneau (1997) vão além da noção de citação, incluindo também a pressuposição, a negação, a imitação, entre outras, pois conforme Bakhtin, os nossos discursos se fazem em diálogos com outros discursos, produzindo o interdiscurso³. Assim, a intertextualidade é a representação concreta dessas vozes que compõem nossos textos. Para Fiorin, a intertextualidade é:

[...] qualquer referência que se faz ao Outro, tomado como posição discursiva: paródias, alusões, estilizações, citações, ressonâncias, repetições, reproduções de modelos, de situações narrativas, de personagens, variantes lingüísticas, lugares comuns, etc. (Fiorin, 2006, p. 165)

³ O conceito de interdiscursos, bem como o de intertextualidade são desenvolvidos por autores da Análise do Discurso francesa, a partir de pressupostos bakhtinianos.

Portanto, podemos dizer que todo texto possui uma relação de intertextualidade com outras manifestações lingüísticas e deve ser trabalhado também nesse aspecto para que as habilidades de leitura possam ser ampliadas.

Um estudo da leitura que privilegie o dialogismo, no sentido bakhtiniano, deve levar em consideração que cada texto é um grande ecoar de vozes que ao se misturarem com as vozes presentes na constituição de cada sujeito, podem adquirir diferentes sentidos, e jamais devem estar engessados na interpretação do livro didático ou de um único professor. O professor pode possibilitar situações de relações intertextuais, que aumentem a capacidade de compreensão por parte dos aprendizes.

2. A LEITURA EM SITUAÇÃO ESCOLAR

2.1. Leitura: uma prática social

Quando, em geral, pensamos em leitura, logo nos deparamos com textos impressos, livros, jornais, tendo em mente, muitas vezes, o senso comum de que há uma única maneira correta para se ler um texto, uma única possibilidade de interpretação, que está embutida no próprio texto. Podemos dizer que existe “a leitura” ou são várias as leituras que se fazem de um mesmo texto?

As pesquisas na área de História da leitura têm nos mostrado que a leitura foi, e é, uma prática realizada de maneiras diferentes, por grupos diferentes, em épocas diferentes: as chamadas “comunidades interpretativas”. A leitura carrega em si as marcas dos grupos que a praticam. Como afirma Chartier:

Para cada uma das “comunidades de interpretação” assim identificadas, a relação com o escrito efetua-se com técnicas, gestos e maneiras de ser. A leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros. (Chartier, 2001, p. 8)

O termo “comunidades interpretativas” apareceu com o teórico Stanley Fish e designa os grupos a que pertencem os leitores e suas diversas estratégias de interpretação. Cada ser fará a interpretação de um texto de acordo com as estratégias que adquiriu no grupo em que está inserido. Dobranszky (1998) nos lembra que:

Se o significado de um texto é resultado de estratégias interpretativas postas em ação, isso não ocorre por efeito de uma subjetividade livre, uma vez que o “eu” que realiza o trabalho interpretativo é um “eu” comunitário, e não um indivíduo isolado. (Dobranszky, 1998, P. 30)

Dessa forma, o ensino da leitura não pode pressupor uma maneira única de se ler um texto, mas deve levar em consideração a herança cultural dos educandos, pois eles trazem em si suas histórias de leitura. Segundo Chartier (2001, p. 37), “[...] na escola, não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de

ler que aí se revelam”. Isso quer dizer que um aluno já traz em sua história apropriações de maneiras de ler.

A história vem ainda demonstrar que ler é mais que um ato de inteligência, feito de maneira universalista. Não está preso somente à decodificação e interpretação, mas é a interação entre as várias vozes que aparecem em um texto.

Por toda parte e sempre, a leitura é pensada como um ato de pura inteligência e interpretação – um ato cujas modalidades concretas não importam. Contra essa projeção ao universal da leitura, é preciso salientar que ela é uma prática de múltiplas diferenciações, em função das épocas e dos meios, e que a significação de um texto depende, também, da maneira como ele é lido (em voz alta ou silenciosamente, na solidão ou com companhia, em recinto privado ou em praça pública, etc.). (*Ibid.*, p. 123)

Ler é produzir sentidos. Como enfatiza Chartier (2001),

o trabalho de leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como estrita mensagem. (*Ibid.*, p. 37)

A interpretação de um texto depende, então, das maneiras pelas quais um sujeito construiu suas práticas para leitura, o que se mostra de extrema importância para a interação que vai se estabelecer entre esse leitor e o texto que lê. Para Chartier (1994, p.11), “[...] um texto só existe se houve um leitor para dar-lhe um significado”, sendo esse significado atrelado às relações que este leitor estabelece com o texto, no uso das práticas de leitura que ele traz, oriundas da comunidade interpretativa a qual pertence.

Ler é entrar para o mundo da escrita e isso por si só implica novas práticas e estratégias. Anne-Marie Chartier (1996) afirma que

Ler não é descobrir o sentido do texto em função do domínio do código, é construir um sentido para tal texto, graças a conhecimentos anteriores (entre os quais o código), ao contexto de recepção, aos elementos de informação selecionados, etc”. [...] “é preciso que se pense numa pedagogia da leitura que leve em consideração experiências culturais diferentes dos alunos e que não suponha já adquirido o que está em vias de constituição. (A.-M. Chartier, 1996, p. 9-26)

A compreensão de um texto passa também pelo suporte no qual esse texto se encontra. Por exemplo, é muito diferente ler um texto impresso, como um livro, e ler um hipertexto na *web*.

É nesse sentido que devemos procurar entender os mecanismos de compreensão de um texto. A compreensão de um texto não depende só de sua decodificação. Ela depende do caráter ideológico que se atribui a determinado texto, do significado que um texto adquire para o leitor.

Assim, na leitura, não há um leitor passivo, mas sim ativo que, dentro do contexto no qual se encontra, constrói ativamente a sua compreensão daquilo que está enunciado no texto.

De acordo com Bakhtin (2000), ler é um ato concreto de comunicação verbal, feito na interação; é colocar-se frente à palavra dita, dando-lhe uma contrapalavra, permitindo que os horizontes interiores se expandam, se afirmem e tomem novos sentidos. Assim, o leitor estabelece um diálogo com o texto.

Para Bakhtin, o texto como objeto significa; é o produto da criação ideológica ou de uma enunciação, portanto não existe fora da sociedade; é dialógico, pois se define como diálogo entre interlocutores e com outros textos; é um objeto único, não reproduzível, não reiterável ou repetível.

Como afirma Bakhtin (2000):

Já tivemos de mencionar o modo de compreensão passiva, própria dos filólogos, que exclui a priori qualquer resposta. Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo; deve conter o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. **Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.** (Bakhtin, 2000, p.131-132) [Grifos meus]

Pensar a compreensão de um texto é, dessa forma, pensar na interação que se estabelece entre interlocutores, sujeitos que se relacionam entre si e com o grupo social. A compreensão, a construção do sentido do texto, depende dessa relação entre sujeitos, afinal, o sujeito se constitui pela palavra.

Na esteira da perspectiva bakhtiniana, Bronckart (2003), define *texto* como o produto de

produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas que chamamos de textos. (Bronckart, 2003, p. 69)

Segundo Bronckart (2003),

Cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. [...] a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. [...] Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. (*Ibid.*, p. 71-72)

De acordo com esse autor, ao produzir/compreender um texto, o agente-produtor mobiliza representações não apenas sobre o conteúdo temático, mas também sobre o seu contexto de produção. Compreender um texto envolve também, entre outros aspectos, compreender suas características intrínsecas que o levam a ser identificado como pertencente a um determinado *gênero*.

Os gêneros são mediadores da atividade dos sujeitos no mundo, são constituídos historicamente e se modificam com o passar do tempo e necessidades de uso, porque são tão dinâmicos como o processo histórico da humanidade. Nesse sentido, tomar os gêneros como objeto de ensino no que diz respeito à leitura mostra-se fundamental.

Como aponta Machado (1998),

[...] se o ensino de diferentes gêneros textuais nos parece ser absolutamente fundamental em todos os níveis de ensino da língua escrita e oral, torna-se necessário estudar a composição interna, normalmente heterogênea desses gêneros. O que vai muito além do mero enfoque sobre a descrição, a narração e a

argumentação, que, podem aparecer em diferentes gêneros. (MACHADO, 1998, p. 105)

Dessa maneira, o estudo do gênero, que abordarei no capítulo 3, é fundamental na constituição do leitor, uma vez que os gêneros fazem parte do cotidiano da vida de cada aluno e seu conhecimento pode contribuir para a compreensão de diferentes textos lidos.

2.2. Considerações sobre leitura

Em sociedades em que a escrita ocupa lugar central e perpassa muitas das atividades da vida humana, a leitura é uma das maneiras possíveis de conhecimento de mundo pelos grupos humanos, bem como de busca de soluções para os problemas que lhes aflijam a existência, uma vez que, lendo, interagimos com diversas vozes e nos tornamos capazes de refletir melhor sobre os acontecimentos que nos envolvem.

A leitura pode contribuir de várias maneiras para a formação das pessoas. Particularmente, a apropriação da história da humanidade acumulada na literatura é um dos meios para se adquirir conhecimento, tornar-se uma pessoa crítica e reflexiva, capaz de atuar conscientemente na sociedade em que está inserida, pois a leitura é interação entre pessoas e permite essa grande troca de conhecimentos entre os seres.

O trabalho com a literatura e suas especificidades e como meio de aquisição de conhecimento vem sendo discutido nas instituições educacionais e hoje é uma das diretrizes dos PCN, que afirmam:

[...] como representação – um modo particular de dar forma às experiências humanas -, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentido entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação

que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (PCN Ensino Fundamental, 1998. p. 26)

Num contexto de desesperança e violência em que vivemos, a literatura configura-se como um dos meios de compreensão da sociedade e busca de novos horizontes, uma vez que permite ampla reflexão sobre as mais variadas situações do cotidiano.

Além disso, ler um texto literário pode contribuir para a partilha de experiências, mesmo quando esta leitura é feita no silêncio individual, afinal, até mesmo quando lemos sozinhos, estamos sendo interlocutores das experiências da humanidade e, por isso, jamais estamos sozinhos. Há um mundo em cada texto, cheio de vidas que se entrelaçam, se misturam e permitem uma vivência melhor consigo mesmo e com os outros.

Conforme Kleiman e Moraes (1999, p. 91), “[...] a leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade”.

Um outro aspecto a ser salientado acerca do trabalho com a leitura é o processo de compreensão que, segundo Terzi (2002), envolve a construção de representações dos atos de fala, das interações comunicativas e da situação como um todo, e essas representações interagem estrategicamente como a compreensão do discurso em si. Daí que a compreensão não seja uma mera construção passiva de uma representação do objeto lingüístico, mas parte de um processo interativo no qual um leitor interpreta, (inter)ativamente, o texto.

A pesquisa sobre a leitura, especialmente de textos literários, no contexto da sala de aula, torna-se relevante, pois pode levantar elementos que apontem para novas maneiras de compreensão do texto pelo aluno, e para a participação em práticas de leitura diversificadas. Como afirma Lerner,

[...] ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita. (Lerner, 2002, p. 73)

O termo letramento designa um conjunto de práticas sociais diversas, vividas de formas diferentes, em contextos sociais diferentes e que, uma vez

apropriadas pelos sujeitos, vão constituindo sua consciência individual, mudando sua situação e/ou a do grupo em que está inserido, tanto nos aspectos sociais, culturais e políticos, quanto nos aspectos lingüísticos e psíquicos.

Conforme afirma Mortatti (2004), o termo “letramento” surgiu nos meios educacionais na década de 80, no intuito de fazer distinção entre a pessoa alfabetizada, que só lia e escrevia e aquela capaz de usar as oportunidades que a tecnologia da escrita permite, tornando-a apta e inserida na sociedade.

Mendonça e Bunzen (2006) definem por prática de letramento situada a participação em eventos mediados pela leitura e pela escrita, com funções e características específicas, ligadas à instância social em que ocorre. Ainda citando Barton e Hamilton, os autores enfatizam que

[...] o letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos. Há diferentes práticas sociais de letramento associadas a diferentes domínios da vida humana. As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e algumas práticas de letramento se tornam mais dominantes, visíveis e influentes que outras. As práticas de letramento mudam e novas práticas são freqüentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido. (Mendonça e Bunzen, 2006, p. 18)

Nesse sentido, pode-se dizer que na escola se adquirem novas práticas de letramento. Estas, normalmente, reproduzem um conceito elitista do que se deve ou não ler, causando estranhamento em relação às práticas já adquiridas pelos alunos fora do ambiente escolar. Interessa, então, possibilitar novas práticas que, interagindo com o conhecimento já adquirido pelos alunos, possam ampliar suas possibilidades em relação à leitura.

2.3. A leitura no Ensino Médio

Como já ressaltado anteriormente, a presente pesquisa se dá no âmbito de uma 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual paulista. Diante disso, faz-se relevante destacar, aqui, as considerações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Os PCN para o Ensino Médio enfatizam que o estudo da língua materna na escola deve ser feito a partir do uso da língua na vida e na sociedade, promovendo sua reflexão. Porém, desde a divisão da disciplina de Língua Portuguesa ocorrida por ocasião da LDB nº 5.692/71, o estudo da língua separou-se do estudo da literatura, o que trouxe sérios prejuízos, colocando a gramática normativa como eixo central, separando suas possibilidades de aprendizagem no âmbito dos usos sociais. Espera-se, no entanto, que o aluno seja capaz de comunicar, representar, investigar, compreender e contextualizar.

A leitura ficou restrita aos textos da literatura clássica, trazendo autores como Camões, até os nossos clássicos modernistas, como Carlos Drummond de Andrade, aos quais eram destinadas interpretações pré-estabelecidas pelos autores de livros didáticos. As interpretações que os alunos faziam, além de não serem consideradas pelo professor ou pelo autor de manuais para o ensino de língua, eram sempre consideradas erradas, pois não atendiam à resposta já impressa no livro didático. O estudo da literatura, por sua vez, abrangia uma contextualização histórica demasiadamente longa, em aulas em que o professor acabava repetindo o conteúdo específico da disciplina de História.

Ainda hoje, como nos apontam estudos de autores como Bagno (1999) e Possenti (2002), entre outros, grande parte dos livros didáticos e dos professores de Língua Portuguesa, trabalham com a língua materna de forma descontextualizada da vida dos educandos e das implicações de seu uso cotidiano pelo aluno no ambiente social. Por exemplo, conforme apontam Suassuna, Melo e Coelho,

Em virtude da concepção de linguagem como sistema/código – dominante por um longo tempo -, o ensino de português centrou-se nas regras gramaticais que normatizam a variedade lingüística padrão, como modelo de bom uso da língua. Na verdade, nem mesmo descrição/ análise lingüística se faz na maioria das escolas: o mais comum é que os alunos apliquem o produto de análises prévias (realizadas pelos gramáticos) a dados lingüísticos quaisquer (comumente, frases soltas, retiradas de seus espaços autênticos de circulação). Esse tipo de ensino vem caracterizando a aula de português muito mais como reconhecimento e reprodução do que conhecimento e produção. (Suassuna, Melo e Coelho, 2006, p. 227)

No entanto, segundo os próprios PCN (1998), paradoxalmente,

[...] o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema lingüístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sócio-cultural. (PCN, 1998, p. 15)

Desse modo, o ensino da língua deve estar vinculado à interação que produz a linguagem comunicativa. Não se pode estudar a língua isolada do ato interlocutivo. Segundo Kleiman a leitura é:

[...] uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (kleiman. 2004, p.10)

Assim, a leitura é interação, pois um texto, apesar de poder ser um enunciado único, é cheio de possibilidades de interpretação. É necessário que se criem contextos apropriados para que os alunos participem de novas práticas de leitura, diferentes daquelas de que já participavam. Kleiman afirma que

A pesquisa sobre leitura no ensino médio traz muitos exemplos dessa nossa capacidade de criação de contextos: alunos de quem nada se espera, porque “não são leitores” ou “não gostam de ler”, de fato não entendem o texto que lhes é apresentado; por outro lado, esses mesmos alunos conseguem entender textos de nível de dificuldade semelhante se o professor ou adulto acredita em sua capacidade e na possibilidade de eles desenvolverem cada vez mais as capacidades envolvidas na compreensão. Ou seja, dois contextos diferentes emergem segundo as expectativas, atitudes e ações dos participantes: um **contexto de fracasso**, em que o aluno é um coitado, um aluno carente, um revoltado, em qualquer caso, um não-leitor cego às possibilidades de comunicação da palavra escrita; o outro, um **contexto de aprendizagem** em que as identidades de leitor ou de **aprendiz bem-sucedido** vão sendo construídas na interação, nas perguntas que são feitas e respondidas com sucesso pelo aluno. (Kleiman, 2006, p. 25) [grifos da autora]

No entanto, se nos atentarmos ao cotidiano de sala de aula nesse nível de ensino, perceberemos que a leitura ainda é vista como produto de decodificação e

passível de interpretação única, já determinada pelo livro didático, pelo professor, ou pela academia.

A maioria dos professores do Ensino Médio trabalha a leitura e a interpretação como coisas distintas. Como nos lembra Pfeiffer:

Ler e interpretar são, então, duas atividades distintas: é como se pudéssemos, primeiro, apenas ler (decodificar) e, posteriormente, interpretar (trabalho de reflexão sobre o sentido que é inerente à palavra). (Pfeiffer, 1998, p. 90)

Busca-se para o texto um sentido que se diz único e verdadeiro e que já vem determinado; as manifestações diferentes, apontadas pelo aluno, não são consideradas. A palavra final é a resposta que já está pronta, subtraindo até mesmo a fala do próprio professor. Terzi, no trecho abaixo, nos fala sobre o trabalho com leitura para crianças; porém, podemos fazer a mesma reflexão em se tratando do Ensino Médio:

A concepção de leitura e produção de textos dos professores os leva a uma ênfase na decodificação de palavras como um fim em si mesma, que se concretiza na proposta de exercícios mecânicos sobre o texto, não envolvendo a busca de significado do mesmo. Isto faz com que as crianças criem uma pseudo-linguagem, para falar do texto, que foge aos padrões de uso da linguagem por centrar-se na forma e não no sentido. Rompe-se, então, o processo de desenvolvimento tanto da expressão oral das crianças como da leitura, uma vez que não lhes é permitido estabelecer relações entre a linguagem oral e a escrita. (Terzi, 2002, p.148)

Os manuais para o Ensino Médio, por exemplo, que agora procuram trazer gêneros textuais diferentes, acabam por trabalhar esses gêneros de forma totalmente descontextualizada. Por exemplo, quando se estuda um editorial, sua função e uso, e solicita-se ao aluno uma produção textual, essa não está verdadeiramente ligada à realidade do aluno. O interlocutor é geralmente o professor, os gêneros são dados como “modelos” e sua utilização prática é apenas feita no sentido de aprendizagem escolar, ou seja, mais uma tarefa para obtenção de nota.

Rojo e Cordeiro, na obra *Gêneros orais e escritos na escola* (2004), destacam que, no Brasil, desde a década de 80, o trabalho com o texto vem

sendo enfatizado na Educação. Trabalhos como o de Geraldini (*O texto na sala de aula: leitura e produção* de 1984), por exemplo, denunciam o ensino da língua materna somente voltado à gramática e não ao uso de textos no cotidiano; o texto não era tomado com objeto de ensino. A partir desses estudos, porém, a confusão aumentou, pois começaram a focar o uso dos tipos textuais: a narração, a descrição e a dissertação, por meio de noções lingüísticas, como macro, super e microestruturas, coerência e coesão textual, ensinando o estudo dos textos de forma global. O que ocorreu foi que o texto foi tomado como um pretexto para se ensinar gramática normativa retirando-se exemplos dele como orações, sujeitos etc. Com o advento dos estudos voltados à teoria bakhtiniana e de sua inserção nas diretrizes para a educação no Brasil (PCN), há, atualmente, uma grande preocupação com o uso do gênero e a formação do leitor experiente no Ensino Médio, pois os alunos que terminam esse curso têm saído apenas com capacidades básicas de leitura, ligadas à extração de informações simples de textos simples.

Além disso, a história de leitura do aluno muitas vezes é ignorada; o que ele aprendeu fora da escola, no seu grupo social, normalmente é desprezado e não é aceito como interpretação possível. Isso leva a considerar-se, equivocadamente, que o aluno constrói sua história da leitura somente a partir daquilo que lê na escola, deixando de lado o que ele efetivamente lê fora das paredes escolares. Abreu nos lembra que no Brasil contemporâneo:

[...] mantém-se o discurso da ausência de leitura, como parte central da idéia de uma carência cultural brasileira. [...] O desconhecimento das práticas efetivas de leitura realizadas no Brasil – ou sua negação – tem promovido equívocos desta natureza e fomentado uma mitificação da leitura. (Abreu, 2001, p.148-152)

No entanto, exige-se que um aluno saído do Ensino Médio tenha todas as habilidades necessárias para que consiga um bom emprego, como: ser bom ouvinte, ter boa comunicação verbal e escrita, saber redigir um bom texto, e ainda, estar bem informado, colhendo informações via internet, *outdoors*, panfletos, jornais etc.

A leitura é um dos meios pelos quais o aluno poderá manter-se atualizado, podendo até criar melhores condições para que ele concorra no mercado de trabalho e, sobretudo, a possibilidade de aumento de sua participação social e do exercício da cidadania.

Como nos lembra Bräkling,

[...] ao mesmo tempo que a escola necessita criar pautas interacionais que possibilitem aos alunos apropriarem-se dos diferentes aspectos desenvolvidos no processamento dos textos, a própria proficiência leitora dos alunos é condição para esse processo de apropriação, dado que a escola é uma instância social de interação verbal que se vale do conhecimento sobre a linguagem escrita para cumprir a sua função, que é ensinar. (Bräkling, 2004, p. 8)

Entendo que as perspectivas de estudo da leitura dentro da escola precisam ser realmente ampliadas, concordando com Geraldi que diz que:

Aprender a ler é, assim, ampliar a possibilidade de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir. (Geraldi, 1998, p. 70)

Assim, propus-me a trabalhar com a leitura neste trabalho por acreditar que, apesar dos avanços nessa área, a repercussão na escola ainda se mostra insuficiente. Concordando com o que ressaltam os PCN, necessário se faz trabalhar com gêneros textuais na escola, de maneira real, trabalhando os usos dos textos em situações reais de produção e circulação, bem como a significação que neles aparece.

Como professora-pesquisadora, para o trabalho com a leitura de textos literários, selecionei o gênero conto, por ser este um gênero que, apesar de complexo, nos permitiria um bom trabalho reflexivo em sala de aula. Os contos, por não serem textos muito longos, permitem ao aluno menos acostumado com longas leituras, ir gradualmente aumentando suas possibilidades de compreensão. Antes de iniciar a pesquisa, já havia escolhido esse gênero para o trabalho, pois ele se encontra entre os meus favoritos para leitura e para escrita,

portanto, eu já possuía familiaridade com ele. O conto também se apresenta como um tipo de texto que desperta interesse e curiosidade, pois, além de retratar características de nosso cotidiano, apresenta desfechos que nos levam a ir além do próprio texto.

Além de ampliar as capacidades de leitura, o gênero conto também pode influenciar o aluno a apreciar esteticamente um texto, podendo possivelmente despertar uma paixão pela leitura, como afirma Bellenger apud Kleiman:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (Bellenger apud Kleiman, 2004, p. 15)

Também fiz uso do *diário reflexivo de leituras* (Machado, 1998) por entender que seu uso como instrumento de reflexão e trabalhado com a leitura pode contribuir para ampliar não apenas a competência leitora⁴ de cada aluno como também sua capacidade de enxergar e (re)significar o mundo, uma vez que cada aluno poderá interagir com todas as vozes que se fizerem presentes nos textos lidos e com o professor, que se tornará um interlocutor muito presente.

Ao aluno que termina o Ensino Médio, são exigidas pelas Diretrizes e PCN, algumas capacidades, como nos lembram Jurado e Rojo:

[...] que lhe garantam o conhecimento sobre diversas manifestações da linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las, conforme se pode ver no quadro referente às competências gerais envolvidas no uso da língua, em especial aquelas que dizem respeito aos eixos da representação e comunicação e da

⁴ O termo “competência leitora” surgiu dos estudos de P. Perrenoud (2004), designando uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, levando em conta quatro aspectos: as competências não são saberes, mas mobilizam recursos; a mobilização desses recursos é pertinente a uma situação singular; o exercício da competência passa por operações mentais complexas, constroem-se na formação, mas também nas situações de trabalho cotidiano.

contextualização sociocultural. Isso implica o desenvolvimento de capacidades como saber avaliar e interpretar os textos representativos das diferentes manifestações de linguagem; saber julgar, confrontar, defender e explicar as suas idéias, de modo a tomar uma posição consciente em relação ao ato interlocutivo, que, no contexto do ensino de leitura, é a situação de leitura do texto. (Jurado e Rojo, 2006, p. 39)

2.4. A importância do texto literário na mediação do conhecimento

A perspectiva de Vigotski assumida neste trabalho destaca a interação social, a linguagem, o papel do outro. Como afirma Braga (2000, p.60), “[é] na relação com o outro, na/pela linguagem, que se instaura o especificamente humano. O homem só se configura no plano das interações”.

Isso significa que a apropriação do conhecimento só pode se dar na relação com o outro. Nas atividades do dia-a-dia, nas relações que se estabelecem no grupo em que o sujeito está inserido, os sentidos e significados constituídos historicamente e que (re)significam nas relações sociais se constituirão como parte integrante da vida das pessoas que se apropriam de um determinado conhecimento.

Segundo Vigotski (2003, p. 54), “[...] o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

De acordo com os pressupostos vigotskianos apresentados no primeiro capítulo, a internalização do conhecimento se faz na relação sujeito-sujeito-objeto: há o sujeito cognoscente, o sujeito mediador e o objeto do conhecimento. Esse modelo, denominado modelo SSO, baseia-se na concepção de que sendo o sujeito um ser interativo, ele se apropriará do conhecimento através da mediação do outro e será constituído pela linguagem. É um processo dialógico, conforme os pressupostos bakhtinianos apresentados também no capítulo anterior, produzido na intersubjetividade e marcado por uma rede complexa de condições culturais. É essa relação que permite as mudanças na constituição do indivíduo.

Nesse sentido, pensar a apropriação do conhecimento através da / na leitura do texto literário é pensar o próprio texto como um lugar repleto de ‘outros’

(textos, discursos) que medeiam o processo de leitura. Dependendo das características contextuais e das relações sociais em que o leitor (sujeito cognoscente) está inserido, a internalização do conhecimento se fará de maneira diferente, pois aí incidirão todos os percursos na apropriação de conhecimento pelos quais tem passado.

O material literário produzido pela humanidade pode ser entendido a partir da noção de mediação. O texto literário é a memória viva da história da humanidade que, escrita, deixa para a posteridade visões dos acontecimentos que fizeram a vida dos sujeitos presentes nos contos, nos romances, no cordel, etc., ainda que estejam estes no contexto da ficção. As muitas vozes que perpassam um texto literário, de certa maneira, poderiam ser consideradas como vários *mediadores* capazes de promover múltiplas interações das quais o leitor participa ativamente.

Assim, o texto literário pode ser, de certa forma, compreendido como lugar em que se instauram *mediadores 'não-presentes'*, mas capazes de promover a interação, pois carrega experiências de relações sociais de várias épocas e povos diferentes. Quando um sujeito faz uma leitura individual, na verdade, ele não está sozinho, pois entra em contato com as muitas vozes que aparecem num texto e conseqüentemente pode se apropriar do que ali está inserido, embora tal apropriação se dê de diferentes maneiras, para diferentes sujeitos, em diferentes contextos.

Esse processo, segundo Fontana (1997), se faz na dinâmica intersubjetiva, dando ao outro um papel muito importante, fundamental, pois são as relações em que o sujeito está inserido que lhe farão participar do processo de modo singular. Nesse sentido, a figura do professor é extremamente importante para propiciar situações de leitura que levem o aluno a ter contato com textos literários, em situações interativas. Sabemos que muitos de nossos alunos não têm em seu cotidiano contato com esses textos; por isso, a escola é um espaço importante para que isso aconteça. A escola é lugar privilegiado para a internalização do conhecimento sistematizado.

O conceito *internalização* deve ser entendido como apropriação, como define Smolka (2000):

[...] como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com os outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista. (Smolka, 2000, p.27)

Considerando especificamente o contexto escolar, é importante ressaltar que as práticas sociais e escolares de que os alunos participaram, e que o possibilitaram experienciar a leitura do texto literário, o levarão a retirar desse gênero textual maiores ou menores motivos para com ele interagir.

Essas situações de aprendizagem se farão no relacionamento com o outro. É a interação com o outro que faz com que o sujeito se constitua. Essa relação é dinâmica, e nem sempre harmoniosa, mas trará conflitos que se apresentarão no funcionamento intersubjetivo. Nesse sentido, o papel do outro também se fará no conflito, como afirma Góes (1997, p. 27): “[...] o papel do outro revela-se contraditório. O jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção, ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos”.

Assim, pensar a leitura de textos literários como mediação é pensar nas vozes de tantos outros relacionando-se com um sujeito leitor que apresenta sua própria maneira de interagir com o outro e com o mundo. Nesse sentido, o texto lido pode promover o conflito naquele que o lê, promovendo também o conhecimento, pois o próprio conhecer é formado, segundo Góes (1997, p.14), “[...] nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais”.

Portanto, as condições em que o sujeito se constitui farão parte da apropriação dessa prática tipicamente humana, constituída socialmente, que é a leitura, e que se revela cada vez mais tão diversificada, em função da crescente complexidade das sociedades humanas.

3. LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS

3.1. Os gêneros no ensino

Muito se tem discutido nas esferas educacionais sobre o uso dos gêneros no Ensino Fundamental ou Médio. Esse assunto já não é tão novo, mas ainda não atingiu todos os professores. Barbosa (2002) nos lembra que o ensino da Língua Portuguesa se modificou nas últimas duas décadas do século passado, saindo de um ensino tradicional, em que o importante era a aquisição do código, da gramática, na estrutura da oração e do período, para um estudo baseado em teorias de base mais textual:

[...] a partir do final da década de setenta, com o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada, Educação, Psicologia e áreas afins, assistimos à produção de teorias de base mais textual – que tomavam o texto como unidade de análise e como objeto de ensino – e à assunção de modelos teóricos que incluíam os sujeitos envolvidos, passando a se considerar, assim, além de questões ligadas ao ensino, também as questões do pólo da aprendizagem. (Barbosa, 2002, p.1)

Esse novo jeito de ensinar levaria em conta então, as esferas sociais em que o sujeito-aprendiz estivesse envolvido, ou seja, a linguagem em sua realidade, no seu uso cotidiano. O ensino passou então a trazer à tona o trabalho com os gêneros. Como mostra Rojo:

No Brasil dos anos recentes, a partir de 1995, especialmente no campo da lingüística aplicada ao ensino de línguas (estrangeiras/materna), grande atenção tem sido dada às teorias de gênero (de texto/ do discurso). Pelo menos em parte, isso se deve aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas (PNCs de língua portuguesa, de línguas estrangeiras) que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção de textos. (Rojo, 2005, p 184)

A autora traz a questão do uso dos gêneros enfatizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que são referenciais para o ensino no país, desde seu lançamento em 1997/1998. Os PCN para o Ensino Fundamental, afirmam que:

Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do **gênero**, quanto das particularidades do texto selecionado [...] (PCN 1998, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, p.48) [grifo meu]

Ou ainda:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele **gênero**. Desse modo, **a noção de gênero**, constitutiva do texto, precisa ser tomada como **objeto de ensino**. (PCN, 1998, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, p. 23) [grifos meus]

No entanto, uma grande parcela de educadores ainda não conhece o trabalho com os gêneros, apesar de ser uma diretriz dos PCN.

Recentemente, um curso para professores do Ensino Médio da Rede Estadual Paulista⁵ trouxe para discussão o conceito de gênero, bem como sua utilização no ensino, dando ênfase para seu uso em todas as disciplinas, e sugeriu o uso dos gêneros para o trabalho com leitura e produção de textos.

Além de permear a construção de conhecimentos de todas as áreas curriculares, a leitura e a escrita estão relacionadas com o desenvolvimento de várias competências específicas. Essa constatação já justificaria a defesa do trabalho com leitura e escrita como compromisso de todas as áreas. Mas a transversalidade desse trabalho é legitimada também por outros fatores: os professores de cada disciplina precisam **ensinar o aluno a ler e a escrever os gêneros** que geralmente utiliza; além disso, conteúdo e forma de um texto são indissociáveis e, não raro, a discussão de um supõe a compreensão do outro. (EMR - Vivência educadora, tema 2, 2005, p. 33) [grifos meus]

Como representante de minha área, tive oportunidade de participar dos treinamentos oferecidos pela diretoria de ensino da minha região e observar mais

⁵ EMR- Ensino Médio em Rede, Programa de Formação Continuada para professores do Ensino Médio, realizado de 2004 a 2006, na Rede Estadual Paulista. Trabalhou três temas distintos: A formação do professor; Professores e alunos: um encontro possível; e O currículo da escola média e o projeto político pedagógico da escola, focalizando aspectos reativos à proficiência leitora e escritora do aluno, dando ênfase ao protagonismo juvenil. O curso foi realizado nas escolas com os professores interessados de todas as disciplinas, sendo que os mediadores de cada diretoria de ensino, recebiam instruções em São Paulo, repassavam para os coordenadores pedagógicos das escolas, que trabalhavam com os professores nas unidades escolares. No último módulo, cada área do Ensino Médio contou com um professor representante, que participou de vídeo-conferências nas diretorias de ensino e dividiu a orientação do curso com o coordenador.

de perto o desenvolvimento das atividades. Assim, notei que a maioria dos professores, mesmo os de Língua Portuguesa que participaram das aulas nas diretorias de ensino, ainda desconhecem os estudos sobre gêneros textuais. Na escola, durante o curso, a discussão era ainda mais complicada, uma vez que a discussão sobre gêneros era feita com professores das várias disciplinas do Ensino Médio, desacostumados a lidar com textos e sua estrutura.

Isso aponta indícios de que, apesar de muito já se ter falado sobre o uso dos gêneros no ensino, o trabalho com gêneros ainda não se faz de forma efetiva, conforme o que é solicitado nos documentos oficiais. Há muito o que fazer nesse sentido para que a utilização dos gêneros pelos professores possa surtir resultados positivos na aprendizagem dos alunos, pois é com os gêneros que efetivamente nos comunicamos, falamos, agimos. Conforme nos mostram Rojo e Cordeiro:

Trata-se de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. [...] Passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais. (Rojo e Cordeiro, 2004, p. 10-11)

Assim, o trabalho com os gêneros do discurso é percebido por muitos teóricos em Linguística Aplicada como uma forma de articular disciplinas e desenvolver capacidades de leitura e escrita, que darão aos educandos melhores oportunidades de compreensão e inserção na sociedade em que vivem.

O estudo dos gêneros tal como tem sido concebido, foi, segundo Bronckart (2003), originalmente baseado nos estudos bakhtinianos e, desde então, trabalhado nas esferas educacionais e em outras ciências humanas.

3.2. Gêneros segundo Bakhtin

Bakhtin (2000), em sua obra *Estética da criação verbal*, define gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, como formas de dizer

que foram cristalizadas sócio-historicamente, e que surgiram das necessidades produzidas nas mais diversas esferas da comunicação humana. Define-os em duas categorias: gêneros primários (mais simples) e gêneros secundários (mais complexos). Dentro do que denominou gêneros primários estão incluídas todas as espécies de comunicação que se constituem na comunicação verbal espontânea; e, nos gêneros secundários, os textos mais complexos, mais evoluídos, que aparecem em circunstâncias de comunicação cultural, como o romance, o teatro, etc. “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 2000, p. 179).

Para I. Machado (2005, p. 155), a descrição que Bakhtin faz de gêneros primários e secundários [...] “dimensiona as esferas do uso da linguagem em processo dialógico interativo”, pois o uso do gênero nas atividades de linguagem não está determinado, eles podem aparecer primários ou secundários, completando-se mutuamente, dependendo do contexto em que surgem.

Schneuwly (2004), retomando as discussões de Bakhtin, define as seguintes dimensões para os gêneros primários:

[...] troca, interação, controle mútuo pela situação; funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade; nenhum ou pouco controle metalingüístico da ação lingüística em curso. (Schneuwly, 2004, p. 29)

Isso os coloca como respostas imediatas que se fazem na ação da linguagem; por isso, são comunicação verbal espontânea.

Os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança (é claro que aqui se coloca todo o problema do ensino e do desenvolvimento e o problema das interações sociais para a aprendizagem) e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento se torna instrumento de ação). (*Ibid*, p. 30)

Já os gêneros secundários, por sua vez, se complexificam, tornando-se em instrumentos de construções novas, funcionam de modos diversificados, precisam ser mais elaborados, é necessário que se pense sua coesão interna, precisam de maior autonomia em relação ao contexto de produção e [...] “pressupõem a

existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na imediatez” (*Ibid*, p. 31). Ou seja, não são espontâneos; por exemplo, quando se escreve um romance policial, deve-se pensar nas características que compõem esse gênero, na sua estrutura, na forma etc.

Um gênero sempre apresenta um conteúdo temático, ou seja, aquilo que se pode dizer num gênero, uma forma composicional própria e um estilo, em que aparecem os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (Bakhtin, 2000). Por exemplo, uma carta familiar traz algumas características que são próprias do gênero carta, como data, destinatário e remetente, porém difere-se dentro desse mesmo gênero de uma carta comercial, por apresentar linguagem informal, coloquial, pois dirige-se a um interlocutor muito próximo do locutário.

Bakhtin usa o termo *gêneros do discurso*, para se referir aos gêneros, pois sempre faz relação dos gêneros com seu uso social, como afirma Rodrigues:

Embora em outros textos do Círculo os gêneros também sejam nomeados e definidos como formas de discurso social, formas de um todo, tipos de interação verbal, no texto em discussão, Bakhtin opta pelo termo *gêneros do discurso*, definindo-os como tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado. Essa é a natureza verbal comum dos gêneros a que o autor se refere, i.é, a relação dialética que estabelece entre os gêneros e os enunciados, ou seja, olha para os gêneros a partir da sua historicidade (eles não são unidades convencionais) e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica), ao tomá-los como seus tipos históricos. (Rodrigues, 2005, p. 163)

Há alguns autores, no entanto, que preferem referir-se aos gêneros do discurso como gêneros textuais, o que normalmente tem sido mais utilizado nas esferas lingüísticas, pois se trata de seu uso no cotidiano da sala de aula, como nos mostra Marchuschi:

[...] para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. (Marchuschi, 2002, p. 24)

Bronckart nos remete à Antigüidade, quando surgiu a noção de gêneros, lembrando que autores como Aristóteles classificavam como gêneros somente os textos com valores sociais literários reconhecidos, e que, a partir de Bakhtin essa

noção “[...] tem sido aplicada ao conjunto de produções verbais organizadas [...] e ao conjunto das formas textuais orais ou normatizadas” (Bronckart, 2003, p.73). Ele nos lembra que há muitas espécies de textos e que hoje todas elas são designadas em termos de gêneros do discurso ou textuais.

3.4. O uso dos gêneros textuais na escola

Trabalhar com gêneros na escola é considerar a linguagem no cotidiano, pois os gêneros permeiam a nossa vida e dele fazemos uso a todo momento, nas várias situações que enfrentamos, como nos fala o próprio Bakhtin:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (Bakhtin, 2000, p. 282)

Segundo as palavras de Bakhtin, é pelos gêneros que nos relacionamos com o mundo.

Schneuwly lembra que [...] “um gênero é um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (Schneuwly, 2004,p.27). Daí sua importância nas atividades escolares.

Em situações de ensino, faz-se necessário levar em consideração, no trabalho com os gêneros, suas situações de produção, os lugares em que esses gêneros circulam, seus usos sociais, seus produtores e interlocutores, os papéis sociais que eles desempenham, e as finalidades típicas de cada gênero.

Por não serem formas engessadas, porém maleáveis, no trabalho com o gênero, é preciso lembrar que o contexto é que constitui o texto, e que um texto pode ser identificado, mesmo que não esteja organizado de acordo com as regras tradicionais associadas aos gêneros. O trabalho com o gênero envolve um complexo trabalho psicológico, que envolve formas de apropriação e uso de elementos, que levem ao domínio de outros e novos gêneros. Isso nos obriga a

elaborar atividades que permitam a compreensão e o uso do gênero que se pretende ensinar.

Conforme afirma Schneuwly (2004), quando nos utilizamos dos gêneros secundários, como um conto, por exemplo, saímos fora do âmbito da comunicação imediata e entramos numa situação que exige uma contextualização e o uso de todas as formas de experiência pessoal que nos ajudem a compreendê-lo. Nesse caso, Schneuwly, que também se baseia na teoria vigotskiana, nos lembra que [...] “há aqui encontro, às vezes, conflito, contradição, tensão entre duas ‘lógicas’, entre duas ‘relações’, entre dois “sistemas, que são a verdadeira fonte do desenvolvimento” (Schneuwly, 2004, p.33). Para ele:

[...] os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários.

É, pois, necessário pensarmos, a um só tempo, na profunda continuidade e na profunda ruptura que a passagem de um a outro introduz. Se dizemos ruptura, isso significa ainda duas coisas: há ruptura no nível dos princípios de aprendizagem e de seus objetos, o que é justamente a criação de uma zona proximal de desenvolvimento. Mas essa ruptura não cria automática e imediatamente uma ruptura ao nível do funcionamento: tempo de ensino e tempo de desenvolvimento têm ritmos profundamente diferentes. Pode-se mesmo dizer que a introdução do novo sistema, a aparição dos gêneros secundários na criança, não é ponto de chegada, mas o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem. [...] Essa revolução consiste em: autonomização de níveis de operação de linguagem e possibilidades incrementadas de um controle consciente e voluntário; possibilidade de escolha nesses diferentes níveis, em especial da perspectiva enunciativa, de unidades lingüísticas diversas, de planos de texto; possibilidade de combinação livre de gêneros e de tipos. (*Ibid.*, p. 35)

Isso significa que o trabalho com os gêneros acarretará mudanças importantes no aprendizado de cada aluno, conforme estes forem absorvendo e compreendendo seu uso, pois o conhecimento de um gênero poderá desenvolver uma determinada prática de linguagem. Segundo Schneuwly:

As práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente

reconstruídas. Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (*Ibid.*, p. 51)

Dessa forma, o trabalho com os gêneros deve ser enfatizado na escola e precisa ser melhor esclarecido, para que mais professores possam compreender sua utilização e elaborar atividades que possam auxiliar seus alunos a superarem dificuldades tanto na leitura como na escrita de maior número de gêneros. Como afirmam Dolz e Schneuwly, “[e]studar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados” (2004, p. 73).

Assim, nas práticas de linguagem desenvolvidas na escola, dá-se ao aprendiz a oportunidade de ampliar seu conhecimento, sendo o trabalho com o gênero uma abertura ao entendimento da necessidade de aprendizagem e até a aquisição pelo gosto de aprender, uma vez que sua inserção se fará de forma real em contextos reais. A definição de um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, segundo Dolz e Schneuwly:

[...] apresenta três dimensões essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (*Ibid.*, p. 75)

Esses aspectos do gênero não só o colocam como um mero instrumento de comunicação, mas apontam para a sua participação importante no processo de ensino. Por conta disso, é preciso que haja situações efetivas de uso do gênero na escola, para que o trabalho seja eficaz. Conforme Dolz e Schneuwly:

A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como se segue: trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero,

exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referências. [...] Decorre daí que textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (re)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim, instrumentado, o aluno possa responder as exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. (*Ibid.*, p. 79)

Dessa maneira, é importante lembrar que a facilidade para ler determinados gêneros depende das competências que construímos para lê-los. As dificuldades e facilidades na leitura dos diferentes gêneros relacionam-se às suas características, pois é preciso que se considere o autor, o público, o lugar em que circula, suas especificidades, bem como as práticas comunicativas mediadas por esses gêneros.

Para Schneuwly e Dolz (2004), é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. Nesse sentido, os gêneros com suas características próprias aparecem como modelos nas práticas sociais de linguagem. Para os autores, a escola sempre trabalhou com gêneros, porém de maneira fictícia, pois os gêneros são tomados fora da sua situação normal de uso na comunicação e passam a ser uma forma de expressão do pensamento, da experiência ou de percepção.

Assim, as seqüências narrativas, descritivas e dissertativas são tomadas como gêneros, ou seja, produtos culturais da escola elaborados para avaliar a aprendizagem dos alunos. Segundo Rojo apud Moretto (2005) esses gêneros são denominados escolarizados, pois são objetos de ensino e aprendizagem, advindos de gêneros secundários do discurso, transpostos para a sala de aula, e só acontecem ali, para o ensino da escrita, não acontecem fora da escola.

Sendo a escola lugar autêntico de comunicação, há ali o surgimento de gêneros típicos desse ambiente, como jornal de classe, seminário, etc.

Para os autores, a entrada do gênero na escola deve ser feita para levar o aluno ao uso do gênero como ele funciona nas práticas de linguagem. Deve-se levar em conta, porém, que o uso do gênero na escola é uma decisão didática com objetivos precisos de aprendizagem, que funciona em outro local social e sofre com isso transformação em relação ao gênero de referência, por isso são “modelos didáticos” de gêneros usados para ensinar:

[...] quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem. (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 89)

Decorre daí que o ensino da leitura através de gêneros auxiliará o aluno a ampliar suas habilidades e competências em relação ao que lê, inserindo-o em outras práticas de linguagem, motivando-o na busca pelo conhecimento.

Nesse sentido, esse trabalho baseado no uso de gêneros é uma possibilidade de ampliação e divulgação teórica, podendo auxiliar o trabalho do professor de língua materna em sala de aula, uma vez que se apresenta como uma experiência em sala de aula.

3.5. O diário reflexivo de leituras

O trabalho de Machado (1998) apresenta a utilização do *diário reflexivo de leituras* como uma maneira de viabilizar a pesquisa na área da leitura, além de configurar-se como um instrumento interessante para o ensino, uma vez que inova o modo pelo qual se lê e se interpreta nos meios escolares.

Tomando por base a perspectiva bakhtiniana, bem como o interacionismo sociodiscursivo⁶, essa autora enfatiza que, no que diz respeito à leitura, é necessário que se criem condições para que os sujeitos interajam em igualdade e possam confrontar suas diferentes experiências de leitura. Nesse sentido, os gêneros do discurso são fundamentais para promoverem essa interação. Gostaria de ressaltar que essa igualdade não pode acontecer, afinal, cada leitor apresenta sua própria história de leitura e interage de maneira diferente com o que lê.

O gênero *diário*, segundo Machado (1998), está entre os mais maleáveis, pois ali se encontrarão, sem sombra de dúvidas, características individuais e

⁶ Segundo Bronckart (2006) o interacionismo sócio-discursivo (ISD) desenvolveu-se por ele e vários colaboradores, desde aproximadamente 1980. Essa abordagem é ao mesmo tempo uma variante e um prolongamento do interacionismo social em sua versão original a de Mead ou a de Vigotski, dos quais aceita todos os princípios fundadores, por isso deve ser visto como uma corrente da ciência do humano. A especificidade do ISD é a de postular que o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano; visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas.

intimistas. Para a autora, no gênero diário, o estilo íntimo prevalece, possibilitando maior liberdade para escrever. O autor do texto diarista leva em conta que o destinatário do texto cria condições de confiança e subjetividade.

Essa autora enfatiza que, na escola, o professor deverá escolher o gênero a ser trabalhado em função daquilo que quer observar e trabalhar. E essa escolha deverá levar em conta a situação de mediação entre o sujeito e o objeto, uma vez que, segundo a teoria histórico-social vigotskiana, o processo de formação se dá na relação sujeito-sujeito-objeto, o que quer dizer que o uso de um determinado instrumento promoverá modificações no ambiente, modificações produzidas interiormente pelos signos. Assim, de acordo com o que pretende, o professor deve criar situações que promoverão essa modificação interior.

Como já ressaltado, apesar dos gêneros apresentarem estruturas fixas, eles não são estáticos. Sua utilização está ligada ao contexto histórico-social, o que permite sua reformulação, apropriação, etc. O uso de um determinado gênero fará com que ele se ligue a outros e produza novos. Assim, a escolha de um determinado gênero não é inocente e deve ser intencional. Ela deve ser feita visando a possibilidade da interação deste aos objetivos a serem atingidos. Sendo assim, a escolha do gênero diário poderá produzir uma interação entre o professor e o aluno, na medida em que possibilitará, segundo a autora, um canal de liberdade de expressão da subjetividade com vistas à transformação do conhecimento de mundo.

A autora sintetiza a utilização do gênero diário na prática e na pesquisa educacional, uma vez que esse gênero se torna um excelente meio de estudo, pois permite relativa liberdade na criação, tornando a comunicação entre as partes um pouco mais fácil.

Segundo a autora, os pesquisadores que trabalham com o diarismo afirmam que é a partir do século XIX que o gênero diário se impõe, em decorrência de mudanças históricas e sociais que se desenvolveram nesse período, entre elas a busca da identidade dos indivíduos e a quebra da ordem temporal tradicional, que poderiam ser expressas livremente no diarismo. O diário, nesse sentido, ocupou um importante papel na busca dessa identidade individual, dessa ordem, desse intimismo.

Atualmente, as expressões de intimismo encontram-se por toda parte, e o gênero diário pode ser sua fiel expressão, uma vez que nossa sociedade,

achando-se esfacelada, pode aí encontrar uma maneira de expressar o que está no íntimo.

A utilização de um gênero íntimo aparece como uma possibilidade de se resgatar, segundo Machado, o excesso de exposição da individualidade feita pelos meios de comunicação. Segundo David (*apud* MACHADO, 1998, p.23), o diário é capaz de expressar a nossa civilização tão esfacelada. Ou seja, as características deste gênero, por serem múltiplas, possibilitam a representação das situações próprias da humanidade.

Machado (1998) afirma que, conforme a produção diarista aumenta, vai se transformando num instrumento de pesquisas. Por exemplo, ele pode ser usado nos estudos literários, como verificação dos processos iniciais de escrita; nas ciências sociais, nas relações do pesquisador com as instituições e consigo mesmo; na educação, como instrumento de pesquisa e também como instrumento de ensino-aprendizagem.

A autora mostra que, mesmo sendo diferente na expressão da individualidade, o gênero diário apresenta características comuns a qualquer discurso. Ele pode ser considerado um “discurso”, uma espécie de fala escrita; o autor escreve em primeiro lugar para si mesmo, sem apresentar objetivos específicos, é uma fala de si a si mesmo, que permite a reflexão, o amadurecimento. Há, ainda, a liberdade de se assumir uma outra imagem de enunciador, por exemplo: mãe, amante, pesquisador etc; pois não existe a preocupação em escrever para instituições. O autor de um diário, segundo a autora, é livre para se expressar indistintamente.

Machado ainda afirma que num diário pode-se assumir o papel de enunciador universal, colocando-se em terceira pessoa; assim, o diarista tem a facilidade de afastar-se de seu objeto visualizando melhor o que faz. O caráter de periodicidade apresentado pelo diário, escreve-se e retoma-se o texto quando se deseja, ocasiona distância mínima entre fatos e ato de produção.

Como não apresenta um destinatário fixo, escreve-se a si mesmo, pois não existe um outro de forma concreta para quem escrever. A ausência do outro pode permitir a presença de um outro imaginário ou o total esquecimento deste, pois tem-se a impressão de que não existe um interlocutor real. No entanto, o uso do diário em sala de aula já o coloca como um texto escolarizado, tendo como

interlocutor privilegiado o professor, como veremos posteriormente nas análises dos textos diaristas produzidos pelos alunos.

O diário, segundo Machado (1998) não apresenta caráter de acabamento, mas sim, de fragmentação ou descontinuidade; a presença de rupturas sintáticas produz enunciados não completos. Do ponto de vista da sintaxe, num diário há a predominância dos processos de justaposição e coordenação. Há a liberdade de escolha e heterogeneidade, sem limites ou rigidez, ou seja, escreve-se com menos restrição, sem se apegar a um modelo seqüencial de textos, como se faz, por exemplo, quando se escreve um texto de opinião, como um editorial.

Ela afirma que, num diário, freqüentemente estão expressos o universo temático da experiência pessoal - ações, sentimentos, pensamentos, etc -; estes estão expostos à sinceridade, porém atravessados pela dúvida. Nele, como em outros discursos, há presença forte de diálogo interior e emergência de diferentes vozes.

Segundo Machado,

[..] fragmentação, descontinuidade, heterogeneidade de conteúdo e de tratamento dos parâmetros da situação de comunicação, ausência de modelos fixos, tais parecem ser os conceitos-chave que caracterizam os textos diaristas. (Machado, 1998, p. 29)

A autora destaca que a análise de diários de adolescentes realizada por Poulou (1993, *apud* MACHADO, *op. cit.*) caracteriza-os como um meio interessante de voltar-se para o interior, organizando-o, pois são espaços de relativa liberdade, em que se pode escrever com menos receio de ser censurado de alguma forma, ou mesmo corrigidos. A explicitação dos conflitos, presente neste tipo de produção diarista, poderia levar à organização do interior, ao conhecimento de si, expressando a mudança na maturidade da personalidade, trabalhando com as características psicológicas, como um verdadeiro exercício de reflexão de si mesmo, sendo por isso também um instrumento de aprendizagem da escrita.

Segundo Machado (1998), o diário é uma maneira de conhecer-se a si mesmo, de organizar-se, de fazer um balanço de si. É falar consigo mesmo. Para uns, seria a satisfação de uma necessidade psicológica, expressa no prazer de

escrever; para outros, uma maneira de deixar algo para as gerações futuras. Também pode ser visto como um espaço para se criar textos futuros.

Machado (1998) analisa, ainda, a utilização dos diários na prática educacional. Segundo ela, os diários foram primeiramente utilizados como meios de reflexão pessoal e de aprimoramento da escrita. Depois, surgiram duas opiniões: a laica, fora do controle da igreja, que incentivava a sua escrita como reflexão; e a católica, que tolerava, mas não incentivava a escrita de diários, pois essa podia “desvirtuar os caminhos”. Essa última opinião firmou -se no século XIX e os diários foram tomados como fuga da realidade, o que ocasionou sua retirada do meio educacional. Passou-se, então, a tomar o diário como instrumento pouco sério e a afastá-lo das pesquisas. Em virtude disso, há pouco material sobre o diário e sua utilização no meio didático.

Mais recentemente, essa utilização começa a ser pesquisada e o seu uso, incentivado, principalmente nos Estados Unidos, na França e, agora, no Brasil, embora em nosso país ainda sejam muito escassos os trabalhos nesse sentido. Segundo Machado (1998), para o pesquisador da área, o uso do diário pode estabelecer uma relação de interação em que o pesquisador não teria papel privilegiado, mas estaria em relação de igualdade com o observado. Assim, num processo dialógico, os participantes se assumiriam como interlocutores.

Gostaríamos mais uma vez de lembrar, que, diferentemente da autora, consideramos que, em contexto escolar ou de pesquisa, essa posição de igualdade não existe, uma vez que se escreve para um professor, no primeiro, ou para o professor-pesquisador (na situação de pesquisa na própria sala de aula, como é a deste trabalho), que detém de alguma forma o maior grau de hierarquia dentro da sala de aula.

Se pensarmos em estudos como os de Bourdieu (2004), devemos considerar que não exista em nível institucional nenhuma relação de igualdade, pois os sistemas de ensino reproduzem as situações de dominação. Há uma cultura que é considerada legítima e cuja legitimidade é confirmada pelos sistemas escolares. Para ele uma das funções do sistema de ensino é assegurar a definição do que é legítimo ou ilegítimo, dos objetos que merecem ou não ser discutidos, do que é preciso saber e do que se pode ignorar, do que pode e deve ser admirado. As escolas organizam esquemas de pensamento que tornam reais e possíveis aquilo que se pensa, que escolhemos, que dizemos e que é aceito no

lugar em que estamos, em outras palavras, damos as respostas segundo aquilo que se espera de nós.

Para Bourdieu :

[...] o professor, em sua condição de conservador da cultura considerada legítima, reproduz uma mensagem consagrada de acordo com as normas necessariamente “rotinizadas” e homogeneizadas que é exigida pela ação duradoura de inculcação necessária para produzir um *habitus* cultivado e, por esta via, a devoção cultural enquanto disposição duradoura. (Bourdieu, 2004, p. 253)

Para Bourdieu, pensar que agimos individualmente é um engano, pois a coletividade está no indivíduo; cada vez que se produz algo, mesmo que inconscientemente, está-se produzindo na e visando a coletividade. Desse modo, enquanto escrevo, reproduzo mesmo sem perceber conscientemente, valores, idéias da instituição da qual participo (no caso, o sistema escolar). Nesse sentido, não há relação de liberdade nem de igualdade.

No entanto, embora discordando da idéia de liberdade nas relações pessoais/institucionais, as considerações de Machado (1998) continuam essenciais para este trabalho, até porque ela é a autora que lança as bases para o estudo deste gênero específico.

Prosseguindo a apresentação das considerações da autora, no contexto de trabalho com a leitura em situação escolar, Machado (1998) ressalta que o diário – mais especificamente o diário reflexivo de leituras, pode cumprir o papel de testemunha das reflexões que as leituras produzem e o que elas acabam por modificar no desenvolvimento psicológico do leitor. A utilização do diário no ensino possibilita a compreensão de dificuldades, confiança nas habilidades para aprender, encorajamento e interação.

A autora esclarece que o gênero diário, segundo suas pesquisas e as considerações bakhtinianas, apresenta as seguintes características:

- um destinatário empírico normalmente ausente e percebido como fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais;
- um papel mais acentuado do superdestinatário, no sentido bakhtiniano do termo;
- o estabelecimento de um ‘*contrato de confiança*’ entre o agente produtor e o superdestinatário e mesmo entre o

produtor e o agente destinatário empírico, quando presente, com a implicação da expectativa de otimização da compreensão responsiva desse destinatário;

- a atribuição de franqueza, pelo locutor, ao discurso produzido;
- um estilo marcado por uma expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade;
- a presença dos referentes privados, considerados em sua grande variabilidade, desde os afetivos até os cognitivos;
- a construção de um mundo discursivo temporalmente conjunto ao da situação da comunicação;
- a implicação do locutor, do tempo e do espaço da situação material de comunicação;
- a ausência de preocupação com os procedimentos de textualidade, isto é, com a conexão e a coesão, o que lhe confere a característica de fragmentado;
- objetivos múltiplos;
- a criação de um espaço que permite a constituição das subjetividades. (Machado, 1998, p. 52-53)

O trabalho de pesquisa desenvolvido por Machado (1998) aborda a utilização do diário de leituras por uma turma do curso de Jornalismo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no segundo semestre de 1991. Os textos usados para leitura, por esses alunos, foram escolhidos pela pesquisadora e eram pertinentes ao conteúdo do curso. Segundo a autora, a partir dessas leituras, os alunos produziram seus diários. O trabalho com os diários tinha como objetivo levar o aluno a refletir criticamente sobre as leituras realizadas. Para tanto, a pesquisadora forneceu aos seus sujeitos de pesquisa as seguintes instruções:

Leia o texto e, à medida que lê, vá escrevendo, como se fosse para você mesmo(a).

- a) descreva o que o texto traz de interessante em relação à forma, quanto ao conteúdo;
- b) descreva em que o texto lido contribuiu para sua aprendizagem, para mudanças em sua futura profissão;
- c) relacione a informação nova do texto lido a seu conhecimento prévio (dialogar com o texto)
- d) levante temas para discussão. (*Ibid.*, p. 108)

A autora salienta que “as reflexões sobre os textos lidos deveriam ser registradas antes, durante e após o processo de leitura.” Para Machado,

[...] a produção do diário não deveria envolver a preocupação com a produção de um texto acabado, coerente, ou com conceitos de “certo” e “errado” orientados por uma intenção de satisfazer as expectativas do professor, ou com a exclusão dos conteúdos considerados como íntimos, e que, embora a produção do diário

fosse obrigatória como um dos requisitos do curso, a ele não seriam atribuídas notas ou conceitos. (*Ibid.*, p. 108)

Os diários foram lidos por ela na metade do curso e ao final, para serem analisados. Tomando por base o método de análise proposto por Bronckart (1999), a autora observa três aspectos nos diários de leitura analisados: conteúdo, unidades lingüísticas e organização seqüencial e conclui, entre outros aspectos, que

[o diário] tem, como uma de suas características centrais, a ausência de modelos rígidos, permitindo assim, conteúdos e elaborações variadas, o que implica uma possibilidade muito grande de escolhas para o agente produtor, o que normalmente não ocorre na situação escolar. (*Ibid.*, p. 231)

Uma grande falha apontada pela autora em sua pesquisa é que o gênero diário deveria ser melhor trabalhado e seus objetivos mais aprofundados, o que facilitaria o trabalho dos alunos. Ainda assim, ressalta que o uso desse gênero na escola traz muitos benefícios, uma vez que possibilita na interação aluno-professor, o estabelecimento de mais um canal de comunicação, produzindo, de fato, a possibilidade de se avaliar o conhecimento produzido e a compreensão que o aluno faz do que lê e o que isso muda em relação à sua visão de mundo. Para a autora, usar o diário é estabelecer um canal de comunicação e relativa liberdade, em que a quebra de regras e padrão de textos ajuda e facilita o trabalho.

Como bem diz Machado,

[...] se admitimos que o conhecimento vem da (inter)ação, pensar sobre sua própria forma de agir e colocá-la em confronto com outras formas de agir pode se configurar como uma forma de colaborar para um controle mais efetivo e consciente da própria ação e, conseqüentemente, do próprio desenvolvimento, parecendo-nos ser o diário um dos instrumentos eficazes para isso. (*Ibid.*, p. 240)

Concordando com a autora, creio que a utilização do *diário reflexivo de leituras* é de enorme relevância para o trabalho com a leitura na escola, uma vez que as situações de comunicação que nele aparecem, poderão focalizar o processo de leitura vivido pelo aluno, no qual ele mesmo perceba sua maneira de

aprender e seu envolvimento nesse processo. Além disso, o diário reflexivo de leituras possibilita uma outra forma de interação do aluno com o texto, diferente da proposta regrada e objetivada existente no cotidiano escolar.

Entendo que o uso do diário de leituras no Ensino Médio pode possibilitar ao estudante adolescente uma maior compreensão de si mesmo e do seu processo de leitura e de aprendizagem. Para a professora-pesquisadora, o trabalho com esse gênero tem contribuído para a reflexão sobre seu papel como agente de transformação do ambiente em que atua, bem como tem se configurado como importante meio de pesquisa.

Assim, optei por trabalhar com o gênero *diário reflexivo de leituras*, por acreditar que esse gênero pode ser uma verdadeira fonte de aprendizagem e mudança de visão quanto ao uso dos gêneros textuais no cotidiano da sala de aula. Por permitir diferentes formas de elaboração na escrita, um lugar em que menos se exige na estrutura de texto, o diário de leituras pode se configurar como uma das formas capazes de permitir o encontro do leitor consigo mesmo e com o outro, o conhecimento de suas próprias dificuldades, a utilização do conhecimento que um aluno tem, promovendo uma nova forma de comunicação, que auxilie no processo de aprendizagem.

Segundo Machado et al. (2007, p. 114) o uso de diários como instrumento de ensino-aprendizagem traz inúmeros benefícios entre eles:

- a possibilidade de serem mais facilmente detectadas as dificuldades individuais de cada aluno, o estado real de seus conhecimentos, o que permite que eles sejam auxiliados de forma mais consistente e que o curso seja reestruturado, de acordo com suas reais necessidades;
- o desenvolvimento de um aprendizado autônomo, que encoraja os alunos a assumirem responsabilidade diante de seu próprio aprendizado e a desenvolverem suas próprias idéias;
- o aumento da confiança dos alunos em sua capacidade de aprender e, finalmente uma discussão mais produtiva na sala de aula;
- o desenvolvimento de um espírito crítico derivado da responsabilidade e da confiança finalmente desenvolvidas e, em conseqüência, uma discussão de idéias muito mais produtiva em sala de aula do que com os exercícios tradicionais. (Machado, 2007, p.114)

No capítulo seguinte deste trabalho, descreverei o contexto em que se deu a pesquisa, bem como os aspectos teórico-metodológicos que a embasam.

4. PESQUISANDO EM SALA DE AULA

4.1. A escola e a sala de aula pesquisada

Trabalhei com aproximadamente 30 alunos⁷ de uma classe de 2ª série do Ensino Médio, com idade entre 14 e 16 anos, de uma escola pública estadual no interior de São Paulo, no ano de 2006, nos meses de abril a setembro, no período da manhã. Os alunos, na sua grande maioria, são de famílias de baixa renda e moram em bairros bem próximos à escola. Três desses bairros são núcleos residenciais de casas populares, dos quais, dois concentram as famílias menos favorecidas economicamente e os problemas mais graves como tráfico de drogas. Há nas proximidades um supermercado de porte médio, um supermercado pequeno, algumas lojas, bares, padarias, varejões. A maioria dos moradores que trabalha precisa se deslocar dos bairros para outros.

Nesses bairros há mais uma escola de Ensino Fundamental, duas creches e escolas de Educação Infantil da rede municipal e também uma escola da APAE- Associação de Pais e Amigos de Excepcionais. Há dois parques com quadras esportivas, pistas de corrida e num deles, há dois lagos.

Nas proximidades da escola encontra-se o ginásio municipal de esportes, que conta com “escolinhas de esporte”, com aulas de futebol, vôlei, entre outros, das quais, alguns alunos fazem parte.

A cidade possui uma população de aproximadamente 40 mil pessoas. Pertence à Região Metropolitana de Campinas, considerada uma das regiões mais ricas do país. É um município que não possui dívidas, cuja economia saiu de uma base agrícola, para empresas multinacionais de grande porte como a Johnson & Johnson, Hewlet Packard, que trouxeram muita mão-de-obra de fora da região. Hoje, abriga empresas como a Motorola e a Ambev, as quais exigem cada vez mais profissionais melhores qualificados.

⁷ A pesquisa iniciou-se com 35 alunos, porém a quantidade de alunos oscilou durante o trabalho, uma vez que alguns alunos mudaram de período.

Apesar de ser um município rico, apresenta problemas sociais como outras cidades na região, como pobreza, desemprego, violência, tráfico de drogas, entre outros.

Em minha opinião, os alunos em questão são adolescentes tranquilos, abertos a novidades, interessados em aprender, pois mesmo quando surgem tensões decorrentes da relação professor-aluno, é possível resolvê-las com conversa, entendimento e cooperação de ambas as partes. Alguns desses alunos, além de estudar, também trabalham. A maioria deles está na escola desde a quinta série. Há entre eles e a professora-pesquisadora uma grande afinidade e bastante interação, pois conheço e leciono para a maioria desses alunos desde a oitava série, além de morar em local próximo à escola, o que torna o contato com os alunos maior, pois nos encontramos também fora do ambiente escolar. Esses jovens são muito carinhosos, cooperativos e divertidos. Normalmente as aulas acontecem em clima de respeito e descontração.

A unidade escolar acima referida funciona em três períodos com classes de Ensino Fundamental no período da tarde; Ensino Médio no período da manhã e noite; além de Educação de Jovens e Adultos, com salas de Ensino Médio Supletivo, à noite. A escola está bem conservada e a maioria dos professores é efetiva na unidade. Possui dez salas de aula e uma pequena sala que, no momento inicial da pesquisa, estava sendo utilizada concomitantemente como biblioteca e laboratório de informática. No decorrer deste trabalho, a biblioteca foi inaugurada, como também o laboratório de informática. Há uma quadra esportiva cercada, mas sem cobertura, além de salas para professores, direção, coordenação e secretaria. Sob duas árvores do interior da escola, estão quatro mesas de pedra, que servem tanto para refeição dos alunos, como para aulas ao ar livre. Há um pátio coberto, cozinha e sanitários. A escola funciona com salas-ambiente, uma específica para cada disciplina, com exceção de Português e Matemática, que possuem duas salas. Dessa maneira, o professor tem liberdade para dispor a sala conforme melhor lhe convier, no sentido de melhorar a interação e a aprendizagem dos alunos.

A sala de Português, que ocupo, possui três armários, onde são guardados livros e materiais didático-pedagógicos, como giz, papéis variados, lápis coloridos, rádio, entre outros. As cadeiras estão dispostas em forma de U, em duas bancadas, uma em frente da outra. A mesa da professora fica em frente,

encostada às carteiras dos alunos. A sala, atualmente, possui cortinas azuis e dois vasos de plantas, que são cuidados pelos alunos. Temos um mural para avisos gerais, notícias etc. Há um trabalho de preservação do patrimônio escolar diariamente junto aos alunos, incentivando-os a deixarem a sala em ordem. Muitas vezes fazemos a limpeza da mesma, e os alunos sempre cooperam bastante. Quase não há pichações nas paredes e nas carteiras.

O Ensino Médio regular foi implantado na escola no ano de 2004.

Gostaria de ressaltar que o município em que a pesquisa foi realizada possui uma biblioteca de excelente qualidade, que atualmente encontra-se totalmente informatizada, podendo os leitores e pesquisadores fazerem suas reservas de livro via internet. Isso significa que os alunos têm acesso a livros e um bom ambiente para fazerem pesquisas.

A escola em que foi realizada a pesquisa possui um bom trabalho de incentivo à leitura de gêneros variados. Num breve histórico: no ano 2000, a escola recebeu novos professores efetivos, entre eles a professora-pesquisadora, que elaboraram um plano de uso dos livros da biblioteca, que são distribuídos pelo Plano Nacional da Biblioteca Escolar.

Não havia uma sala para a biblioteca e os livros ficavam guardados em armários, para que não se perdessem ou se estragassem. Porém, os professores improvisaram umas caixas plásticas e começaram a transportar os livros para realizarem aulas de leitura em sala de aula e também para que fossem emprestados para os alunos lerem em suas casas. O trabalho com leitura foi realizado não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em aulas de Geografia e Educação Física.

Essas aulas de leitura e as condições criadas e mantidas pela escola foram criando nos alunos gosto e interesse em ler. No momento em que conseguimos um espaço mais adequado, uma sala que foi dividida com os computadores, e uma pessoa que ficou cuidando da biblioteca, os alunos tiveram a oportunidade de freqüentar esse espaço, procurar os livros que queriam e usar um espaço-biblioteca, que os familiarizava e lhes dava o direito à leitura.

Nos anos seguintes, quando tivemos mudança da direção escolar, o nosso trabalho com leitura ficou ainda melhor, pois a atual direção, não mediu esforços para assinar revistas e jornais. Assim, temos à nossa disposição, o jornal Folha de São Paulo, Gazeta Regional e Jota Jota (semanários locais) e revistas como

Veja, Época e Superinteressante. Além de revistas específicas para os professores, como Nova Escola e Veja na sala de aula.

Dessa forma, o trabalho atingiu não só os alunos, mas os próprios professores.

Pudemos então, desenvolver trabalhos com jornal e toda a variedade de textos que ele traz, bem como explorar novos suportes como as revistas.

Isso tudo fez com que os alunos fossem lendo cada vez mais e, no trabalho cotidiano, nós, professores, percebemos a melhoria da qualidade da aprendizagem desses alunos.

Hoje, todos os nossos alunos podem freqüentar a biblioteca e nos cobram isso. Quando há algum livro novo, como um *best seller*, por exemplo, que não exista em nosso acervo, e um ou outro professor possua, os alunos tomam emprestado esse livro, lêem e comentam conosco, o que nos mostra quão longe vai o fruto de nosso trabalho com leitura.

Em nossa escola, a leitura é fundamental.

Durante o ano de 2006, inauguramos um espaço próprio para biblioteca, que recebeu o nome de um escritor local, ainda vivo, que foi homenageado pela escola e, com seu testemunho, mostrou aos nossos alunos, a importância da leitura e da escrita, no que diz respeito à preservação de nossa memória. Foi um momento muito emocionante, porque foi uma conquista da equipe escolar. Dos livros trancados em armários, temos hoje um espaço bem equipado, bonito, com computador ligado à internet e freqüentado por toda a escola.

Todos esses fatores contribuíram para a realização e a forma como se desenvolveu essa pesquisa.

4.2. Princípios teórico-metodológicos

Este trabalho configura-se como uma pesquisa-ação, articulada ao meu trabalho docente, visto que as atividades destinadas à leitura de textos literários constituíram, ao mesmo tempo, procedimentos pedagógicos e de pesquisa.

Podemos definir, segundo Pereira, pesquisa-ação

[...] como o estudo de uma situação social para tratar de melhorar a qualidade da ação que nela intervém. Seu objetivo consiste em

proporcionar elementos que sirvam para facilitar o juízo prático em situações concretas e a validade das teorias e hipóteses que geram não dependem de provas científicas de verdade, mas de sua utilidade para ajudar os professores a atuar de modo mais inteligente e acertado. Na pesquisa ação as teorias não se validam de forma independente para aplicá-las logo mais à prática, senão através da prática. (Pereira, 2001, p. 166)

Segundo Elliot (2001), a pesquisa-ação surgiu na Inglaterra através de Stenhouse, propondo um currículo e uma mudança pedagógica como experimento educacional inovador. Seria uma forma de cooperação e negociação entre especialistas e práticos, no sentido de mudar a maneira pela qual se faziam as pesquisas educacionais, que na verdade, estavam longe das práticas cotidianas. Havia o teórico que pesquisava, longe das salas de aula e tentava aplicar o resultado para os professores. Para Elliot, na pesquisa-ação:

[...] estava incorporada, neste processo uma alternativa epistemológica que orientava o desenvolvimento da teoria curricular. Esta alternativa considera que a elaboração teórica e a prática escolar se desenvolvessem iterativamente no contexto escolar. (Elliot, 2001. p. 138)

No entanto, esse tipo de pesquisa, até hoje, causa muitas polêmicas, pois o professor muitas vezes, não consegue entender a sua prática e analisá-la. O professor espera, muitas vezes, que surjam soluções, receitas prontas que melhorem sua prática. Sem contar que é muito difícil, para um profissional sobrecarregado e com baixo salário, achar tempo e incentivo para continuar seus estudos.

A pesquisa-ação deveria ser um meio de unir teoria e prática, pois o contexto em que ocorre é um lugar privilegiado no sentido de oferecer aos pesquisadores um campo fértil de análises e cooperação, na busca da ampliação do conhecimento em sua aplicação prática. Conforme Elliot:

Conhecimento pedagógico não pode ser descrito simplesmente como um conhecimento de técnicas para implementar um ideal de ensino com isso negligenciando o contexto. Ele compreende *sabedoria*, isto é, um *juízo prático* temperado por um crescente *entendimento prático*". (Elliot, 2001, p. 140) [grifos do autor]

No entanto, a pesquisa-ação deveria ir para além das questões de mudança nas práticas educacionais, pois ela é um momento único de formação,

feito na prática, em que o professor pode refletir sobre suas ações, melhorando a sua qualidade como profissional. A pesquisa-ação deve também, desenvolver o professor, ou seja, ajudar na sua formação, enquanto pesquisador a enriquecer sua ação, como expressa Elliot

[...] o principal objetivo da forma da pesquisa-ação que tenho descrito é desenvolver mais a prática que o praticante. O desenvolvimento do professor vem a ser um objetivo secundário subordinado em contextos onde praticantes são livres para experimentar com sua prática mas não têm desenvolvido suficientemente aquelas capacidades necessárias para exercer esta liberdade. (*Ibid.*, p. 143)

Para Pereira (2001), a pesquisa ação é importante para os professores, pois é a oportunidade que o professor tem de demonstrar que não é um simples reprodutor e executor de conhecimentos, uma vez que através da prática ele pode elaborar teorias. A autora afirma que os princípios estabelecidos na pesquisa-ação por Kurt Lewin são o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social. Dessa forma, a pesquisa-ação é um processo que, modificando-se continuamente através da reflexão, modifica a prática. Nesse sentido, Pereira apresenta como características:

[...] aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante); proceder os mesmos passos para a nova situação prática. (Pereira, 2001, p.162)

Nesse contexto, o ambiente educacional, é um ambiente colaborativo, em que os professores, em troca de experiências, colaboram para que um estudo obtenha resultados favoráveis, para superar dificuldades e inovar práticas. Pereira afirma que

[n]o campo da educação, pesquisar do ponto de vista dessa ênfase supõe buscar estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta que se opera. O professor procura trabalhar com o conhecimento já existente, convertendo-o em hipóteses-ação, e procura estabelecer uma relação entre a teoria, a ação e o contexto particular. Nessa ênfase de pesquisa, os problemas a serem pesquisados só surgem na prática e o envolvimento do prático é uma necessidade indispensável. (*Ibid.*, p. 163)

Como professora, leciono nessa escola a disciplina de Língua Portuguesa desde o ano de 2000, fazendo parte do grupo de professores efetivos da casa. Desde que a escola implantou o Ensino Médio, sou professora nesse curso, e também, já havia trabalhado com o Ensino Médio em outras escolas. Atualmente, trabalho com todas as primeiras séries e para uma segunda série do Ensino Médio; também leciono para três oitavas séries do Ensino Fundamental. Como professora-pesquisadora, pude entender melhor minha prática e desenvolver minha formação.

Num contexto educacional em que imperam desigualdades e que a escola ainda é a representação de um modelo elitista, a figura do professor-pesquisador é de extrema importância, uma vez que, em seu meio de trabalho, ele é a pessoa que irá, unindo teoria e prática, desenvolver práticas inovadoras, que modifiquem a situação de exclusão mantida pelo sistema educacional.

Espera-se hoje que um professor seja capaz de desempenhar inúmeros papéis além de dominar o conteúdo de suas aulas, manter a classe disciplinada, avaliar. Conforme Nacarato, Varani e Carvalho,

[..] exige-se também dele(a) que seja animador(a), pedagogo(a) eficaz, e desempenhe funções que vão além do ensino: cuidar do equilíbrio emocional e psicológico dos estudantes, da integração social, da higiene pessoal, da educação sexual etc. (Nacarato, Varani e Carvalho, 2001, p. 96)

Neste contexto, como o professor pode tornar-se pesquisador?

É muito difícil para quem tem uma jornada longa de trabalho, muitas vezes em mais de uma escola, organizar tempo e ter disposição para encarar longas horas de estudo e observação, que possam auxiliar na Educação de nosso país.

Nacarato, Varani e Carvalho (2001), refletindo sobre as mudanças educacionais ocorridas em 1997⁸, no Estado de São Paulo, nos lembram o que essas mudanças causaram ao trabalho do professor:

⁸ Segundo Nacarato et al. (2001), as mudanças que ocorreram foram a reestruturação da rede pública paulista, dividindo o ensino nas unidades escolares: de um lado, as escolas com salas de 1ª a 4ª séries, de outros, as com salas de 5ª a 8ª séries. Isso, segundo as autoras, fez com que muitos estudantes deixassem de estudar numa escola onde já tinham um certo convívio social e fossem deslocados para outras, muitas vezes longe de sua residência, dos amigos e dos(das) antigos(as) professores(as).

Esses fatos nos permitem caracterizar a primeira tensão a que o docente está submetido em suas condições de trabalho: as relações no âmbito escolar se tornaram muito mais conflituosas e não foram criados, por todos os segmentos envolvidos com a educação, novos modelos mais justos de convivência e disciplina, bem como ambientes de trabalho minimamente agradáveis. Do(a) Professor(a) tem sido exigida a responsabilidade de ser um alquimista – transformar metais comuns (ambiente inadequado, classes numerosas e estudantes desinteressados) em ouro (motivação para aprender, prazer diante do conhecimento, construção da cidadania, estudantes com espírito investigativo e criativo). (*Ibid.*, p. 83)

Somente professores engajados e conscientes de seu papel, professores apaixonados por aquilo que fazem, continuam enfrentando com coragem essa situação. São esses professores que, inconformados com a situação em que se encontra o ensino, querem achar maneiras de transformarem seu gosto pelo trabalho que exercem, em profissionalismo capaz de provocar transformações.

O comum, no entanto, no cotidiano escolar, é nos depararmos com professores desmotivados, que não acreditam em mudanças, mas, ainda assim, criticam o sistema em que estão inseridos. Professores que esperam sempre que alguém traga fórmulas de como ensinar. Isso decorre não só da falta de preparo do profissional, mas devido às imposições que lhes são colocadas no dia-a-dia, impostas pelo sistema, advindas de especialistas, que nem sempre estão ligados à prática. O professor se vê, então, rodeado por burocracia e busca soluções de problemas, o que gera uma tensão entre fazer tudo o que lhe é solicitado e dar conta de preparar bem suas aulas, como afirmam Nacarato, Varani e Carvalho:

O cotidiano do(a) professor(a), sinteticamente revelado nesta terceira tensão – preparar aulas, atividades complementares ao material didático, preparar/corrigir pacotes e mais pacotes de provas/trabalhos e preencher uma infinidade de relatórios, nos horários que deveriam ser destinados à atualização pedagógica, ao lazer, descanso e convívio social, com “justa” remuneração de horas atividade – remete-nos a uma seqüência de imagens do filme *Tempos modernos*, de Charles Chaplin. Este faz uma crítica muito procedente e bem-humorada às conseqüências do trabalho padronizado/repetitivo sobre a pessoa humana, não respeitando seus ritmos e características individuais. (*Ibid.*, p.88)

Como então, nesse contexto, exigir que um professor seja “professor-reflexivo”?
O que é um professor reflexivo?

Segundo Nacarato, Varani e Carvalho (2001), o professor reflexivo é aquele que, em seu ambiente de trabalho, forma grupos para reflexão crítica e

sistemática de sua prática, considerando o contexto no qual está inserido e visando ações/projetos de intervenção no cotidiano de melhoria dessa prática.

Nesse sentido, a pesquisa em sala de aula, no próprio ambiente de trabalho, é uma forma de formação sempre contínua que ajudará o professor a melhorar sua prática educacional e a se tornar reflexivo, promover mudanças, pois,

[...] os professores não podem figurar somente “como meros executores passivos de idéias concebidas em outra parte”. Esses sujeitos produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola. (Dickel, 2001, p. 40)

Dessa forma, faz-se necessária uma maneira de facilitar ao professor o acesso à pesquisa e/ou participação em pesquisas, para que toda a experiência que um professor tenha em sala de aula, possa ser transformada e valorizada como conhecimento. Como nos lembra Dickel:

[...] a pesquisa talvez seja, nesse contexto de escola pública, a possibilidade de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo. (*Ibid.*, p.33-34)

A busca de soluções passa pelo cotidiano do professor, pois ele está lá, enfrentando todos os dias os inúmeros conflitos que surgem na arte de ensinar, portanto, ninguém melhor que ele, para analisar e avaliar sua prática, buscando saídas. Segundo Dickel:

Diferentemente das demais orientações, em sua proposta, o professor está no centro do processo da pesquisa educacional, visto que, fundamentalmente, é ele que está a cargo das aulas. As aulas são o laboratório ideal para a comprovação da teoria educativa do ponto de vista de um experimentalista; o professor é um observador participante potencial nas aulas e escolas, do ponto de vista da observação naturalista; e de qualquer ponto de vista, o professor é rodeado por oportunidades de investigar. [...] O professor, nessa situação, está em condições de interpretar tais significados na ação, a partir da organização intuitiva da experiência efetuar um diagnóstico antes de prescrever e pode, no decorrer, modificar a prescrição. (*Ibid.*, p. 53)

Assim, entendo que o professor-pesquisador tem muito a contribuir para a melhoria do sistema educacional e conseqüentemente, colaborar na transformação social e cultural.

Para os objetivos desse trabalho, a fim de que se pudesse construir um *corpus* viável para a análise pretendida, foi selecionada uma segunda série do Ensino Médio para a observação e análise.

A pesquisa apresenta alguns aspectos de caráter qualitativo segundo os princípios teórico-metodológicos da etnografia (cf. André, 1995; Lüdke e André, 1986; Nóvoa, 1992; Barbier, 1985; Ezpeleta e Rockwell, 1986).

Segundo André (1995), o termo “etnografia” significa uma tentativa de descrição da cultura, abrangendo a compreensão das situações que envolvem um grupo estudado. Para que isso seja possível, é necessária, segundo a autora, a utilização de alguns métodos como a observação participante, entrevistas e análises de documentos. Ressalta-se a interação entre pesquisador e objeto pesquisado, dando-se ênfase no processo e não no resultado final.

Nessa perspectiva, o que se espera é um trabalho de campo em que o pesquisador esteja muito próximo das diversas situações do cotidiano. A pesquisa etnográfica não faz testagens, mas buscará levantar hipóteses, conceitos, abstrações e teorias. Através dela, é possível recolher dados ainda não percebidos pelo pesquisador, porque os mesmos vão surgindo no decorrer do processo.

Para que a pesquisa tenha sucesso é necessário que o pesquisador tenha clareza sobre qual é o seu objeto de observação e identifique um número razoável de informações significativas sobre o objeto e o contexto em que estão inseridos.

A coleta dos dados foi realizada a partir dos seguintes procedimentos:

- observação de aulas;
- registro em diário de campo pela professora pesquisadora;
- gravações de aulas em áudio;
- coleta de textos produzidos pelos alunos;
- entrevista.

Para a sondagem inicial das práticas de leitura dos alunos-sujeitos de pesquisa, utilizou-se também um questionário, que se encontra no Anexo 1 deste

trabalho, em que constavam questões de múltipla escolha e também questões dissertativas.

Como anteriormente apontado, utilizarei os pressupostos teórico-metodológicos do círculo bakhtiniano e de Vigotski dos fatos da linguagem e do desenvolvimento humano, numa perspectiva histórico-cultural.

4.3. Sobre o trabalho realizado

O objetivo principal do trabalho, como já apontado anteriormente, é investigar as implicações do trabalho com o gênero *diário reflexivo de leituras*, particularmente no que diz respeito à sua contribuição para a formação do leitor em outras práticas de leituras, refletindo criticamente sobre aquilo que lê (especificamente, contos literários). Dessa forma, procura-se ressaltar os resultados da introdução dessa prática como mediadora de atividades escolares de leitura.

A partir desse objetivo geral, colocam-se também como objetivos específicos deste trabalho:

- propor atividades para o ensino de leitura que tomem por base a elaboração de seqüências didáticas;
- elaborar, junto aos alunos, seqüências didáticas com vistas ao uso dos gêneros *diário de leitura e conto*;
- analisar os resultados do desenvolvimento de tais seqüências didáticas;
- analisar a produção de diários de leitura produzidos pelos alunos a partir da leitura de contos literários, tendo por base pressupostos vigotskianos e bakhtinianos;
- analisar as repercussões do trabalho com os diários de leitura no processo de compreensão e valorização da leitura, pelos alunos, como fonte de informação e possibilidade de fruição estética.

Ao longo do trabalho de pesquisa, foram desenvolvidas as seguintes etapas de trabalho: no início, como já anteriormente apontado, os alunos

responderam a um questionário de sondagem⁹ para que se verificassem aspectos sobre suas práticas de leitura. Depois, foram desenvolvidas as seqüências didáticas para o trabalho com os gêneros. Ao término das seqüências, os alunos participaram de uma entrevista para avaliação do processo instaurado por esta pesquisa.

Como já apontado, um dos objetivos deste trabalho de pesquisa é propor atividades para o ensino de leitura que tomem por base a elaboração de seqüências didáticas para o tratamento dos gêneros textuais em questão. Assim, a fim de levar os alunos ao uso dos gêneros *diário reflexivo de leituras* e *conto*, foram elaboradas seqüências didáticas tanto para o tratamento do gênero *diário* quanto para o gênero *conto*.

Seqüências didáticas são entendidas, aqui, a partir dos pressupostos teóricos de Schneuwly e Dolz (2004), os quais as definem como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. Uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 97)

Isso significa preparar aulas que englobem atividades diversificadas, tematizando os dois gêneros referidos, fazendo com que os alunos sejam capazes de reconhecer e usar as suas características.

As seqüências didáticas foram elaboradas e revistas ao longo deste trabalho, sendo desenvolvidas nos meses de março, abril, maio, junho, julho, agosto e setembro de 2006. Tais seqüências serão melhores explicitadas posteriormente no capítulo 5.

4.4. Práticas de leitura dos alunos

Costuma-se afirmar nesse país que o jovem brasileiro não lê, pois leva-se em consideração apenas a leitura valorizada na escola que privilegia

⁹ Quero afirmar a necessidade da aplicação de questionários de sondagem, mesmo se tratando de uma pesquisa com algumas características qualitativas, no intuito de se ter uma idéia das práticas de leitura das quais os alunos participam fora do âmbito escolar, uma vez que se fazia necessário conhecer mais e melhor a turma para melhor realização do trabalho.

especialmente o cânone literário clássico, tal como sugerido para os concursos vestibulares. Essa afirmação não considera a história nacional da leitura nem tampouco a leitura como uma prática social modificada de acordo com as circunstâncias em que ela se processa.

Entendo, como nos aponta Roger Chartier (2001), que a leitura – sendo uma prática social – muda de acordo com a época e as circunstâncias em que acontece; por isso não se pode afirmar que os jovens não lêem se apenas analisarmos suas práticas de leitura em relação às leituras exigidas pela escola, que privilegia o conhecimento dos textos clássicos.

Abreu (2001) demonstra em seus estudos que há um enorme preconceito em relação à leitura no Brasil. O discurso que predomina no senso comum é de que o brasileiro não lê, e isso é a causa da ignorância e dos problemas sociais que imperam no país. Com muita frequência, ouvem-se frases do tipo: “se as pessoas lessem mais, não haveria diferença entre um pobre e um milionário”. Não se levam em consideração as reais necessidades de leitura e sua aplicação na vida prática do brasileiro, criando-se o mito de que o nosso povo é um povo sem cultura. A impressão que se tem é de que o brasileiro está fora de um contexto social em que a escrita está presente em todas as partes.

Esse discurso, que não leva em consideração as práticas reais de leitura, acaba por manter aquela idéia de que ler é um ato de prazer, ligado ao conforto e intimidade, e que para muitos está separado da vida cotidiana. Como afirma Abreu:

Uma concepção elitista de cultura torna invisíveis as práticas de leitura comuns. [...] É leitor aquele que lê os *livros certos*, o livros positivamente avaliados pela escola, pela universidade, pelos grandes jornais, por uma certa tradição crítica literária, ainda que os critérios de avaliação, poucas vezes explicitados, estejam vinculados a noções particulares de valor estético, de cidadania, de conhecimento. Todos os demais escritos – mesmo que materialmente idênticos aos livros certos – são *não livros*. Da mesma forma, aqueles que os lêem – embora leiam – são *não-leitores*, pois lêem Sabrina, Paulo Coelho, lêem literatura popular. (Abreu, 2001, p. 54) [grifos da autora]

Assim, a noção que se tem segundo a mesma autora, é de que “leitura é algo para poucos e bons”. Desconsidera-se, dessa maneira, toda e qualquer *prática de leitura* que perpassa a vida do cidadão brasileiro comum.

Como afirma Batista (2002, 13), a expressão *práticas de leitura* “[...] designa uma tendência a lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, tal como desenvolvida por leitores reais, e situada no interior dos processos responsáveis por sua diversidade e variação”. Isso significa pensar em alunos como leitores reais, situados num mundo onde a escrita está por toda parte e, portanto, os transforma em leitores potenciais, capazes de fazer uso dela da maneira como acharem conveniente em suas necessidades cotidianas.

Segundo Batista, em relação à história da leitura, existem três crenças que nos afastam da realidade das práticas de leitura:

- 1- de que a leitura seria sempre um fenômeno invariável e sempre igual a si mesmo;
- 2- de que existe um corpus de textos dignos de serem lidos e usados e são esses textos que são valorizados pela tradição cultural;
- 3- de que existe um valor e necessidades sempre iguais e que deveriam ser compartilhados por todos. (2002, p.15-17)

Esse modo de enxergar a leitura desconsidera totalmente o modo pelo qual uma pessoa lê e os motivos pelo qual ela lê. Despreza toda e qualquer possibilidade de vermos as diferentes formas de ler que se apresentam como práticas reais de leitura num determinado grupo social.

Diferentemente do discurso comum de que “o jovem brasileiro não lê”, este trabalho de pesquisa tenta explicitar práticas de leitura de jovens em determinado contexto histórico e social. Como afirma Batista, “[...] o ato de ler não é uma categoria fixa e universal, mas está sempre implicado em condições sociais, culturais e temporais específicas”. (2002, p. 29)

Procurei focalizar, num primeiro momento, as práticas de leitura que os alunos sujeitos de pesquisa dizem realizar fora do âmbito escolar – e é esse o recorte que apresento aqui.

Para fazer o levantamento das práticas de leitura desses alunos fora do âmbito das exigências escolares, utilizei-me de um questionário que foi respondido em sala de aula pelos alunos, sob minha orientação.

Apresento, a seguir, alguns dos resultados obtidos nesta sondagem inicial.

Os resultados desses questionários, aqui relatados, encontram-se expressos nos gráficos no anexo 2 desse trabalho. Esses resultados demonstram como a leitura está presente na vida desses alunos, estando incorporada em todos os lugares em que eles estão inseridos.

Em relação à pergunta sobre leitura de jornal, o resultado deixa claro que a leitura de jornal é uma prática comum aos alunos, que mostram grande interesse nesse veículo de comunicação, pois muitos deles compram, pelo menos os semanários locais para manterem-se informados.

Todos os sujeitos pesquisados afirmaram ler revistas. Os gráficos apontam ainda uma frequência boa na leitura, demonstrando que os alunos além de lerem para se divertirem – o índice maior está nas revistas em quadrinhos e humor - também lêem por causa da informação que podem obter. Ainda a maneira de aquisição de revistas aponta a necessidade de leitura por parte desses alunos, uma vez que eles compram muito mais do que emprestam.

Sobre leitura de livros, é interessante observar que a maior parte deles lê livros, os quais vão além da exigência escolar. Muitos alunos lêem literatura nacional e internacional.

Diferentemente do que se imagina, além de emprestarem material para leitura, grande parte dos alunos compra o material que lê, apesar de serem de classe baixa, o que aponta a importância da leitura para eles.

Também a frequência a bibliotecas públicas comprova que essa prática faz parte da vida da maioria desses alunos, a maioria desses alunos frequenta a biblioteca escolar e a biblioteca municipal.

Minha maior surpresa foi com relação aos dados sobre o real interesse desses alunos pela leitura. Observa-se que a maioria deles lê para divertir-se e informar-se, contrariamente à exigência da escola que fica muito longe no grau de importância que esses alunos dão à da leitura apenas em situação escolar.

Quanto aos meios eletrônicos, as respostas dadas à pergunta: “como você utiliza o computador?” Deixa clara a necessidade da leitura na *web*, bem como a apropriação dessa prática pelos alunos, uma vez que eles usam o computador para pesquisa, informação, para se manterem atualizados.

Embora considerando que tenha sido um questionário aplicado na escola, pela professora de Língua Portuguesa, percebo que o interesse dos alunos pesquisados pela leitura se destaca, uma vez que o meu contato com esses alunos é bastante grande e percebo pelas suas produções e em conversas, que de fato eles lêem. Não são poucas as vezes que eu mesma emprestei livros meus para que eles lessem. Essa sala é considerada por mim e pelos meus colegas de trabalho, uma sala que apresenta grande rendimento na aprendizagem e especial interesse pelos estudos.

A seguir, apresento algumas respostas das questões dissertativas do questionário aplicado, as quais apontam para o interesse desse grupo de jovens na leitura.

Ao responderem à questão “A leitura é importante?”, as respostas elaboradas pelos alunos apontam para pelo menos cinco diferentes finalidades de leitura, como mostram os depoimentos transcritos abaixo.

Assim, para esses alunos, a leitura é importante para:

A -Ter conhecimento / aprender :

- Pedro¹⁰: Sim, porque com a leitura nos tornamos mais cultos, além de estar cada vez aprendendo mais.¹¹
- Estela: Sim, porque ajuda nós a ter mais conhecimento.
- Rosa: É importante pois podemos aprender coisas novas e corretas.
- Ricardo: Acredito, porque com ela você pode melhorar seus conhecimentos.
- Luís: É importante porque ajuda o aprendizado.

B- Manter-se informado:

- Aline: Sim, porque você aprende mais, fica bem informado e você conhece palavras novas.
- Manoel: É importante, porque ajuda você a escrever melhor e ainda ficar por dentro das notícias.
- Fernanda: Acredito que seja porque nos informamos de tudo que está acontecendo no mundo.
- André: Sim, é importante porque você fica mais informado.

¹⁰ Para preservar a identidade dos alunos sujeitos desta pesquisa, todos os nomes foram aleatoriamente substituídos por outros fictícios.

¹¹ Todos os dados apresentados nesta seção do trabalho foram coletados em 12/03/2006, no âmbito do questionário de sondagem inicial sobre as práticas de leitura dos alunos.

C- Auxiliar em práticas escolares de leitura e escrita:

- Renata: Sim, ajuda a compreender melhor textos.
- Manoel: É importante, porque ajuda você a escrever melhor e ainda ficar por dentro das notícias.

D- Ter uma “mente saudável”:

- Amanda: É muito importante porque através da leitura a gente começa a trabalhar a cabeça por nossos entendimentos e para a linguagem.
- Gilson: É importante, pois deixa a nossa mente mais saudável.

Ainda com relação a essa mesma questão, é interessante observar que alguns alunos consideram a leitura como prática social atrelada à vida e a questões cotidianas :

- Joice: É de suma importância, pois a leitura transforma a pessoa; a deixa mais presente e trabalhada dentro da sociedade.
- Cláudia: Sim, porque sem a leitura você não consegue nada, por exemplo: trabalho.
- Lúcia: Sim, é importante, pois é de ajuda pela vida inteira.

Com relação à questão que inquiria sobre se o aluno gosta ou não de ler, percebi alguns efeitos que a leitura causa nesses alunos, dividindo suas opiniões.

Para o grupo que respondeu SIM, os efeitos apresentados são:

a) Acalmar:

Cláudia: Sim, porque me ajuda a ficar mais calma e a refletir do assunto que estou lendo.

Maria: Sim, para não ficar nervosa.

b) Distrair/ esquecer problemas:

Renata: Eu gosto de ler, me distrai e faz eu esquecer os problemas, muitas vezes ajuda a resolver

Antonio: Gosto porque esqueço de tudo.

Estela: Gosto, porque às vezes me faz esquecer meus problemas.

c) Divertir-se:

Cristiane: Sim eu gosto por diversão.

d) Sentir-se preso / ‘viajar’ na história...

Carlos: Gosto porque a leitura me prende.

Vitor: Gosto porque viajo nas aventuras dos personagens.

Amanda: Gosto, pois a gente viaja lendo, você se imagina naquela situação ou vivendo aquilo.

Para o grupo que respondeu NÃO, os efeitos que aparecem como justificativa são: dá preguiça, dá sono, falta paciência, as histórias não são interessantes, como comprovam esses depoimentos:

Breno: Um pouco, me dá sono.

Gilson: Gosto de ler sim, mas depende do que estou lendo.

Manoel: Não muito, porque às vezes, não gosto da história, fico desanimado.

Mário: Mais ou menos, porque não tenho costume.

Diego: Um pouco, porque às vezes a história não é interessante.

Silvia: Não, eu não tenho paciência.

Rosa: De vez em quando. Não gosto de ler porque é cansativo.

Regiane: Só o que realmente gosto, pois tenho preguiça.

Por causa do grande envolvimento que tenho com esses alunos e também pela observação das respostas ao questionário, pude perceber que a leitura está presente no cotidiano desses alunos e é um importante meio de contato e interação com o mundo e com eles mesmos, constituindo-os, assim, como sujeitos que lêem e que são capazes de escolher aquilo que lhes interessa em matéria de textos – sejam impressos ou em meio eletrônico.

5. OS GÊNEROS DIÁRIO DE LEITURAS E CONTO NA SALA DE AULA

5.1. O trabalho com o gênero diário de leituras

Para mim era um momento novo e único. Eu começava a desenvolver tudo o que havia pensado e estudado e estava cheia de entusiasmo e alegria. De certa forma, acredito que minha alegria tenha contagiado meus alunos. Percebi que eles estavam se sentindo importantes por poderem participar da minha pesquisa e pus mãos à obra.

Contei novamente para eles que eu havia voltado a estudar, uma vez que no ano passado eu já trabalhara com essa turma, que sabia de meus interesses pelos estudos. Relembrei que já fazia um ano que eu estava novamente na universidade, estudando muito para melhorar minha prática como professora de Língua Portuguesa. Eles ouviam tudo em silêncio, com muita atenção.

Falei, então, que eu me havia proposto a realizar uma pesquisa a respeito de dificuldades em relação à leitura em sala de aula e, que, depois de ter lido muito sobre o assunto, decidi por desenvolver um trabalho que contemplasse algumas atividades de leitura realizadas no contexto escolar, entre outros aspectos, a realização de alguns exercícios de leitura em sala. Para que meu trabalho tivesse resultado, eu deveria escolher uma sala para realizar minha pesquisa e os havia escolhido, por acreditar que naquela turma existia algo muito especial: cada um deles representava para mim alguém cheio de potencial e capaz de desenvolver comigo aquele trabalho.

Perguntei, então, se eles concordavam em participar do meu trabalho e se aceitavam esse convite. A resposta foi um lindo "SIM", dito por alguns e expresso em sorrisos e olhinhos brilhantes, por outros. Nesse momento pude perceber o quanto essas vidas que passam pelas mãos de um professor, são tão especiais, são a razão verdadeira de nosso trabalho como mediadores do conhecimento.

Comecei a falar com os alunos para sondar o conhecimento deles sobre o modelo diário, gênero que trabalharia nessa primeira seqüência. Provoquei a sala através da indagação: Vocês sabem o que é um diário? Para que serve?

Alguns alunos responderam que um diário é um caderno em que se faz

anotações. Uma das alunas disse já ter feito um diário íntimo.

Durante a apresentação e explicação do projeto, os alunos ficaram muito quietos e atentos. Normalmente, a sala mostra interesse nas explicações e as ouve com atenção. Nesse dia, a aula estava sendo audiogravada e entendo que isso os tenha inibido a expressarem suas certezas e/ou dúvidas. Quando questionados, faziam afirmações, balançando a cabeça, sempre interessados, apesar de tímidos.

Falei rapidamente sobre alguns tipos de diários existentes, explicando como seriam os de viagem, de notícias, de pesquisa. Depois expliquei a respeito do diário reflexivo de leituras. Era o primeiro contado deles com o assunto e, enquanto eles permaneciam calados, eu podia sentir que o trabalho teria um bom resultado, porque sentia que a sala estava muito receptiva.

Em seguida, entreguei uns caderninhos do tipo brochura, que seriam utilizados como os diários de leitura dos alunos. Cada aluno recebeu um caderno. Pedi que todos decorassem, encapassem o caderno com alguma coisa que os identificasse, que a capa fosse a "carinha" deles. Acho que essa etapa ficou clara e todos concordaram e se animaram ainda mais.

Alguns alunos conversavam baixinho, mas não deram opinião quando foram solicitados.

Expliquei mais uma vez sobre a importância do trabalho e pedi muito capricho e cooperação.

Enquanto os alunos voltavam para as tarefas normais de sua rotina, fazendo exercícios, aproximei-me dos pequenos grupos que se formam normalmente na sala por afinidade, para sondar de maneira mais incisiva sobre as noções que ficaram a respeito do que havia sido explicado. Essas conversas foram gravadas e se configuraram como um elemento importante para a análise das diferentes apropriações realizadas pelos alunos a respeito do que viria a ser um diário reflexivo de leituras.

Vejamos, por exemplo, a conversa audiogravada dos grupos, no qual participava um aluno que não estava presente no momento da explicação, porque chegara atrasado. Pedi a uma aluna que explicasse para esse aluno como o trabalho com o diário reflexivo de leituras deveria ser feito.

A seguir, transcrevo parte dessa conversa:

Profª: Explica para ele para que serve. Quero ver se vocês entenderam.

Aline: Com essa voz de locutor?...

(risos)

Profª: Explica pra ele. Isso, fala.

Cláudia: Isso vai ser quase que diário seu, entendeu?

Existem vários tipos de diários: diário de notícias serve pra nos informar; nosso diário íntimo, só pra gente saber o que a gente escreve, entendeu? Então, é isso daí.

Profª: E é um diário do quê?

Cláudia: Isso aí você vai encapar e ficar sua carinha, entendeu?

Profª: É um diário do quê, Cláudia?

Cláudia: Leitura, para que que serve?

Profª: Lembra, Aline?

Leo: A Aline não sabe...

Aline: A Cláudia sabe melhor do que eu.

Profª: Fala, pra que serve, Cláudia.

Cláudia: O diário de leitura? Então, a gente vai usar na aula de Português com a dona e vai servir na pesquisa dela.

Leo: Ah! Beleza!

Profª: E serve pra ajudar no quê?

Cláudia: No nosso ensino, na aprendizagem.

(Interação entre professora-grupo de alunos em sala de aula, 06/03/2006)

A explicação da aluna mostra-se sempre de maneira vaga. Ela sabe que deve fazer algo, que vai ajudar a professora, porém não consegue definir para o colega quais seriam os objetivos do trabalho. É interessante notar a insistência da professora, tentando fazer com que os alunos fossem mais precisos na resposta, retomando o assunto solicitado.

Num próximo grupo, pode-se observar que outro aluno já consegue entender um pouco mais o que seja um diário reflexivo de leituras.

Profª: Fala, Gilson. Por que é importante participar?

Gilson: Porque com essas pesquisas que estão sendo feitas agora, dá para saber um melhor modo de ensino, né? E nessas pesquisas assim, você junta, depois melhora o ensino e passa para as outras pessoas que vão aprender.

Profª: E você entendeu direitinho o que que é pra fazer?

Gilson: Entendi.

Profª: O que é pra fazer?

Gilson: Você vai ler. Vai pegar um livro, por exemplo, e vá lendo e nele você vai contando o que você acha, vai colocando assim as partes que mais chamou sua atenção, como se fosse assim, como se você tivesse vivendo e contando fatos da sua vida.

Profª: Ah! Tá certo, então. E isso é importante pra gente por quê?

Gilson: Pra gente entender melhor o... os pontos assim da leitura. Que nem, eu posso entender uma parte, uma parte do livro que o Charles, por exemplo, pode não conseguir entender. A hora que

ele pega esse diário, ele vai descobrir novas coisas que eu consegui achar e ele não. (Interação entre professora-grupo de alunos em sala de aula, 06/03/2006)

Nota-se que o aluno Gilson consegue entender melhor o que seja um diário de leituras, pois explica alguns passos para se fazer o diário.

Num outro grupo, pode-se observar que a aluna Amanda, em sua explicação, oscila entre o diário íntimo e o diário de leituras, não define características de nenhum deles, pois ora afirma que escreverá o que acontece com ela, ora que escreverá sobre textos que serão lidos, como leitura de poemas.

Profª: A Estela vai falar. Você entendeu direitinho o que é pra fazer com os diários?

Estela: Entendi.

Profª: E o que é pra fazer?

Estela: Você disse que é pra encapar de um modo que mostre que o diário é meu, colocando na frente alguma coisa que mostra... alguma coisa que eu gosto de fazer... alguma coisa, sei lá, dona.

Profª: E o que nós vamos fazer com ele? Pode ajudar, Alice?

Estela: O que a gente vai fazer com o diário? Escrever.

Profª: Pra que ele serve?

Amanda: Pra colocar nele as coisas que a gente sente, tipo assim, tem vários tipos de diários, como a senhora disse, né? Tem o diário de viagem, que quando a gente gosta de viajar muito, a gente coloca nele o que aconteceu, o que deixou de acontecer. Tem também sobre livros, né? Quem gosta muito de ler, como eu, eu amo ler poema (ri). A gente escreve o que a gente gosta, o que a gente achou da poesia, essas coisas. E tem as coisas pessoais, né? Que muitas vezes a gente não tem como desabafar e quer falar e a gente desabafa escrevendo, né? E esse sentimento a gente coloca dentro de um caderno.

Estela: E que ajuda pra caramba, né?

Profª: Por que Estela, que que ajuda?

Estela: Ah! Dona. Porque assim, é difícil, às vezes, se chegar numa pessoa e ficar falando o que acontece, porque às vezes, não confia, entendeu? E às vezes, num diário... Ah! Sei lá. É mais fácil você fala o que você pensa. É difícil encontrar uma pessoa que pra você confiar, entende o que você quer, o que você tá sentindo, entendeu? E no diário fica mais fácil. (Interação entre professora-grupo de alunos em sala de aula, 06/03/2006)

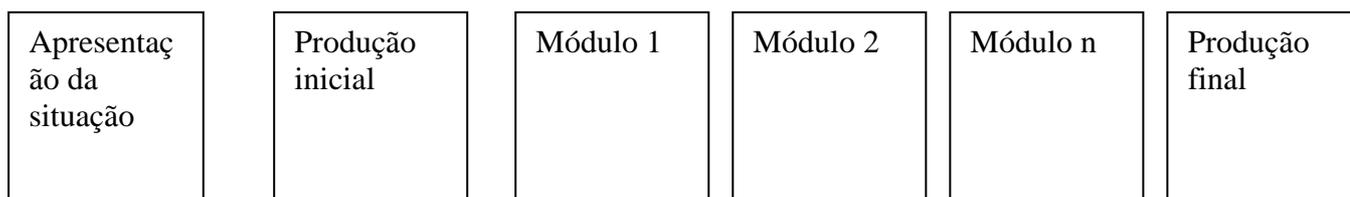
Depois da análise desses depoimentos, repletos de apropriações diferentes sobre o gênero diário reflexivo de leituras (alunos que entenderam o que é um diário de leituras, outros que o confundiram com diários íntimos, etc), percebi, então, a necessidade de aprofundar o trabalho com o gênero diário e elaborar

uma seqüência didática específica, na qual pudéssemos trabalhar a compreensão e uso desse gênero.

Dessa forma, planejei as atividades que comporiam essa seqüência didática, que seriam propostas com o intuito de levá-los ao uso do gênero diário reflexivo de leituras, uma vez que seu uso é muito novo no trabalho pedagógico, praticamente desconhecido nas esferas fundamentais e médias do ensino básico.

Como já anteriormente ressaltado, segundo Schneuwly et al., [...] “uma seqüência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p.97-98), ou seja, o professor prepara atividades diversificadas com intuito de levar os alunos a usarem um determinado gênero.

Para esses autores, a seqüência didática organiza-se em módulos, como os apresentados no esquema a seguir:



Os autores ressaltam que, num momento inicial da seqüência didática, é preciso primeiro apresentar a situação em que se desenvolverá o trabalho, para em seguida começá-lo efetivamente. A primeira produção é um instrumento de avaliação para o professor verificar as capacidades já adquiridas e organizar os módulos de atividades, que levarão os alunos a superarem as dificuldades e alcançarem o uso do gênero proposto na seqüência, uma vez que o trabalho será feito de forma sistemática e aprofundada.

No final da seqüência, uma nova produção colocará em prática os conhecimentos adquiridos e o professor poderá observar os progressos realizados pelos alunos.

Passo, então, a descrever mais pormenorizadamente a seqüência didática planejada para possibilitar aos alunos sujeitos desta pesquisa a utilização do gênero diário reflexivo de leituras.

No primeiro módulo da seqüência didática, fizemos a leitura silenciosa de um excerto do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, escrito em 1993,

em forma de diário intimista, por Carolina Maria de Jesus, moradora de uma favela que ficava às margens do rio Tietê em São Paulo. O livro retrata seu cotidiano, suas angústias e esperanças. Assim, propus um trabalho individual, que seria entregue por escrito, respondendo a três questões.

Para a primeira questão, “*Que tipo de texto é esse?*”, a maioria dos alunos afirmou claramente de que se tratava de um diário intimista. Apenas três alunos colocaram que é um texto narrativo, ecoando a divisão tradicional de tipos textuais muito presente no âmbito escolar: narrativo, descritivo e dissertativo. Esses alunos não conseguiam observar os textos em seus diferentes gêneros.

Com relação à segunda questão, “*Como ele está organizado?*”, os alunos responderam que o texto se organiza em: data e o que aconteceu no dia. Alguns observam que o texto tem parágrafos e é um relato. Um aluno observa que “ele foi escrito de acordo com o tempo do acontecimento dos fatos”.

Não há dúvidas de que todos conseguiram perceber que num diário é necessário colocar a data e relatar o que houve.

Quanto à terceira questão, “*Qual o tipo de linguagem usada?*”, os alunos responderam que é linguagem informal, que não é culta, que a autora escreve como fala.

Em seguida, comentei as respostas dos alunos, agrupando na lousa seus comentários sobre as respostas e acrescentado os meus, para que juntos pudéssemos fazer uma melhor observação do texto.

Apresentei o livro do qual foi retirado o texto lido, contando como e onde foi feito e em que circunstâncias.

A partir daí, fiz nova pergunta: “*É possível resolver o problema das favelas no Brasil?*”

As respostas para essa questão foram diversificadas, apontando o conhecimento de mundo daqueles alunos.

Na aula seguinte, dividi a sala em grupos e entreguei quatro livros escritos em gênero diário, (*Diário de uma paixão, Diário dos dias, Diários de Índios, Diário de classe*)¹², porém com assuntos diferentes, um para cada grupo. Cada grupo

¹² TAVARES, Ulisses. *Diário de uma paixão!* São Paulo: Geração Editorial, 2003.

LAMA, Dalai. *Diário dos dias*. São Paulo: Sextante, 2001.

RIBEIRO, Darcy. *Diários de Índios*. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

QUEIRÓS, Bartolomeu C. *Diário de classe*. São Paulo: Moderna, 2003.

deveria observá-los, para tentar entender como o diário fora elaborado e qual sua finalidade.

Após a conversa nos grupos, cada grupo deveria apresentar para a sala o diário que tinha em mãos. O trabalho dos grupos foi muito positivo, com exceção de um deles, que se mostrou menos interessado. Os grupos apresentaram uma breve explicação de como achavam que o diário havia sido elaborado e qual sua finalidade. Retomei os diários apresentados, enriquecendo com mais detalhes e comentando o que não apareceu nos grupos.

Os diários ficaram à disposição dos alunos que se interessassem para serem levados para casa para leitura. O *Diário de uma paixão* foi o mais solicitado, afinal, estamos numa sala de adolescentes e seu conteúdo descrevia, através de anotações e poesias, uma história de amor entre adolescentes. Havia no livro espaços em branco, para que o leitor pudesse fazer também suas anotações.

Na etapa seguinte da mesma seqüência didática, fizemos a leitura da entrevista de David Sirfy à revista *Época* de 06/03/2006, intitulada "Todo mundo vai ter um blog", em que o autor discorre sobre o fenômeno dos blogs e o aponta como um instrumento democrático capaz de dar voz e vez a todos. Nesse texto, o autor afirma que:

Com apenas um computador e uma conexão com a Internet, qualquer um pode criar seu blog e dizer o que pensa. Esse fenômeno multiplica o número de vozes e fortalece a democracia.

O objetivo dessa atividade era mostrar aos alunos que os diários também estão presentes no meio eletrônico. Solicitei aos alunos que, em duplas, respondessem por escrito às seguintes questões:

- a- O que é um blog?
- b- Você acha que os blogs são importantes? Por quê?
- c- Você já leu algum blog? O que achou?
- d- Você já escreveu algum blog? O que achou?
- e- Segundo o entrevistado D. Sirfy, "todos um dia terão um blog". Você acha isso possível? Por quê?

Foi possível observar que os alunos compreenderam muito bem a leitura que fizeram da entrevista, porque entenderam o que é um blog e sua função. É

interessante observar que mesmo os alunos que não têm computador em casa dominam a linguagem dos meios eletrônicos com bastante familiaridade.

Em seguida, os alunos acessaram, no dia 23/03/2006, o blog de Josias de Souza (colunista da Folha de São Paulo), para verem na prática, como é um blog. Nessa época, a escola ainda não contava com o laboratório de informática. Utilizamos o computador da diretoria, sendo que dois alunos mais experientes sobre o assunto ficaram na sala da direção monitorando a visita, que foi feita da seguinte maneira: a cada vez iam três alunos para ler e observar o blog, enquanto os outros ficavam na sala de aula conversando comigo e fazendo outras atividades comuns da disciplina.

Essa atividade foi muito produtiva e divertida, porque não nos limitamos ao uso da sala de aula. Quero afirmar a importância do uso dos meios eletrônicos na aprendizagem, especialmente no que diz respeito à leitura, bem como minha satisfação e a dos alunos com relação ao uso do computador. Eles participaram da atividade com muita atenção e alegria, respeitando o ambiente da escola de maneira organizada. Uma experiência dessa natureza revela, entre outros aspectos, a necessidade de que se perca, nos meios educacionais, o receio de realizar determinadas atividades com alunos pressupondo que danificarão o patrimônio (no caso, o computador). Se a atividade for bem orientada e do interesse deles, eles cuidarão para que nada se perca.

Na aula seguinte, levei impressa a página do blog do Josias de Souza, que eles visitaram, em que aparece uma charge e alguns comentários que ele recebeu dos leitores. Assim, os alunos puderam observar mais de perto dois gêneros diferentes que apareceram no blog: a charge e os comentários para blogs. Essa foi a atividade da aula, observar e comentar os dois gêneros apresentados.

Em seguida, foi proposta a elaboração de um comentário sobre a charge lida da página visitada. Os alunos, em trio, elaboraram comentários interessantes, que pretendíamos colocar no blog do Josias de Souza. Por causa do restrito acesso à internet e outros problemas que a escola teve no dia dessa atividade, conseguimos enviar somente um comentário.

Essa experiência foi muito interessante e produtiva, a ponto de fazer surgir a idéia de fazermos um blog de leituras para que pudéssemos dividir o que lemos com outras pessoas.

Assim, dois alunos ficaram responsáveis em elaborar a página no computador, enquanto os outros, na sala, definiriam como seria o nosso blog, o que ele deveria conter etc.

Ainda no âmbito da mesma seqüência didática com vistas ao uso do gênero diário reflexivo de leituras, apresentei, na aula seguinte, a letra da música "Onde Deus possa me ouvir", de Vander Lee. Solicitei que, após ouvirmos a canção, todos elaborassem uma página de diário. Em seguida entreguei uma página de diário reflexivo de leituras sobre a música, elaborada por mim, para que eles pudessem comparar com o que escreveram. Fizemos, então, o levantamento oral das características de um diário reflexivo de leituras, que ficou assim definido com os alunos:

- lemos um texto;
- passamos no diário o que entendemos sobre o texto, nossas dúvidas, aspectos do texto de que gostamos ou não, com que concordamos ou não; coisas que nos fazem lembrar de fatos ou outros textos que lemos; perguntas, enfim, tudo o que vier à nossa mente enquanto lemos.
- depois, devemos re-escrever o texto, retomando o que for necessário.

Para podermos ouvir a música citada, pedi ajuda dos alunos e um deles baixou-a da internet e gravou para mim. Mais uma vez ficou ressaltada a grande colaboração desse grupo de alunos. Por participarem diretamente da construção da aula, esses alunos a valorizaram grandemente.

Essa atividade com música foi muito boa, revelando que trabalhar com música na escola é promover muito mais a interação. Diferentemente do que se pensa, é possível trabalhar com música popular de autores que eles desconhecem, ampliando a cultura musical dos alunos, sem ferir a que eles já apresentam.

Foi muito agradável ouvir e discutir a música com eles. Novamente, ficou claro para mim que esses adolescentes são muito sensíveis e todos especiais.

Na aula seguinte, entreguei o roteiro para elaboração do diário reflexivo de leituras - que lemos em conjunto para esclarecer possíveis dúvidas.

Apresento a seguir o roteiro, por mim elaborado, com base no de Machado (1998, p. 108):

Roteiro para fazer o diário de leituras

Objetivo:

Refletir criticamente sobre a leitura realizada.

Siga os seguintes passos:**1- Antes de ler o texto:**

Veja o título, o nome do autor, local e data da publicação;

Passa os olhos pelo texto e tente prever:

- a- qual o contexto, o tema a ser tratado;
- b- qual será o problema (conflito da história) e como ele foi resolvido;
- c- quem é a personagem principal;
- d- qual será o estilo e a organização do texto.

2- Enquanto for lendo (desde o título), vá escrevendo, com frases completas e da forma mais livre possível, como num verdadeiro diário pessoal, sem preocupação com acertos e erros, seguindo as orientações abaixo:

- a- Converse com o autor, faça perguntas sobre o texto, dê sua opinião, faça seu julgamento.
- b- Relacione o conteúdo, estilo ou forma, com outros textos escritos que você tenha lido, com filmes, peças de teatro, imagens, ou outras situações que você tenha vivido;
- c- Procure verificar em que o texto pode contribuir para seu aprendizado, para seu desenvolvimento pessoal, para sua prática de leitura; para aumentar sua visão de mundo;
- d- Anote as dificuldades que encontrar, as dúvidas, os trechos que não compreende;
- e- Anote as frases que mais chamaram sua atenção, escrevendo o porquê;
- f- Levante questões que queira discutir com a professora e com os colegas, mesmo que pareçam simples ou desnecessárias;
- g- Procure sempre justificar as suas afirmações e julgamentos.

3- Após a leitura do texto e a primeira elaboração do diário, refaça-o da forma que quiser. Pense sempre que ele pode ser lido/discutido com o professor e com os colegas. Apresente suas idéias de forma clara.

Os alunos receberam o texto *Coração brilhante*, retirado do livro *Histórias para aquecer o coração de adolescentes*, de J. Canfield e outros, cujo tema é a promoção da solidariedade entre as pessoas, para entenderem melhor, agora com a orientação do roteiro, como se faz o diário reflexivo de leituras.

A qualidade da elaboração melhorou muito, mas a página de diário elaborada ainda estava bem próxima de um diário intimista.

Os alunos trocaram os textos que fizeram entre si e foram orientados a comentar, por escrito, o que o colega havia feito, observando se eles seguiram os passos propostos no roteiro.

Esse momento foi muito bom para todos nós, porque pude perceber como eles todos gostaram de fazer uma vez o "papel de professora", escrevendo suas observações para os colegas, sentindo-se importantes por poderem expressar sua opinião sobre o trabalho do outro. Diverti-me muito ao notar em seus comentários o meu jeito de falar e escrever para eles. Eu pude perceber claramente a produção de um intertexto baseado nas minhas colocações, que como afirma Bronckart:

Qualquer nova produção de linguagem se realiza sobre o pano de fundo dos textos que já foram produzidos pelas gerações anteriores e que se

acumularam em subespaço dos “mundos de obras e cultura”, que podemos chamar, seguindo Bakhtin (1984), de intertexto. [...] O agente que tem de produzir um texto novo, sincronicamente, encontra-se em uma situação de ação de linguagem que podemos definir como sendo o conhecimento de que ele dispõe sobre o contexto de seu agir verbal e do conteúdo temático que ele propõe a semiotizar. (Brockart, 2006, p.250-251)

Em outras palavras, percebi como os alunos se apropriam daquilo que fazemos e falamos em sala de aula, evocando nosso discurso de professores.

O próximo passo na mesma seqüência didática foi a elaboração de uma carta para um amigo, explicando o que é um diário de leituras e como deve ser feito.

O objetivo principal dessa atividade foi perceber se os alunos já entendiam o gênero diário reflexivo de leituras, para, então, passarmos para a segunda seqüência didática proposta em minha pesquisa, que seria trabalhar com o gênero conto.

A análise das cartas produzidas pelos alunos mostrou que eles ficaram bastante interessados em fazer os diários reflexivos de leitura, muitos deles comentaram que seria um trabalho "super legal". A seguir, apresento alguns excertos extraídos das cartas dos alunos que demonstram como eles já percebiam diferenças entre este jeito de ler e a leitura exigida nas escolas, principalmente aquela proposta nos livros didáticos:

estamos treinando nossa leitura e escrita também (Fernanda, 05/04/2006)

interessante [...] pra incentivar as pessoas a lerem mais de uma maneira diferente e mais empolgante (Manoel, 05/04/2006)

o projeto ensina de uma maneira diferente a compreender textos, sem ter que ficar fazendo perguntas e respostas, ou seja, da maneira convencional. Isso vai melhorar nossa leitura e nosso senso crítico também (Cristiane, 05/04/2006)

com o diário de leituras também aprendemos a ler e a escrever melhor, pois podemos lê-lo ou escrever nele sem medo algum. Podemos fazer perguntas por conta própria e podemos também ter uma visão maior e melhor do mundo de hoje, pois quando vamos utilizá-lo temos que refletir, comparar o assunto com a realidade... (Priscila, 05/04/2006)

O diário de leitura serve para refletirmos sobre um texto que a professora nos passa. Sem a preocupação de estar fazendo certo ou errado, seguindo apenas um padrão, podemos escrever

livremente, sem medo de expressar as idéias (Regiane, 05/04/2006)

o que eu mais gosto nesse diário de leituras é que eu posso escrever tudo que me vier na cabeça sem medo de errar (Pedro, 05/04/2006)

como eu gostaria, minha amiga, que todas as aulas fossem assim, que você pudesse falar o que você acha sem ter que ficar quieto quando você vê uma coisa errada (Silvia, 05/04/2006)

... também podemos colocar nossa opinião sobre o que foi lido, que pode ser 'nossa que chato!' (Gilson, 05/04/2006)

Alguns alunos chegaram a sugerir que o destinatário da carta fizesse um diário para dividir suas leituras com outras pessoas e divulgassem essa idéia.

A maioria dos alunos descreveu de forma bastante sucinta os passos necessários para a confecção do diário reflexivo de leituras. Foi possível notar como os alunos avançaram na compreensão do gênero diário reflexivo de leituras, conforme íamos avançando na seqüência, passo a passo.

Esses trechos extraídos das cartas elaboradas pelos alunos nesse momento do trabalho mostram-se bastante significativos para a análise dos desdobramentos da inserção do diário reflexivo de leituras como práticas escolares de leitura.

5.2. Sobre o gênero conto

Em minha vida como leitora, sempre fui fascinada pela leitura de contos, o que os colocou como um dos gêneros privilegiados em meu trabalho. Li, reli e *devorei* muitas dessas histórias curtas, que me envolveram e me formaram durante a infância e adolescência e, até hoje, conseguem prender-me e encantar-me. Acredito que o conto seja capaz de não só nos entreter, mas também ampliar nossas competências enquanto leitores e mudar nossa visão de mundo.

Como bem nos mostra Gotlib (1985), em *Teoria do Conto*, o conto, desde os seus primórdios como gênero, é tido como um texto mágico o mesmo extraordinário, porque se torna capaz de nos envolver e nos encantar. Dessa maneira, podemos listar os inúmeros nomes que o conto recebeu até hoje, tais como "encantado, maravilhoso, de fadas, de suspense, moderno, excepcional,

etc.", nomes que colocam por si as várias características que um conto pode adquirir. Seria possível então, descrever o conto através de suas características estruturais? Ou estaríamos correndo o risco de enquadrá-lo, tirando dele a maleabilidade que o faz ser tão rico e eficaz? Afinal, o que é o conto?

Segundo Júlio Casares, citado por Gotlib, "[...] há três possíveis acepções para a palavra conto: 1) relato de um acontecimento; 2) narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3) fábula que se conta às crianças para diverti-las" (Gotlib, 1985, p. 11). Isso quer dizer que um conto pode e deve ser observado como um texto repleto de formas maleáveis, capaz de passar das mãos de uma criança e chegar aos leitores mais experientes. Porém, não podemos afirmar que o conto seja real; ele está ligado à realidade, mas é ficção que se reveste do real, superando os limites do possível.

Não podemos nos esquecer que o conto surgiu na oralidade, estando sempre permeado de fantasia. Assim, quando se re-conta um conto, novos elementos surgem; na verdade, há a recriação da história passada de um para o outro. Aparece aí uma nova maneira de contar a mesma história, no entanto, o conto continua com sua forma. Como nos aponta Gotlib,

[...] daí o conto ter como características justamente esta possibilidade de ser fluido, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões, sem se desmanchar: caracterizam-no, pois, a mobilidade, a generalidade, a pluralidade. (Gotlib, 1985, p. 18)

Elencamos algumas características desse gênero, capazes de os diferenciar de outros. Num conto há o que chamamos de funções. Função nada mais é, que a ação de uma personagem no desenrolar da história, é o próprio movimento do conto, em que cada personagem age e reage de maneira diferente, segundo suas especificidades. Há no conto, segundo Gotlib, [...] "uma ruptura da ordem e a alienação, seguidas depois da restituição da ordem" (*Ibid.*, p. 27), por exemplo, os obstáculos que impedem a união de pares amorosos e o posterior final feliz com a união dos dois.

Podemos afirmar que um conto apresenta uma seqüência, responsável pela compreensão da história. Há no conto um enredo, que provoca uma aventura da mente, criando o suspense emocional ou intelectual, desabrochando no clímax, estabelecido, segundo Gotlib [...] "pelos elementos interiores da

personagem, ao desmascaramento do herói não mais pelo vilão e sim pelo autor ou pelo próprio herói" (*Ibid.*, p.31). E mais, sendo o conto uma história curta, é necessário prender o leitor com um mínimo de meios, mas com o máximo de efeitos. O maior objetivo é fisgar o leitor, mantê-lo atento e preso na história, afinal como afirmou E.A. Poe : "[...] um conto é uma verdadeira máquina de criar interesse".

Por causa de sua maleabilidade, um conto pode ser tudo e sua definição torna-se muito difícil, porém não podemos deixar de citar quatro características fundamentais que compõem um conto: a brevidade, a força, a clareza e a compactação. Quanto mais objetivo for um conto, mais forte será o seu efeito.

Essa capacidade tão eficaz de mexer com a vida faz do conto uma leitura capaz de provocar mudança e reflexão no leitor. Conforme Gotlib, "[...] o conto realiza-se justo nesta sua capacidade de abertura para uma realidade que está para além dele, para além da simples estória que conta" (*Ibid.*, p.49).

Assim, as principais características do gênero conto são: prosa de menor extensão com narrativa objetiva, formada por frases curtas, que obrigam à comunicação mais breve. Texto conciso, preciso, porém, cheio de densidade, cujo efeito de unidade se produz na trama, no conflito e perpassa a história do início ao fim. Normalmente não se preocupa com passado e futuro, se isso ocorre é para aumentar o interesse do leitor. O tempo se apresenta de forma linear, pois quando se começa a ler um conto, já se está quase no final. Apresenta poucas personagens e tem como objetivo a circunstancialidade.

Um conto deve causar no leitor muita excitação e emoção; apresentar tensão e ritmo. Deve evitar a linguagem rebuscada e expressar-se da maneira mais próxima às ações do cotidiano. Os diálogos devem ajudar a expressar a discórdia, o conflito. Num conto o imprevisto sempre sairá dos parâmetros previstos. O texto deve sugerir, como se um mistério pudesse ser percebido por todo o texto e sustentasse a intriga e a tensão. O final do conto é sempre mais carregado de tensão que outros textos, como a novela, por exemplo. O que importa é a forma de se contar e não o conteúdo, personagens com suas histórias e ações. A história de um conto não precisa ser verdadeira, mas deve parecer que é.

Hoje se pode afirmar que o conto é, conforme Gotlib, "[...] um modo moderno de narrar, caracterizado por seu teor fragmentário, de ruptura com o

princípio da continuidade lógica, tentando consagrar este instante temporário" (*Ibid.*, p. 55) , porque o conto é o que tem unidade de tempo, lugar e de ação. Há no conto concisão e compreensão, possíveis pela sua originalidade e clareza, realizadas pela contração, ou seja, há uma condensação da matéria, apresentando seus melhores momentos. O conto, segundo a autora, "[...] centra-se num conflito dramático, em que cada gesto e olhar são até mesmo teatralmente utilizados pelo narrador" (*Ibid.*, p. 81).

O conto está cheio de situações, como afirma Bosi (1997):

Se o romance é um traçado de eventos, o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra. [...] A invenção do contista se faz pelo achamento (invire = achar inventar) de uma situação que atraia, mediante um ou mais pontos de vista, espaço e tempo, personagens e trama. Literariamente: o contista explora no discurso ficcional uma hora intensa e aguda de percepção. (BOSI, 1997, p. 8-9)

5.3. O trabalho com os gêneros conto e diário de leituras

Com vistas a levar os alunos ao uso do gênero conto, dei prosseguimento, então, à segunda seqüência didática.

Levei para a sala um anúncio classificado que retirei de um jornal na Internet, Correio da manhã, do site www.classificadoscm.xl.pt/, do dia 04/04/2006. O anúncio oferecia os serviços de uma cartomante. Distribuí para que todos lessem, numa forma de provocar a leitura do conto que veríamos nessa aula: *A cartomante*, de Machado de Assis. Conversamos um pouco sobre a crença ou não em cartomantes e outras adivinhações e em seguida os alunos receberam os contos fotocopiados para que pudessem ler e fazer seus comentários no diário reflexivo de leituras.

Li o que os alunos haviam escrito e devolvi os diários com meus comentários sobre o texto que eles escreveram.

Na aula seguinte, coloquei em dois pontos da sala duas fotos: uma de um bebê de propaganda e outra uma foto vencedora de prêmio, que apresentava uma criança africana, esfomeada, magérrima, sendo observada por um urubu, que aguardava sua morte para devorá-la. Primeiro, os alunos observaram a foto

agradável e depois a outra, que os chocava. Fizemos, assim, nesse dia, a nossa pré-leitura, sem nos prendermos em muitas conversas, porque as imagens eram muito fortes. Uma imagem ou um outro texto que se referiam ao conto sempre seriam trazidos por mim, com o objetivo de nos situarmos em relação ao que seria lido, como uma pré-leitura, uma provocação, que já despertaria alguma coisa sobre o assunto a ser tratado.

Fizemos nesse dia a leitura do conto *Natal na barca* de Lygia Fagundes Telles. Mais uma vez, os alunos produziram seus comentários nos diários reflexivos de leitura.

Novamente, levei os diários para casa para leitura e comentários. Todo o trabalho com os diários reflexivos de leitura foi feito em sala, nunca como tarefa extra-classe, uma vez que eu queria observar bem de perto como os alunos iam fazendo o trabalho e também estar presente caso surgisse alguma dúvida. Foi uma decisão minha de trabalhar com os diários em sala, porque tiraria deles a característica de uma cobrança mais rígida em função de ser tarefa e lhe daria um aspecto mais leve e menos impositivo. Os alunos sempre foram convidados a fazer o trabalho, sem que para isso eu tivesse que determinar nota, ou algum aspecto avaliativo. Mesmo aqueles poucos que não fizeram alguma leitura não foram penalizados por isso. Era necessário que eu trabalhasse de forma mais livre, deixando-os escolher ler o conto, gostar, ou não. Ainda assim, a maioria dos alunos cooperou de forma organizada e interessada.

Quero destacar que os alunos podiam levar bastante tempo para ler. Eu não os apressava, dando-lhes um tempo, ou determinando em quantas aulas deveriam ler. O trabalho simplesmente fluía. Eu tinha cinco aulas semanais com a turma, divididas em dois dias com aulas duplas e um dia com uma aula. Nos encontrávamos às segundas, quartas e quintas-feiras e dividíamos assim, o trabalho com os diários e com o conteúdo da disciplina.

Num próximo passo, distribuí os diários com minhas novas anotações e retomamos o roteiro, uma vez que ainda não estava sendo seguido conforme o proposto. Percebi que alguns alunos limitavam-se a fazer um pequeno resumo da história, sem seguir os passos sugeridos para a construção do diário reflexivo de leituras. O roteiro os ajudaria a desenvolverem o novo gênero.

Levei para a aula, então, um resumo de notícias de jornais diferentes da internet, que tratavam da violência doméstica contra a mulher. Conforme lemos as

notícias, fomos conversando sobre casos parecidos que os alunos já haviam ouvido ou mesmo visto em outras mídias. Eles trouxeram casos próximos a eles e citaram muitos exemplos, próprios dos bairros que eles habitam.

Entreguei nesse dia, o conto *O gato preto*, de Edgar Allan Poe. O conto é bastante longo e sugeri que eles levassem para terminar de lê-lo em casa, pois só tínhamos uma aula naquele dia e o próximo dia seria feriado. Não havia necessidade de escrever o diário em casa, apenas completar a leitura. Todos concordaram, porém, começaram a ler com muito interesse. A história despertou bastante curiosidade.

Nesse dia, sugeri aos alunos que, se eles quisessem, eu guardaria os diários na sala de aula, porque alguns alunos estavam esquecendo de trazê-los de casa e eu também poderia demorar-me mais e atentamente na leitura dos mesmos.

Na aula seguinte, retomamos a leitura de *O gato preto*. Eles escreveram e levei os diários para casa para escrever os comentários.

Pela leitura dos comentários dos alunos nos diários reflexivos de leitura, percebi que esse conto suscitou muitas dúvidas. Então, na aula seguinte, devolvi os diários com minhas anotações e comecei a resolver com eles as questões que retirei da leitura que fiz dos diários.

Conversamos muito sobre a história e novamente eles foram escrever nos diários reflexivos de leitura.

No final dessa leitura, percebi que eles estavam um pouco cansados de só trabalharem com os diários. Eles começaram a me perguntar quando deveriam trazer os livros didáticos novamente. Acredito que a rotina dos diários os estava cansando um pouco.

Para o próximo conto: *A armadilha*, de Murilo Rubião, usamos como pré-leitura o filme: *Com as próprias mãos* que foi assistido em minhas aulas e numa aula cedida pela professora de História. A estratégia do uso de um filme como pré-leitura deu um descanso na leitura dos impressos e renovou os ânimos da turma.

Na aula seguinte, foi entregue para cada um a cópia do texto, que foi lido sem muitas dificuldades. Os questionamentos que surgiram, foram retomados nas anotações que fiz e, posteriormente, discutidos com os alunos, oralmente, para sanarmos os problemas de compreensão.

Na próxima etapa, lemos o conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles.

Na leitura dos diários, acabei percebendo que os alunos ainda não conseguiam entender bem o que é um conto e resolvi estender um pouco mais o trabalho, criando mais um módulo na seqüência didática. Lemos, então, três contos de Ivan Ângelo: *Dénouement*, *Entrevero do autor com seu texto* e *Final* (idem). Os três contos apresentam a mesma história. O primeiro é o conto original que depois é discutido e repensado, anos depois, pelo autor. No segundo e no terceiro contos, o texto é re-escrito de forma mais contemporânea.

A última etapa dessa seqüência foi um convite para que os alunos, que ficaram muito interessados em saber o final da história de Ivan Ângelo, re-escritessem a parte final do mesmo conto demonstrando com essa produção escrita, se compreenderam o gênero conto. Foi um trabalho muito divertido e os alunos escreveram finais bastante interessantes, demonstrando que entenderam bem características do gênero.

6. DIÁRIO REFLEXIVO DE LEITURAS: MEDIAÇÃO NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO

Durante o trabalho com os diários reflexivos de leituras, fui percebendo e participando de um trabalho intersubjetivo, interativo, dialógico com a / na linguagem. Nos textos produzidos pelos alunos-sujeitos deste trabalho e nas situações de interação em torno dos textos literários e dos textos dos diários, encontrei um rico material para análise, que desenvolvi com base nos aspectos teóricos apresentados na primeira parte do trabalho, lembrando que o sujeito é considerado um ser histórico, interativo e socialmente constituído.

O conceito de sujeito que assumo é aquele que expressa que o mesmo é constituído na/pela linguagem, conforme a teoria de Vigotski. Um sujeito que age, pensa, se posiciona e resiste no meio em que vive, tornando-se assim, humanizado de acordo com as práticas sociais em que está inserido e das quais se apropria. Um sujeito múltiplo, cujo psiquismo é formado por signos, conforme Bakhtin. Sujeitos alunos, constituídos na instituição escolar, que interagem com outros sujeitos e textos perpassados por múltiplas vozes, no trabalho cotidiano de ler e escrever. Vozes estas que estão na sua história individual e coletiva, nos discursos que perpassam as instituições, grupos e práticas de que fazem parte.

Um episódio que me surpreendeu bastante nesse processo foi a evolução do diário da aluna Renata e sua transformação. Como comentado anteriormente, o primeiro conto que lemos foi *A Cartomante*, de Machado de Assis, para o qual a pré-leitura havia sido um anúncio de serviço de cartomante extraído da internet. Lemos o anúncio, que falava sobre os serviços e atendimentos de Madame La Salette, vidente, cartomante, parapsicóloga, que resolvia todos os problemas de amor, casamento, dinheiro saúde, e de entes queridos já falecidos. Conversamos brevemente sobre o anúncio. E passamos à leitura do conto.

Quando li as anotações que a aluna havia escrito para esse texto, fiquei surpresa:

Como eu sou testemunha de Jeová; tenho ensinamentos da bíblia, me recuso a fazer essa tarefa. Mediante o que aprendi, não posso me envolver com espiritismo, ler mão, cartas, advinha

futuro, tudo sim é uma forma de espiritismo. Eu não quero me influenciar com essas matérias.
Prefiro ficar sem nota na matéria, do que ficar sem nota com Deus. (trecho do diário de Renata, 10/04/2006)

Fiquei surpresa, mas ao mesmo tempo, respeitei a decisão da aluna, afinal, eu já havia combinado com eles que ninguém seria prejudicado se não fizesse o trabalho. Os alunos foram convidados, não obrigados, a participarem da minha pesquisa. Percebi também a influência da leitura do anúncio, no momento de leitura do conto. Respondi à aluna dizendo:

Não se preocupe. Não vamos prejudicá-la em nada. Estamos apenas lendo alguns contos. E você é livre para escolher se quer ou não ler. (resposta da professora, no diário de Renata, 11/04/2006)

A resposta da professora tenta deixar a aluna à vontade para participar do trabalho, sem pressioná-la, o que caracteriza uma estratégia de ensino pouco usada, pois, normalmente os alunos são obrigados a fazerem os trabalhos escolares. No entanto, como já apontamos, na parte teórica desse trabalho, essa “liberdade” não existe. Mas, mesmo continuando a ser uma tarefa escolar, nesses moldes, ela pode ou não ser realizada.

Passado esse assunto, continuamos trabalhando com os contos. No momento em que trabalhamos *O Gato Preto*, de E. Allan Poe, eu percebi que a aluna já havia se envolvido e quebrado algumas barreiras que a impediam de participar do trabalho. O mistério desse conto se faz no suposto retorno de um gato que havia morrido. Vejamos suas novas anotações, relativas à leitura desse conto de Poe, que demonstram seu envolvimento maior com o trabalho:

Reencarnação? Foi quase isso que entendi, amor, o que esse homem entende de amor? [...] O final da história não entendi muito, por causa dessa frase “emparedado o monstro no túmulo”. Mesmo assim, **achei interessante**. (trecho do diário de Renata, 17/04/2006) [grifos meus]

Nos próximos textos lidos e trabalhados em aula, essa aluna continuou afirmando seu interesse pelas histórias. Nunca mais deixou de lê-los por causa de seu posicionamento religioso. Ao contrário, foi se envolvendo cada vez mais,

dialogando com o texto e superando suas dificuldades. Isso acontecia mesmo quando a aluna precisava faltar, o que acontecia com frequência pelo fato de ter sérios problemas de saúde. Quando se ausentava das aulas, Renata me procurava para ler os textos que havíamos trabalhado na sala.

Esse interesse demonstrado por essa aluna e pelos demais participantes foi me deixando mais tranqüila em relação às atividades propostas. Eu me questionava se eles fariam mesmo o trabalho proposto sem que eu cobrasse uma nota. Silva (1991) nos lembra que, na escola, no ensino de Língua Portuguesa, exige-se que os alunos leiam os clássicos, como José de Alencar e Machado de Assis, somente para que o aluno seja avaliado e deixam-se de lado autores novos como Ana Maria Machado e Ziraldo, entre outros. A formação do professor leva-o a considerar que há uma leitura adequada à série e para a formação do “bom leitor”. O que ocorre é que o professor despreza o conhecimento dos alunos e os livros “[...] submetidos à didática ou à pedagogia, servem ao autoritarismo e à burocracia que permeiam todas as relações” (Silva, 1991, p. 75).

A maioria dos alunos nunca deixou de participar; todos liam, mesmo quando reclamavam que o texto era mais longo. E eu aprendi que há novas formas de ensinar, sem cobrança, com maior liberdade e que isso é possível se o trabalho estiver bem estruturado e houver interação entre os pares – professor/alunos.

Após compartilhar esses aspectos sobre o processo do trabalho com os contos e com os diários reflexivos de leitura, apresentarei algumas análises de trechos selecionados dos diários de leitura dos alunos, bem como de algumas situações de interação em sala de aula. As análises apontam para: reflexões sobre gêneros e outros aspectos lingüísticos; reflexões sobre aspectos sociais envolvendo a sua própria vida e a de outras pessoas a seu redor; indícios de um trabalho interpessoal, intrapessoal e intertextual nas relações estabelecidas na escritura dos diários e situações interativas que esta proporcionou.

6.1 Reflexões sobre o gênero e outros aspectos lingüísticos

Primeiramente, gostaria de destacar alguns aspectos que percebi que podem indicar uma reflexão metalingüística desses alunos e leitores dos contos

Um texto muito fechado, que mantém muito bem escondido seu desembaraçamento, que não revela desde o início até o final que é, o faz, e o porque da tanto mistério. Um texto muito bem organizado, **exatamente como um conto**, que se faz assim, mostrando uma história fictícia, que tenta conquistar o leitor, o envolvendo diretamente e deixando-o numa tremenda expectativa. (Trecho do diário de Joice, *A armadilha*, 15/05/2006) [grifos meus]

O que mais me chamou atenção na história foi que **autora caracteriza bem os lugares que conta a história**, fala sobre pequenos detalhes. (Trecho do diário de Estela, *Venha ver o pôr-do-sol*, 24/05/2006) [grifos meus]

Percebe-se nesses dois trechos uma reflexão sobre o gênero conto. Os alunos parecem perceber algumas características do conto, como sua maleabilidade, o enredo envolvente, conforme explicitado no capítulo anterior.

Há também a referência à linguagem usada pelo autor, diferente de textos a que estavam acostumados.

Essa versão é bem melhor, muito mais gostoso de ler por **usar palavras mais fáceis**, gostei do final, pois eles não se matam. Achei legal os palavrões no meio, **é o primeiro texto que vejo palavrão**. Ele fez muitas mudanças no texto, parece outro, mas ficou bem melhor, gostei. (Trecho do diário de Breno, *Final*, 30/08/2006) [grifos meus]

No trecho acima, a referência ao “palavrão” pode ser vista como um indício de que a linguagem do texto estava mais próxima à linguagem dos alunos. No próximo trecho, uma estranhamento sobre um adjetivo usado pelo autor e sobre a própria língua e um aspecto gramatical.

Ivan Ângelo na sua primeira escrita do conto utilizava várias expressões informais, uma delas bastante encontrada é “**idiota**”. **Talvez pudesse mesmo mudar para outro adjetivo. Isso é mesmo um adjetivo???**” (Trecho do diário de Gilson, *Entrevero do autor com seu texto*, 24/08/2006) [grifos meus]

No trecho abaixo, já se vê uma reflexão sobre a forma de construção textual que parece ter sido suscitada pela forma inusitada do texto, apresentando diferentes finais, uma vez que nesse conto o autor recria o seu texto a partir do anterior, mudando alguns aspectos.

No terceiro texto o autor fez as modificações que havia falado no segundo. Ficou melhor, uma história mais clara. Ele mudou algumas coisas, mas a base é a mesma. Enriqueceu a história

tornado-a mais interessante para o leitor. O final foi o que mais sofreu alterações, mas mesmo assim, ainda não ficou muito claro o que aconteceu. (Trecho do diário de Cristiane, *Final*, 30/08/2006)

Além de ajudar a descobrir peculiaridades do trabalho com a língua, considero que o diário de leituras nos permite detectar dificuldades dos alunos com relação às suas práticas de leitura, tomando por base as reflexões de Porter et al. 1990 apud Machado, 1998). Percebemos que trabalho com o diário de leituras nos ajuda a definir novas estratégias que possam ajudá-los a superar essas dificuldades. Os trechos a seguir trazem expressas algumas dessas dificuldades e a opinião deles sobre o trabalho realizado e o que ele possibilita.

Essa história é meio confusa, pois ficam várias dúvidas não esclarecidas. Lendo o texto novamente com a professora, pude esclarecer várias dúvidas e tirar minhas próprias conclusões. (Trecho do diário de Aline, *A armadilha*, re-escrita, 17/05/2006)

Nesse conto eu consegui entender bem mais coisas do que nos outros, [...] Foi bem mais fácil também, porque além de eu ter assistido o filme Jogos Mortais em casa, a professora também trouxe um filme para nós assistirmos na sala, antes de começarmos esse conto, pois isso na minha opinião facilita muito para uma melhor compreensão, não só os filmes, mas também porque esse conto era menor que os outros e mais interessante, pois assim eu consegui ler mais do que uma ou duas vezes e isso, realmente ajuda muito a entender melhor o conto. (Trecho do diário de Mário, *A armadilha*, 15/05/2006)

Não foi fácil de entender o conto, pois houve algumas palavras que eu não entendi, mas depois procurei os significados, e tudo ficou claro como o sol. (Trecho do diário de Bárbara, *O gato preto*, 17/04/2006)

Eu gostei desse texto, mas achei um pouco difícil para o entendimento, acho que para entender bem mesmo, tem que ler umas dez vezes, porque por exemplo, eu não consegui entender se Libério conversava com si mesmo ou o quê. Bom esse mistério vai ficar porque eu já cansei de ler, pois esse conto é muito grande, tá louco! (Trecho do diário de Mário, *Dénouement*, 21/08/2006)

Isso é uma maneira de entender que nem sempre possuímos os mesmos pensamentos, não somos as mesmas pessoas, pois nos modificamos a cada momento e, também, dessa forma, nossos pensamentos. (Trecho do diário de Joice, *Entrevero do autor com seu texto*, 24/08/2006)

Essas dificuldades foram notadas por mim, por exemplo, com relação à leitura do conto *O gato preto*. A partir da leitura dos comentários dos alunos nos diários reflexivos, pude perceber que havia algumas dificuldades na interpretação o que me levou a retomar a leitura do texto em sala de aula para que pudéssemos esclarecer os pontos que ficaram obscuros em relação ao que foi lido. Assim, fizemos nova leitura e conversamos sobre as dificuldades, partes do texto que eles não haviam compreendido, expressões novas, levantamento de hipóteses, troca de opiniões entre eles e eu, porém sem colocar uma resposta ou única solução de interpretação, mas dando pistas para que eles pudessem fazer suas próprias inferências. A minha preocupação em apontar dificuldades e corrigi-las expressa a minha formação enquanto professora, marcada por interpretações de texto, por esclarecimentos que só um professor pode fazer, e que, em muitas situações de aprendizagem, não levam em consideração aquilo que o aluno já sabe.

O diário também permite a esses mesmos alunos produzirem sua auto-crítica em relação às suas dificuldades nas leituras realizadas para que possam encontrar maneiras de suprimir seus problemas. Enquanto pensam sobre suas ações, percebem qual é o processo que fizeram para entender o texto lido e isso faz com que eles se tornem conscientes de seu próprio ato de ler e de seu próprio desenvolvimento. Como nos lembra Machado:

Finalmente, podemos afirmar que a utilização do diário permitiu que os alunos colocassem em evidência seus processos meta-accionais, permitindo-lhes pensar sobre suas próprias ações (verbais), e não simplesmente sobre o conhecimento em si mesmo. Se admitimos que o conhecimento vem da (inter)ação, pensar sobre sua própria forma de agir e colocá-la em confronto com outras formas de agir pode se configurar como uma forma de colaborar para um controle mais efetivo e consciente da própria ação e, conseqüentemente, do próprio desenvolvimento, parecendo-nos ser o diário um dos instrumentos eficazes para isso. (Machado, 1998, p. 240)

Como já afirmei anteriormente, em princípio, minha grande preocupação era fazer com que os alunos entendessem o que é um conto, sua estrutura enquanto gênero, suas características. Eu fiquei tão preocupada com isso, que sempre lançava a pergunta ao deixar meus comentários em seus diários reflexivos de leituras: mas diga, o que é um conto? Ou: você sabe dizer o que é

um conto? Quais suas características? E ia percebendo que eles reforçavam o modelo escolar tradicional de definição de textos, dizendo sempre “é uma narração”.

Os trechos a seguir apontam essa situação.

Está escrito com palavras muito difíceis [...] bom, o título tem tudo a ver com a história, pois conta o que o personagem fez com seu gato. Pra falar a verdade não sei muito bem o que é um conto, mas acho que é uma história fictícia, que não aconteceu realmente. (Trechos do diário de Rosa, *O gato preto*, 17/04/2006) / Re-escrita (Rosa, *O gato preto*,10/05/2006) No conto existem conflitos onde não podemos explicar o ocorrido ou podemos imaginar o que quisermos sobre o fato. A história é fictícia, esse conto é fictício.

Como podemos ver, a própria autora se surpreende, pois ao encostar os dedos no rio por onde atravessaram, percebeu como a água era tão obscura e fria...(Trecho do diário de Joice, *Natal na barca*, 10/04/2006)

No trecho acima há confusão da autora com a narradora do conto, pois o conto *Natal na barca* é narrado em primeira pessoa.

Este é um texto muito interessante, é uma história que nos prende a atenção a todo momento. [...] **Reparei que é um conto, pois, foi retirado de um site de contos.** É organizado em quatro páginas, narrado na primeira pessoa, demonstrando alguns pensamentos da personagem e há algumas falas. [...] Nesse texto há muitas palavras desconhecidas que eu nunca ouvi na vida, como por exemplo, tugúrios, que segundo o dicionário, significa refúgios. [...] O que diferencia o conto de uma outra história como um romance, por exemplo, é que o conto é meio que mais resumido que um romance, onde tudo é mais detalhado. E neste conto há fatos impossíveis de serem explicados. (Trecho do diário de Diego, *O gato preto*,17/04/2006)

Interessante notar que o aluno fez uma leitura do “suporte” do qual foi retirado o conto, supondo que só por isso já bastaria para saber que é um conto.

Esse texto está bom, ele é uma narração, nele tem o título “O gato preto”, escrito por Edgar Allan Poe e tem a fonte. Essa história tem de diferente de muitas histórias que eu já li, ela conta uma história real, com um final trágico e com um assunto que vemos bastante no dia a dia
Conto é uma história que é contada pelo autor, que não é real, é uma ficção. (Aline, *O gato preto*, 10/05/2005- re-escrita)

O texto é em primeira pessoa e narra uma história com muitos pensamentos e sentimentos do autor. (re-escrita, 10/05/2006) Um conto é uma história fictícia, ou seja é algo que não aconteceu realmente, é algo inventado pelo autor. (Trechos do diário de Cristiane, *O gato preto*, 17/04/2006)

Conto é uma história que o autor inventa, quando estamos lendo achamos que é real, mas acabando descobrindo que é ficção, não é verdadeira. Um exemplo, quando assistimos um filme ele aparece escrito história em fatos reais, mas quando é um conto, não aparece, isto . Eu penso que um conto também é histórias com final feliz e triste como *O gato preto*. (Trecho do diário de Maria, *O gato preto*, Re-escrita, 10/05/2006)

Na verdade, os alunos confundiam autor com narrador, veracidade da história e não conseguiam definir o que era um conto. Lendo o livro *Teoria do conto*, de N. Gotlib e mais alguns autores, percebi que até escritores renomados, como Cortazar, Mário de Andrade, Alfredo Bosi, não conseguem definir com precisão o gênero, pois, como qualquer gênero, sua estrutura é maleável. Tratei de aproveitar mais a riqueza dos textos que os alunos iam produzindo, e me preparar para no módulo final da seqüência do conto, esclarecer essas dúvidas para eles e para mim, que ia aprendendo muito.

Assim, através das atividades desenvolvidas, pude perceber que trabalhar com o diário reflexivo de leituras em contexto escolar pode configurar-se como um importante meio de propiciar ao aluno uma reflexão sobre as mudanças em seu processo de compreensão das leituras que realiza. Mais especificamente, pude perceber que tal prática pode atuar de maneira significativa no sentido de que esse aluno, compreenda seus percursos e dificuldades no processo de compreensão daquilo que lê, e, eventualmente, levá-lo a fazer algo a respeito. Para Vigostki é no coletivo que se processa a compreensão. Aí se constitui a significação que é feita na/pela linguagem, pois “da discussão nasce a reflexão” (Vigotski, 2000). Essa significação feita na/pela linguagem emerge na relação com o outro, pois é na relação com o outro que se dão os significados e se faz a constituição do sujeito: “[...] eu me relaciono comigo mesmo com as pessoas se relacionam comigo” (Vigotski, 2000, p.25).

Segundo Pino (2000, p. 73), “O que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. é função da sua história social [...] é função do que o outro das múltiplas relações sociais em que ela está envolvida pensa, fala, sente, rememora, sonha etc.” Ou seja, os diários, por se apresentarem como lugar de

diálogo, promoviam essa relação. Barros (2001, p. 25) lembra que para Bakhtin as relações entre sujeitos são “relações de comunicação entre Destinator e Destinatário” e que aí se processa a interpretação, que na verdade é a resposta às questões existentes num texto, por exemplo, pois “toda compreensão é dialógica.

Nesse aspecto os diários de leitura em situação escolar propiciaram essa relação consigo e com os outros, essa relação dialógica. Para além disso, concordando com Machado (1998, p. 238)

Consideramos que criar condições para a emergência de contextos propícios ao agir comunicacional em situação escolar de leitura implica criar condições para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação escolar específica exponham, confrontem e justifiquem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura. (Machado, 1998, p.238)

A forma como a atividade foi desenvolvida possibilitou aspectos relevantes a serem destacados: como a leitura como atividade relacional e a interação que foi possibilitada em torno do texto. No entanto, não podemos deixar de considerar que esses sujeitos participam de práticas sociais, em um contexto institucional, que lhes impõe maneiras de falar e agir.

As práticas discursivas históricas que circunscrevem os modos de ser e agir, delimitam e prevêm condições para constituir-se como sujeitos de determinados enunciados, conforme as expectativas normativas. Elas também marcam as posições sociais e institucionais, definem e capturam os sujeitos das/nas relações pedagogizadas: alunos, professores, diretores, pais, etc. Neste sentido, um certo modo de ser do sujeito está vinculado à instituição escolar, embora não seja exclusivo do funcionamento escolar. (Nogueira, 2001, p. 118-119)

Ainda assim, considero que, nesse trabalho, o aluno-leitor teve mais possibilidade de refletir sobre o texto, fazer indagações, expor suas dúvidas sobre o que não compreendeu, diferentemente de um trabalho baseado em perguntas e respostas, que nem sempre satisfazem suas questões.

Um outro aspecto que deve ser aqui ressaltado, é o fato de que o uso do diário, em função de propiciar relativa liberdade de expressão, faz com que o aluno possa construir elos e pontes entre aquilo que leu e aquilo que acontece em sua própria vida, na realidade de seu cotidiano.

6.2. Reflexões sobre a própria vida, a vida de outros, a situação social em que vivemos

Uma das possibilidades observadas no trabalho com o diário reflexivo de leituras é justamente a reflexão sobre a vida, que pode ser despertada pelas leituras realizadas. Vejamos, nos trechos abaixo transcritos, como isso esteve presente:

Este texto nos faz pensar que, às vezes, por uma coisa que alguém, que nem conhecemos nos dizem, somos capazes de mudar nossa forma de agir e pensar, sem ao menos pararmos e refletirmos sobre o assunto, modificando totalmente nossa vida, sem saber se o que estão nos dizendo é realmente verdade ou mentira, e isso pode ocasionar vários problemas na nossa vida, podendo chegar até a morte, como acontece no texto (Trecho do diário de Mário, *A cartomante*, 05/04/2006)

Esse texto retrata o que vemos acontecer hoje, crianças doentes sem nenhuma ajuda. Muitos pais deixam seus filhos, suas esposas sem nenhum amor, troca a esposa por uma mais nova. [...] Ao ler esse texto, lembrei de um amigo falecido, comecei a imaginar a dor do seu filho, não só por perder o pai, mas por se tornar órfão. A mãe não teve consideração com seu filho. Também lembrei do presidente, será que ele também sofre ao ver a condição do Brasil, do mundo? (Trecho do diário de Renata, *Natal na barca*, 10/04/2006).

As pessoas adulteradas pelo álcool cometem muita violência, principalmente com sua família, bate na mulher, xinga ela, e os filhos acabam vendo isso e não entendem o quê de tudo que presenciaram. (Trecho do diário de Manoel, *O gato preto*, 17/04/2006)

Quando amamos às vezes ficamos cegos, não querendo enxergar algumas coisas. Algumas pessoas perdem o controle e acabam fazendo coisas horríveis para manter a pessoa amada por perto, ou mantê-la distante de outra. Dá para perceber que os dois se amavam e que ele acabou fazendo isso com a Raquel para manter ela perto dele e tirar ela do outro. É complicado falar sobre essas coisas, isso vai muito da pessoa. (Trecho do diário de Rosa, *Venha ver o pôr-do-sol*, 24/05/2006)

Essas inter-relações entre aquilo que o aluno leu e a realidade de sua própria vida parecem se configurar de maneira ainda mais intensa por se tratar da

leitura de textos literários, pois estes sintetizam aspectos da existência, são protótipos da nossa vida em sociedade.

Como já apontado neste trabalho, o texto literário é mediador e, portanto, capaz de promover a interação, pois carrega as experiências nas relações sociais de várias épocas e povos diferentes. No caso dos trechos acima, os contos (e a escrita dos diários) possibilitaram a emergência de memórias, reflexões, situações vividas pelos alunos, por pessoas conhecidas, pelo povo brasileiro. Quando um sujeito faz uma leitura individual, na verdade, ele não está sozinho. Ele lê as muitas vozes que perpassam um texto e conseqüentemente pode se apropriar do que ali está inserido, interagindo e ampliando seu conhecimento, embora tal apropriação possa se dar de diferentes maneiras para diferentes sujeitos em diferentes contextos.

O conceito de vozes aqui expresso vem da teoria bakhtiniana que considera que o conjunto de vozes sociais são carregadas de valores, conforme explica Faraco: “[...] complexos semióticos-axiológicos com os quais um determinado grupo humano diz o mundo” (Faraco, 2003, p.55). Para Pino (1991, p. 39) “A significação real (sentido) de um enunciado está determinada pela interação de vozes ou perspectivas ideológicas múltiplas, representações de diferentes posições sociais na estrutura da sociedade”.

As reflexões que iam surgindo nos textos dos alunos suscitavam para mim, aquilo que de mais bonito vejo na literatura, ou seja, a ampliação da visão de mundo, que acontece no momento mágico em que leitor e autor dialogam entre si e com as múltiplas vozes que formam um texto.

Assim, escolhi alguns trechos, que apontam isso:

[...] Eu não sei o que pode acontecer comigo daqui a algum tempo. Será que eu também vou virar uma alcoólatra? Vai lá saber. [...] as pessoas sofrem transformações, eu não sou mais a mesma de 5 anos atrás é isso que aconteceu com o homem. (Trecho do diário de Estela, *O gato preto*, 10/05/2006- re-escrita)

Muitas vezes fazemos coisas sem pensar, e depois notamos o mal que fizemos e nos arrependemos. Mas não adianta nada, a gente fazer as coisas para as pessoas, e depois arrepender. Temos que pensar em tudo, antes de fazer o mal para o próximo, porque depois que fez não adianta nada chorar, implorar perdão, porque não vai adiantar. E se precisamos de ajuda, temos que em primeiro lugar se ajudar e depois procurar ajuda e não desistir

nunca. (Trecho do diário de Aline, re-escrita, *O gato preto*, 10/05/2006)

O gato preto fala sobre o que nós somos quando criança, o amor, que nós sentimos pode mudar com o decorrer dos anos, quando já nos encontramos adultos, a maioria das coisas mudam como o texto de Edgar Allan Poe. (Trecho do diário de Luís, *O gato preto*, 17/04/2006)

6.3. Relações intersubjetivas

No decorrer do trabalho com os diários, pude perceber como esse tipo de atividade faz com que os alunos, saindo daquela maneira tradicional de interpretar textos, baseada em perguntas e respostas, abram suas perspectivas de entendimento, porque podem dialogar (pelo menos, de forma mais explícita e interessante) com o texto, com o autor, com a professora, com os colegas e consigo mesmos.

O trabalho com os diários de leituras possibilitou a observação, via análise, de relações no plano intersubjetivo, com indícios de trabalho interpessoal, intrapessoal e intertextual.

Apesar dessas relações ocorrerem em qualquer trabalho com textos, em qualquer prática discursiva, destaco que, segundo o embasamento teórico desse trabalho, essas relações são simultâneas, ocorrendo na relação do sujeito com o outro. Para Vigotski e Bakhtin, essa relação acontece na mediação semiótica e em condições sociais específicas. Já para a Análise do Discurso francesa¹³ o que é necessário é o destaque às posições sociais e lugares a serem ocupados pelos sujeitos nas enunciações.

Para fins de análise, porém, separo esses três aspectos, no sentido de realçar cada um deles. Passo a descrever a seguir indícios de trabalho interpessoal, intrapessoal e intertextual.

6.3.1. Indícios de um trabalho interpessoal

¹³ Para a análise desse aspecto recorri a elementos da Análise do Discurso francesa.

O uso do diário reflexivo de leituras em situação escolar aponta pistas sobre um trabalho interpessoal, ou seja, acontecem novas situações de interação no ambiente escolar, provocando a instauração de novas/outras relações entre os interlocutores. Barros (2001) nos lembra que para Bakhtin o texto é objeto de estudo das ciências humanas e traz duas diferentes concepções sobre diálogo: entre interlocutores e entre discursos. Para Bakhtin toda compreensão se faz de forma dialógica e suscita, portanto, respostas. O texto não existe fora da sociedade, tem significado e por isso [...] é “constitutivamente dialógico” (Barros, 2001, p. 24).

Nesse sentido, podemos dizer que o uso dos diários é um processo de diálogo entre interlocutores.

Se levarmos em consideração as teorias vigotskianas, sabemos que as funções psicológicas têm origem nas relações sociais e que quando o autor fala de um processo externo, quer dizer um processo de relação entre pessoas. Conforme Vigotski

[...] falar sobre processo externo significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi relação social entre duas pessoas. [...] Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas. (2000, p. 24-26)

Essas relações estabelecem a interlocução, pois como nos afirma Barros (2001, p.27) “[...] a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem”, ou seja a linguagem instaura e possibilita a interlocução, que busca sempre uma resposta, e o enunciado é uma resposta. Conforme mostra Faraco (2003), para Volochinov “[...] enunciar é tomar uma posição avaliativa; é posicionar-se frente a outras posições sociais avaliativas. [...] em outros termos, enunciar é responder” (Faraco, 2003, p. 71). O processo de compreensão para esse autor, é um processo responsivo, ativo, nunca passivo, como observamos nos dados a seguir:

O autor ou melhor, autora, usou bastante diálogo entre os dois personagens (Raquel e Ricardo), legal isso, dá mais vontade de seguir lendo a história. (Trecho do diário de Gilson, *Venha ver o pôr-do-sol*, 14/05/2006)

Na minha opinião esse texto ficou mais comprido e mais complicado para leitura, pois a todo momento o autor interrompe com suas anotações. Prestando atenção nas anotações e críticas do autor com seu próprio conto eu pude enxergar quanta coisa inútil ele escreveu no conto. Se ele mudasse tudo isso que ele não concordou ficaria menor, mais legal e interessante para ler, sem contar que ficaria bem mais fácil de entender. (Trecho do diário de Mário, *Final*, 24/08/2006)

Outro dia estava assistindo noticiário e vi uma história parecida com a que eu li, não tinha gatos e nem outro tipo de animal, mas o ato de violência foi parecido, porque mesmo com amor em seu lar, a pessoa foi capaz de matar seus próprios pais com ajuda de seu namorado a fim de fugir juntos. (Trecho do diário de Carlos, *O gato preto*, 17/04/2006)

A linguagem nos permite essa interlocução e traz sempre palavras que estão carregadas de valores sociais. Segundo Pino:

Pode-se concluir que a linguagem, sistema articulado de signos, construído socialmente ao longo da história, veicula significados instituídos relativamente estáveis, embora mutáveis, o que faz a polissemia das palavras. Entretanto esses significados adquirem sua significação concreta no contexto da interlocução. “A palavra – Diz Bakhtin – é o território comum do locutor e do interlocutor”. Isso quer dizer que o discurso ou interlocução é um processo de produção social de significação, e a língua, o instrumento dessa produção. (Pino, 1991, p. 39)

Nesse sentido, o diário reflexivo de leituras, enquanto gênero, pode ser um lugar privilegiado dessa interlocução feita na interação.

O processo de interação é observado nos trechos dos diários aqui citados, pois, enquanto ia lendo os textos, percebi que algumas dúvidas estavam dirigidas para mim, para que eu as esclarecesse. O que fiz, sempre retomando a história lida e, oralmente, fomos conversando para superar dificuldades. Eis alguns dados em que se observa a instalação desse processo:

Profª : Por que você disse: “história vazia’? e ‘sem sentido’?
Que sentido você buscava?

Gilson: Não é que a história é vazia, é que o leitor fica com muitas questões na cabeça ao ler. Por exemplo no final: o que aconteceu com os dois? Pois qualquer um sabe que uma pessoa não passa mais que sete dias sem comer e beber; ou lá na casa eles tinham comida... sei lá, fica confuso e fica faltando também entender a história já que fica se perguntando: qual o motivo de tudo isso acontecer? Mas por outro lado esse tom de mistério que deixa a

história legal. (trecho do diário de Gilson, 17/10/2006, *A armadilha*)

Dona, eu tenho dificuldade em fazer esse trabalho que você está passando, mas estou me esforçando. (trecho do diário de José, *O gato preto*, 17/04/2006)

A professora tirou as minhas dúvidas no começo da aula sobre esse texto, ela pediu para eu perguntar as minhas dúvidas, ela escreveu isso e eu na aula tirei todas elas. (trecho do diário de José, re-escrita de *O gato preto*, 10/05/2006)

Pude perceber o estabelecimento do diálogo no sentido bakhtiniano do termo, que segundo Faraco (2003, p. 67) “[...] deve ser entendido como vasto espaço de luta entre vozes sociais”. São as diferentes forças que agem de dentro para fora e de fora para dentro, provocando tensões e exigindo sempre uma resposta.

Em relação à dinâmica discursiva, Smolka (1993, p. 333) reflete que “[...] significados e sentidos são produzidos nas relações dialógicas, na mesma medida em que sujeitos e objetos no mundo se constituem como sujeitos e objetos no discurso”. O texto, então, configura-se como objeto de significação, que segundo Barros (2001) é constitutivamente dialógico, por ser produto de criação ideológica ou de uma enunciação, portanto, produto social, histórico, único, não reiterável, ou irrepetível. Para Faraco (2003, p. 60), o objeto do dialogismo é constituído pelas relações dialógicas sendo o texto, um “evento de grande interação social”, pois é atravessado pelos valores e espaços sociais da vida humana, perpassados pelas forças dialógicas.

Segundo Bakhtin (2004), a palavra dirige-se sempre a um interlocutor, mesmo que não seja real ou esteja presente. “Não pode haver interlocutor abstrato” (Bakhtin, 2004, p.112). Dirigimo-nos sempre a alguém, seja do nosso grupo social ou não, afinal, vemos a partir do meio social concreto em que estamos inseridos.

O uso do gênero em questão parece aproximar os interlocutores – aluno/escritor do diário e autor do conto. Trago, abaixo, alguns indícios desse processo dialógico em relação ao autor, presente nos diários reflexivos de leituras dos alunos:

O texto ficou muito bom, você conversa com o autor, coisa que tenho dificuldade. Ficou muito bom o seu entendimento da

Armadilha. (trecho de diário - Maria para Joice, *A armadilha*, 17/05/2006)

Será que a autora fez esse conto como um tipo de alerta? Pra mim foi. (trecho do diário de Renata, *Venha ver o pôr-do-sol*, 24/05/2006)

Pensei que só eu tivesse estranhado o começo da história, Ivan também ao reler seu conto viu que tudo precisava de um começo melhor. Concordo com Ivan, se o conflito era só na cabeça de Libério então por que ele parecia temer ser o ridículo ou algo assim, não é mesmo? (trecho do diário de Gilson, *Entrevero do autor com seu texto*, 28/08/2006)

Em alguns casos, o aluno-leitor chega mesmo a dialogar diretamente com o autor do texto, como se estivesse diante dele:

Se eu pudesse falar com o autor eu perguntaria: "Murilo Rubião, quem é Ema? O que Alexandre fez para o velho preparar uma armadilha para ele?" (trecho do diário de Estela, *A armadilha*, 17/05/2006)

Agora eu faço uma pergunta pra você, Ivan. Por que você usou várias f... (*ilegível*) nos três contos? Por que praticamente os três contos tem os finais iguais, bem parecidos? Não entendi, quem morreu? (trecho do diário de Cláudia, *Final*, 04/09/2006)

Autor, **seu bobo**, por que você aqui repetiu várias vezes o profeta Oséias, com respeito a mulher adúltera? (trecho do diário de Renata, *Final*, 30/08/2006) [grifos meus]

O último trecho transcrito acima aponta uma relação muito interessante que se mostra instaurada entre o aluno-leitor e o autor do texto lido: nesse trecho, o aluno dialoga diretamente com o autor, utilizando-se, para isso, do vocativo: "Autor" no início de seu comentário. Além disso, ele critica o autor, fazendo julgamentos sobre sua própria pessoa em função do que ele escreveu - no caso em questão, questionando o uso do texto do profeta Oséias. Mas a aluna faz isso de forma bastante inusitada, usando, como aposto, uma expressão muito marcada pela oralidade, revelando quase que uma intimidade entre aluno-leitor e autor: "seu bobo". Há aqui indícios de uma maior aproximação com o autor, aqui a aluna é a autora, ocupa nova posição social no discurso e fala desse lugar.

Os dados acima apresentados destacam os pressupostos bakhtinianos no que diz respeito à leitura, já anteriormente citados: toda compreensão é dialógica, o que implica dizer que a leitura de um texto só acontece na interação entre as

partes: leitor/texto/autor, além das múltiplas vozes que num texto se fazem presentes. Esses indícios podem ser observados nos trechos abaixo:

Às vezes eu me pergunto porquê, como e me respondo com o que aprendi, está se aproximando o fim do mundo. (trecho do diário de Renata, *Natal na barca*, 10/04/2006)

Acredito que temos que esquecer o passado, seguir em frente e não guardar raiva de ninguém, pois a vingança é um mal que consome as pessoas e que leva a sérios problemas. Temos que nos amar mais e aceitar as coisas como elas são e perdoar o próximo, pois isso não é coisa de Deus. (Trecho do diário de Aline, *A armadilha*, re-escrita, 15/05/2006)

6.3.2. Indícios de um trabalho intrapessoal

Todo discurso provoca um trabalho ou processo inter e intrapessoal. Em relação ao uso do gênero diário reflexivo de leituras, destacarei agora indícios de um trabalho intrapessoal. A todo momento, aparecem, nos comentários dos alunos feitos nos diários reflexivos de leitura, reações diante do texto lido, ou seja, os efeitos que provoca internamente para os alunos. Pude perceber que, em muitos momentos, em suas reflexões, os alunos colocavam nelas suas impressões sobre os textos lidos.

Será que há muito mais coisas no céu e na terra que não sabemos? Será que cartomantes são realmente verdade? Será que existe sorte, devemos acreditar em algo? [...] Fico imaginando como deve ser gostoso ver alguém indo atrás desse tipo de coisa por gostar de nós. Deve ser muito bom ser amado por alguém. (Trecho do diário de Gilson, *A cartomante*, 05/04/2006)

O que será que nos faz acreditar nessas coisas? Será que é verdade, ou alguma coisa da imaginação? ... Essas são perguntas que, com certeza, todos fazemos quando falamos sobre o assunto. (Trecho do diário de Diego, *A cartomante*, 05/04/2006)

O que me exprime em uma dúvida, é por que poucos possuem tanto e tantos possuem quase nada? Por que vivemos em um mundo tão consumista que só se preocupa em lucrar, em fazer predominar a população ativa? Onde está a solidariedade? Onde está o coração quente e aconchegante humano? Onde está a vida de oportunidade comum a todos?... Será que ficou esquecida? Ou não importa? Por que tanta injustiça? (Trecho do diário de Joice, *Natal na barca*, 10/04/2006)

Se eu mato um animal assim sem motivo, acho que não durmo por resto da vida. [...] O quê? Ele matou a sua esposa por causa do gato? Não pode ser, que cara louco! (Trecho do diário de Gilson, *O gato preto*, 17/04/2006)

Nossa! Esse conto pra mim foi esquisito. Imagine você sendo preso e em cemitério abandonado, eu que não queria ser a personagem. (Trecho do diário de Carlos, *Venha ver o pôr-do-sol*, 24/05/2006)

Gostei desse conto, mas não entendi o final. Quem morreu? Disfarça. Acho que sei, ela morreu, senão como ele iria contar a história? [...] termino por aqui escrevendo, achei esse conto caso de psiquiatra. (Trecho do diário de Renata, *Dénouement*, 21/08/2006)

Podemos observar indícios de discurso interno ou diálogo interior. Como já citado no capítulo 1, todas as funções do desenvolvimento para Vigotski nascem nas relações sociais e depois passam ao plano intrapessoal. Pino (1991) nos lembra que a apropriação é feita a partir de uma rede complexa de inter-relações e são essas relações que constituem o que é intrapessoal. Relacionando com a teoria bakhtiniana, o discurso interno de cada indivíduo é formado a partir do social e expressa-se por meio de códigos e signos exteriores. “A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social” (Bakhtin, 2004, p. 117).

Podemos observar nos trechos acima algumas perguntas, que são indícios de diálogo interno. Há um interlocutor presente, pois se há perguntas, espera-se respostas. Faraco (2003) aponta que, para o Círculo de Bakhtin, todo dizer é internamente orientado, feito na articulação de muitas vozes, e espera uma réplica, uma resposta, portanto o dizer é orientado para um outro. Trechos em que isso ficou mais explícito:

O quê? Ele matou a sua esposa por causa do gato? Não pode ser, que cara louco!

Quem morreu? Disfarça. Acho que sei, ela morreu, senão como ele iria contar a história?

Explicita-se um diálogo e a presença de mais de uma voz.

Os dois trechos abaixo apontam para o estabelecimento de uma relação próxima de conversa entre leitor e texto, uma vez que se percebe o uso de marcas dialetais, expressas nas palavras grifadas.

Agora me diz, para que guardar tanta raiva, ódio de uma pessoa? (Trecho do diário de Aline, *A armadilha*, re-escrita, 17/05/2006)

Por que Alexandre dispensou o elevador e preferiu subir pelas escadas com sua mala pesada? Ele não queria ser visto por ninguém? Ou então ele é um tonto? **Puts!** Acabei mas não entendi nada. [...] Ah! Eu estou com muitas dúvidas na cabeça. [...] **Aff!** Pra mim é isso, reli mais uma vez e mesmo assim não entendi. (Trecho do diário de Estela, *A armadilha*, 15/05/2006)

As marcas da oralidade são também indícios de um sujeito que se insinua diferente do sujeito leitor e do sujeito escritor do diário – o sujeito empírico, o que fala essas coisas no dia-a-dia. Além disso, no primeiro trecho, nota-se também presente o diálogo.

Ainda com relação aos aspectos intrapessoais exercidos pelos diários reflexivos, podemos perceber nos comentários dos alunos julgamentos, avaliações e críticas sobre os textos lidos, o que demonstrava que, à medida que os alunos liam, suas reflexões iam aparecendo, sem que para isso houvesse a necessidade de se fazer um questionário. Eles próprios se questionavam sobre o texto, seus valores e suas dúvidas.

O acesso à escrita e a prática literária, mais particularmente, a possibilidade de registro das experiências e a escritura de diários que falam do cotidiano das pessoas, afetam e legitimam um certo modo dos sujeitos se posicionarem na vida e nos textos. O homem muda de lugar, muda de estatuto, na sua relação com seus modos de pensar, com a sua própria produção. (Smolka, 2002, p. 104-105)

Alguns trechos dos diários dos alunos apontam para o fato de que, além de relacionarem o texto lido com suas próprias realidades pessoais, já experienciadas, os alunos, também, se projetam para o futuro, fazendo percepções sobre o que lhes poderia acontecer se por acaso se encontrassem em situações semelhantes às das histórias lidas. Os sujeitos se colocam no lugar das personagens, se desdobrando, como sugerem os trechos abaixo:

Esse conto nos mostra que se com a gente aquela pessoa não está feliz, deixe-a procurar o melhor e a sua felicidade. (Trecho di diário de André, *Venha ver o pôr-do-sol*, 24/05/2006)

Bom se eu estivesse nessa situação eu não perdoaria a pessoa pela traição, até desculpava pelo seu erro, mas eu separaria dela na hora... (Trecho do diário de Cláudia, *Dénouement*, 21/08/2006)

Legal ler isso e ver como as idéias mudam com o passar do tempo. (Trecho do diário de Cristiane, *Entrevero do autor com seu texto*, 24/08/2006)

Esse texto mostra bem como as pessoas mudam de opinião e como muda o modo de observar as coisas. (Trecho do diário de Rosa, *Entrevero do autor com seu texto*, 24/08/2006)

Um outro fator interessante de ser observado é que a leitura dos contos acaba por provocar a necessidade de escrever sobre aquilo que foi lido, despertando no leitor o desejo de escrever, como se percebe no trecho a seguir:

No fim imaginamos mil maneiras para concluir o conto. Podemos criar em nossa mente finais surpreendentes e nos divertirmos com isso. (Trecho do diário de Cristiane, *A armadilha*, 17/05/2006)

A partir dos pressupostos teóricos assumidos, não é difícil perceber o dialogismo nos trechos transcritos, uma vez que as vozes se unem e se misturam para dar o sentido do que foi lido, indicando a interação presente entre sujeitos. O diário reflexivo de leituras aparece como uma possibilidade de interação envolvendo aluno/escritor do diário, professor/comentador, conto, autor do conto, diário de leitura, etc.). Pino nos lembra que, para Vigotski,

[...] o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. É um todo fluido e dinâmico, com zonas de estabilidade variável, uma das quais, a mais estável e precisa, é o significado. [...] as palavras adquirem seu sentido no contexto do discurso. A variação de contexto implica, variação de sentido. (Pino, 1991, p. 39)

6.3.3. Indícios de um trabalho interdiscursivo e intertextual

Uma das relações exercidas, também pelos diários reflexivos de leituras, que apareceram nos comentários dos alunos, foi o estabelecimento da intertextualidade e interdiscursividade.

Eles relacionaram os contos lidos, com enunciados que viram ou ouviram, o que ajudou a aumentar sua compreensão nas histórias lidas. Os trechos apresentados a seguir demonstram isso claramente.

Já li várias histórias e assisti vários filmes que um amigo se envolve com a mulher do outro, e sempre um acaba morrendo. Acho que isso acontece porque é assim na vida real. (Trecho do diário de Rosa, *A cartomante*, 05/04/2006) (intertextualidade)

Isso mostra que a esperança é a última que morre sempre há uma luz no fim do túnel. (Trecho do diário de Manoel, *Natal na barca*, 10/04/2006) (interdiscursividade)

Uma frase que eu gosto muito diz mais ou menos isso: 'lutar sempre; vencer talvez, desistir nunca!' (Trecho do diário de Cristiane, *Natal na barca*, 10/04/2006) (interdiscursividade)

Lembrei-me de uma novela que moravam pai e filho. O pai tinha dívidas, mas "enchia a cara" para esquecer elas. (Trecho do diário de Manoel, *Natal na barca*, 17/04/2006) (intertextualidade)

... eu já parecia que tinha visto uma história assim num filme chamado Jogos Mortais. Esse cara gostava de fazer as pessoas sofrerem, ele ficava brincando com as pessoas de um jogo ao chegar o ponto das pessoas se matarem. (Trecho do diário de José, *A armadilha*, 15/05/2006) (intertextualidade)

É como no texto anterior, que precisa de uma continuação, parecendo um filme, ou da nossa grande imaginação pra tentarmos adivinhar como ficou a história: se a moça morreu ou conseguiu escapar, e se ele ficou traumatizado ou conseguiu arranjar outra pessoa pra tentar superar a amada. (Trecho do diário de Manoel, *Venha ver o pôr-do-sol*, 24/05/2006) (intertextualidade)

Fiorin (2006) lembra que, para Bakhtin, o discurso não tem sentido fixo, mas é um cruzamento de superfícies textuais, ou seja, um grande diálogo, que absorve e traz partes de outros, pois ele considera o diálogo como única esfera possível da linguagem. Em Bakhtin interdiscurso aparece com o nome de dialogismo, este por sua vez se faz em discursos. Esses discursos (enunciados) revelam um outro; há alguém que se posiciona sempre para um destinatário. Esse diálogo não é tranquilo; é ponto de convergência e divergência, é um espaço de luta entre vozes sociais. Para Bakhtin, tudo que é individual, reflete o social. Para Fiorin, [...] "O termo intertextualidade fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada entre textos" (Fiorin, 2006, p. 181). Assim,

nossos textos são perpassados por outros textos (filmes, novelas, outros contos, outras histórias...) outras vozes, de outros autores. Nesse sentido, apontamos que o uso dos diários de leituras apresentou essa intertextualidade, demonstrando o diálogo entre os textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“No fim, imaginamos mil maneiras para concluir o conto. Podemos criar em nossa mente finais surpreendentes e nos divertirmos com isso”. (trecho do diário de Cristiane, A armadilha, 17/05/2006)

As perguntas que surgiram durante esse trabalho, tanto em mim como na interação com os alunos, nos textos que li, provocaram mudanças no meu relacionamento com eles, no meu papel de professora, na minha vida.

Esses questionamentos infinitos presentes no processo dialógico, não acabam nem se satisfazem com o final de um trabalho. Eles apenas apontam pistas, mostram que há saídas se nos dispusermos a encontrar em nós, o(s) outro(os) que todos abrigamos. Esse outro que nos instiga a continuar buscando outros “finais”, outras “mil maneiras” de enxergarmos, que há situações na escola que podem ser diferentes, que enquanto ensinamos vamos, junto com nossos alunos, participando da interação maior chamada vida. É preciso buscar respostas, sempre, incansavelmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. L. Português: língua e literatura, produção de texto. São Paulo: Moderna, 2005.

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: **Ler e navegar espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de letras, 2001.

_____. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In MARINHO, M. (org.) **Ler e navegar percursos da leitura**, SP: Mercado de Letras, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAGNO, **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, J. P. **Por que gêneros do discurso**. PEC- Formação Continuada. São Paulo: Cenp, 2001.

BARBIER, R. **Pesquisa – ação na instituição educativa**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROS, D. L.P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: **Diálogos com Bakhtin**, 2001. UFPR.

BATISTA, A. **Práticas de leitura, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOSI, Alfredo (org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1993.

BOURDIEU, P. **A economia das rocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRAGA, Elizabeth S. **A constituição social da memória**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

Brait, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. ROJO, R. (org) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2005.

BRÄKLING, Kátia L. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo; SEE: Ensino Médio em Rede: Programa de formação continuada para professores, 2004. 1CD-ROM.

BRONKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAMPOS, M. I. B. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto alegre: Artmed, 1996.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Brasília: UnB, 1994.

CHARTIER, Roger (org) **Práticas de leitura**. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: ALB, 2001.

DOBRANSZKY, Enid A. **leitura cruzadas: anotações sobre texto e significado em Chartier e Fish**. Boletim CDHPH v.I, nº 2, p.19-33. Bragança Paulista: USF, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona) SCHNEUWLY, B.;DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. NOVERRAZ, M.; SCHNUEWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.;DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: ALB, 2001.
EMR- Ensino Médio em Rede – Programa de formação continuada para professores. São Paulo:Cenp, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo, as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Ed. Criar, 2003.

FARACO, C. A. **Lingüística histórica: uma introdução ao estudo das histórias das línguas**. São Paulo: Parábola, 2005.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

GALVÃO, Ana M. (org.) **Leitura: práticas, impressos e letramentos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GERALDI, J. W. Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado de letras, 1998.

GÓES, M. C. R. A. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: **Cadernos Cedes**, n. 24, Campinas: Papyrus, 1991.

_____. de et al. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.

GOTLIB, Nádia B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1985.

JURADO, S e ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). In: **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, A. (org) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de letras, 2006.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A . **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. A. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: **Curso de Psicologia geral**. 2. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

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

MACHADO, A. R. et al. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica**. Parábola: São Paulo, 2007.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org) **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo:Contexto, 2006.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDONÇA, M. e BUNZENC, Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). In: **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORETTO, M. **A produção de textos na escola e o processo de interlocução**. Dissertação de mestrado, Itatiba: USF, 2005.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NACARATO et al. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: ALB, 2001.

NOGUEIRA, A. L. H. **O sujeito e as normas: as práticas discursivas na instituição escolar**. Campinas: 2001. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas.

NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marta K. de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

PCN – **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio**, MEC/SEF, Brasília-DF, 1998.

PCN – **Parâmetros curriculares nacionais: terceiros e quarto ciclos do Ensino Fundamental**, MEC/SEF, Brasília-DF, 1998.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente In: **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: ALB, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PFEIFFER, Cláudia C. O leitor no contexto escolar. In: Orlandi: **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo. **Cadernos Cedes**, n 24. Campinas: Papirus.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de letras, 2002.

ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.;DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores – uma apresentação. In: ROJO, R. (org) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SCHNEUWLY, B.;DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.;DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, L.L.M. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano...” In GERALDI, J. W. (org) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1991.

SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. In: **Educação e Sociedade**, n 42, Campinas: Papirus, agosto/1992.

_____. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n 2, p. 11-21, 1995.

_____. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. In: **Cadernos Cedes** 35, Campinas: Papirus, 1995.

_____. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: **A Significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. O impróprio e o impertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n 50, Abril/2000.

_____. Sentido e Significação. In: **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Artmed: Porto Alegre, 2004.

SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e inter(regulação), In: **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. Moderna: São Paulo, 2002.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F; COELHO, W.E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise lingüística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). In: **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

TERZI, S. B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. Pontes: Campinas: Pontes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOLOCHINOV, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

Referências de textos e contos lidos no trabalho

ANGELO, Ivan. Dénouement. In: **A face horrível**. São Paulo: Lazuli Editora, 2006.

_____. Entrevero do autor com seu texto. In: **A face horrível**. São Paulo: Lazuli Editora, 2006.

_____. Final. In: **A face horrível**. São Paulo: Lazuli Editora, 2006.

ASSIS, Machado de. A cartomante. In: **Os melhores contos**. São Paulo: Global, 1997.

CANFIELD, J et alli. Coração brilhante. **Histórias para aquecer o coração dos adolescentes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

JESUS, Carolina M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 1993.

LAMA, Dalai. **O livro dos dias**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

LUZ, Cátia, "Todo mundo vai ter um blog. **Época**, Rio de Janeiro: Globo, p. 56-57, mar. 2006.

POE, Edgar A. **O gato preto**. Disponível em: [http:// contosimortais.pop.com.br](http://contosimortais.pop.com.br). Acesso: 10 de abr. de 2006.

QUEIRÓS, Bartolomeu C. **Diário de classe**. São Paulo: Moderna, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **Diários de índios**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

RUBIÃO, M. A armadilha. In: MACHADO, Antonio A. et al. **Gente em conflito**. São Paulo: Ática, 2004.

TAVARES. Ulisses. **Diário de uma paixão**. São Paulo: Geração editorial, 2003.

TELLES, Lygia F. Natal na barca. In: **Antes do baile verde**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

_____. Venha ver o pôr-do-sol. In: **Antes do baile verde**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário para sondagem Inicial

Este questionário tem por finalidade conhecê-lo melhor e identificar suas práticas de leitura mais freqüentes, os textos que você mais lê, os locais onde você encontra material de leitura e as motivações que o levam a ler. Assim teremos alguns dados que nos ajudarão a melhorar as nossas aulas de leitura.

Esse questionário ficará na escola e não será divulgado isoladamente.

Esse questionário não apresenta riscos.

É importante que você seja muito sincero. Conto com sua participação.

Nome _____

Idade _____ sexo () fem () masc

A-Situação sócio-econômica e cultural

1-Sua mãe (ou responsável do sexo feminino) freqüentou a escola até que série?

2-Seu pai (ou responsável do sexo masculino) freqüentou a escola até que série?

3-Quantas pessoas moram com você?

4-Na sua casa tem:

- () TV em cores
- () vídeo cassete ou DVD
- () microcomputador
- () rádio
- () máquina de lavar roupa
- () telefone fixo
- () telefone celular
- () geladeira
- () freezer
- () carro

5-Na sua casa tem:

- () jornal diário
- () revistas de informação geral (Veja, Época, etc)
- () dicionário
- () internet
- () uma estante com mais de 20 livros
- () um lugar calmo para você estudar

B-Práticas de leitura

1- Você lê jornal? ()sim ()não

Que partes do jornal você lê?

- () noticiário local
- () noticiário nacional
- () noticiário internacional
- () artes e espetáculos
- () economia
- () quadrinhos
- () horóscopo
- () classificados
- () esportes
- () cultura
- () outros

Com que frequência?

- () todo dia
- () algumas vezes por semana
- () uma vez por semana
- () quinzenalmente
- () mensalmente
- () eventualmente

Cite os jornais de sua preferência:

Para ler jornais você:

- () compra
- () é assinante
- () lê em locais públicos (biblioteca, escola, sala de espera, etc)

2- Você lê revistas?

- () sim () não

- De informação (Época, Veja, Isto É, etc) () sim () não

Com que frequência?

- () todo dia
- () algumas vezes por semana
- () uma vez por semana
- () quinzenalmente
- () mensalmente
- () eventualmente

- Quadrinhos () sim () não

Com que frequência?

- () todo dia
- () algumas vezes por semana
- () uma vez por semana
- () quinzenalmente
- () mensalmente
- () eventualmente

- Especializada (de informática, culinária, saúde, etc) sim não

Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

- Feminina sim não

Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

- Erótica sim não

Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

- Crônica social sim não

Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

- Humor sim não

Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

- Esportes sim não

Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

- Outras. Quais?

Para ler revistas, você:

- compra
- é assinante
- lê em locais públicos

3- Você lê livros? sim não

Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

Cite os de sua preferência

4- Além dos livros escolares, você lê livros de literatura? sim não

Você lê prioritariamente;

- best-seller
- romances de banca de jornal (Sabrina, Faroeste, etc)
- histórias em quadrinhos
- folhetos de cordel
- ficção científica
- romance policial
- infanto-juvenil
- literatura psicografada
- literatura erótica
- literatura erudita
- poesia
- biografias
- auto-ajuda
- livros religiosos
- Bíblia

5- Você lê textos religiosos? sim não

Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente

eventualmente

Cite os de sua preferência

6- Você lê livros didáticos? sim não

Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

Cite os de sua preferência:

7- Você consulta enciclopédia? sim não

Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

Cite as de sua preferência:

8- Você consulta dicionários? sim não

Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

Cite os de sua preferência:

9- Você lê biografias? sim não

Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

Cite os de sua preferência:

10- Você lê livros de auto-ajuda? () sim () não

Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

Cite os de sua preferência:

11- Que outro tipo de texto você lê?

12- Como você consegue material para leitura?

- emprestado
- comprado

13-De onde você consegue material emprestado (se for o caso):

- de biblioteca escolar
- de biblioteca pública
- de biblioteca de local de trabalho
- de clube do livro
- de amigos ou familiares
- outros. Quais?

14- Onde você compra material de leitura (se for o caso):

- em livrarias
- em bancas de jornal
- em feiras de livro
- de vendedores ambulantes
- por sistema de reembolso postal

15- Onde você adquire material de leitura?

- de círculo do livro
- via internet
- fotocopiado
- meios eletrônicos (CD-Rom, fita cassete)
- outros. Quais?

16- Em que período de sua vida você leu mais?

Onde?

De que forma?

17- Você lê para :

- divertir-se
- informar-se
- aprender / ficar mais culto
- exigência da escola

- para conhecer sua religião
- para orientar sua vida
- outros motivos:

18- Você tem livros em casa? sim não
Quantos?

19- Quanto tempo por dia você dedica à leitura?

20- Qual sua leitura preferida?

21- Quantos livros você lê por ano?

22- Você acredita que a leitura é ou não importante? Por quê?

23- Você gosta ou não de ler? Por quê?

24- Você frequenta a biblioteca municipal? sim não
Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

25- Você frequenta a biblioteca da escola? sim não
Com que frequência?

- todo dia
- algumas vezes por semana
- uma vez por semana
- quinzenalmente
- mensalmente
- eventualmente

26- Quanto tempo por dia você assiste televisão?

Qual seu programa favorito?

27- Quanto tempo por dia você usa o computador?
Para quê?

- pesquisa
- jogos
- bate-papos
- escrever
- ouvir música
- estudar
- navegar na internet
- outros:

ANEXO 2

Gráficos

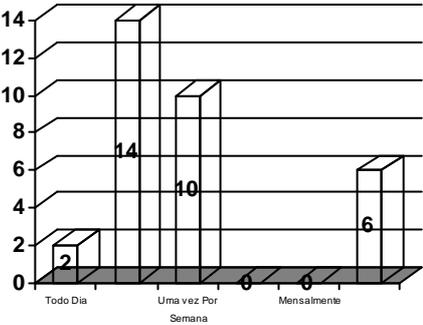
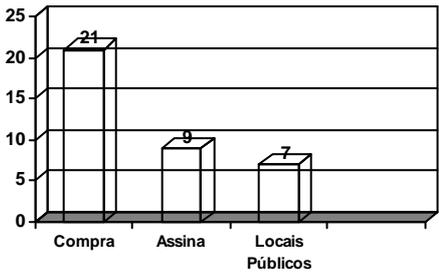
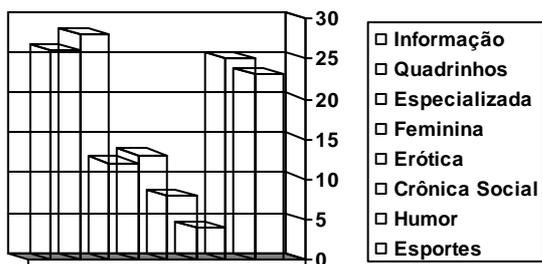
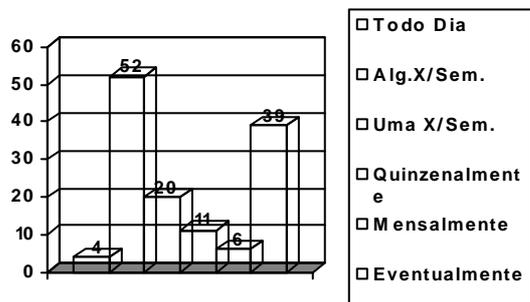
<p style="text-align: center;">Figura 1</p>  <p style="text-align: center;">Leitura de jornal</p>	<p style="text-align: center;">Leitura de jornal</p>
<p style="text-align: center;">Figura 2</p>  <p style="text-align: center;">Freqüência de leitura de jornal (todo dia, uma vez por semana, eventualmente).</p>	<p style="text-align: center;">Freqüência de leitura de jornal (todo dia, uma vez por semana, eventualmente).</p>
<p style="text-align: center;">Figura 3</p>  <p style="text-align: center;">Modos de aquisição de jornal pelos alunos</p>	<p style="text-align: center;">Modos de aquisição de jornal pelos alunos</p>

Figura 4



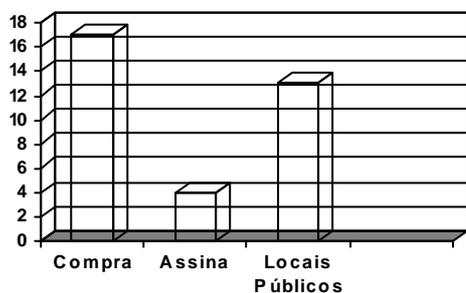
Tipos de revistas lidos

Figura 5



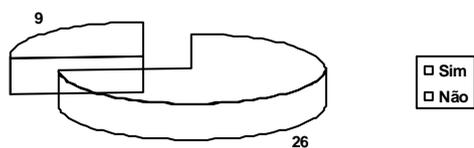
Freqüência de leitura de revistas

Figura 6

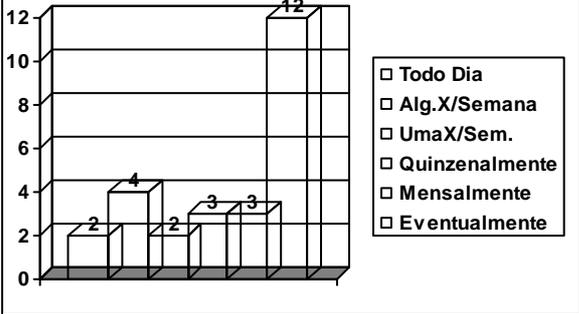
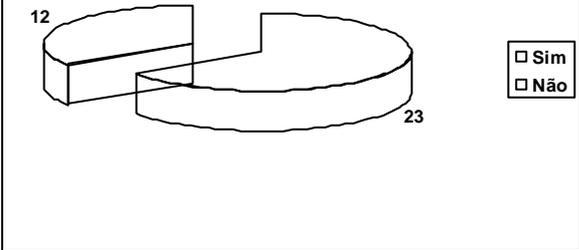
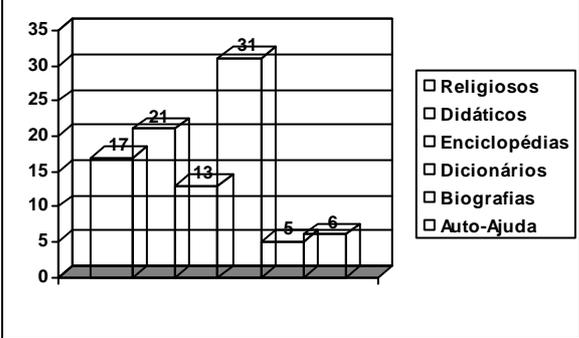
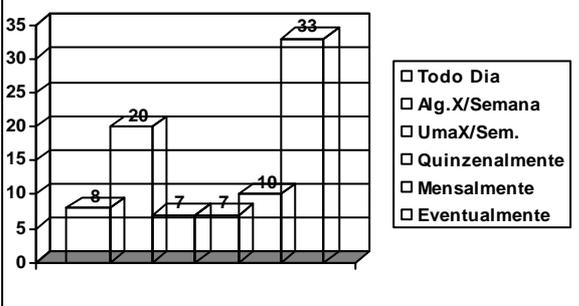


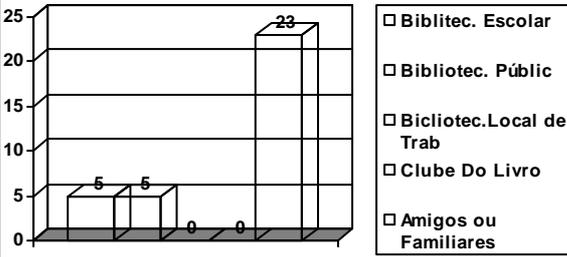
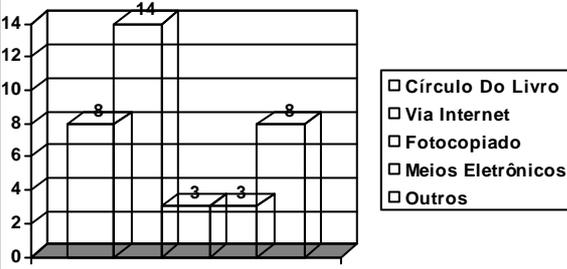
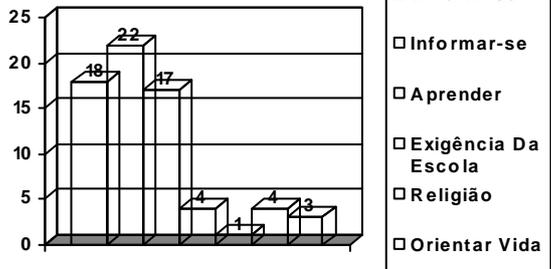
Modos de aquisição de revistas.

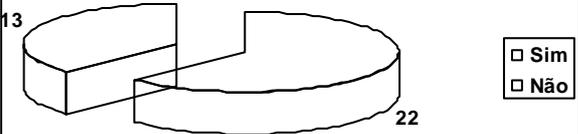
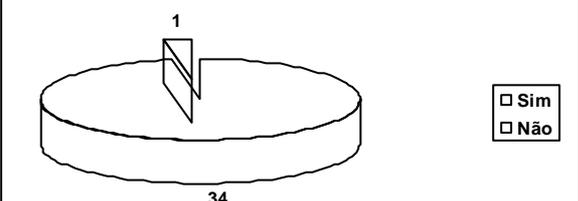
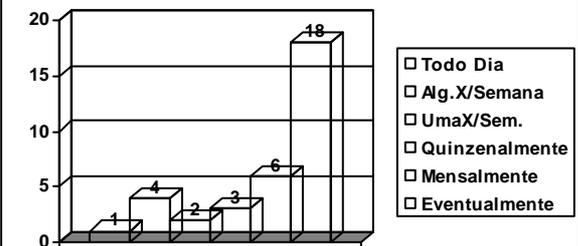
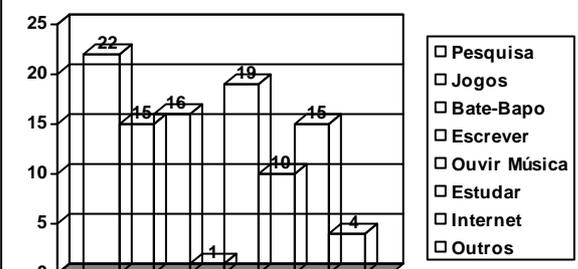
Figura 7



Leitura de livros em geral

<p style="text-align: center;">Figura 8</p>  <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Todo Dia <input type="checkbox"/> Alg.X/Semana <input type="checkbox"/> UmaX/Sem. <input type="checkbox"/> Quinzenalmente <input type="checkbox"/> Mensalmente <input type="checkbox"/> Eventualmente </p>	<p style="text-align: center;">Frequência da leitura de livros</p>
<p style="text-align: center;">Figura 9</p>  <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não </p>	<p style="text-align: center;">Leitura de livros de literatura</p>
<p style="text-align: center;">Figura 10</p>  <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Religiosos <input type="checkbox"/> Didáticos <input type="checkbox"/> Enciclopédias <input type="checkbox"/> Dicionários <input type="checkbox"/> Biografias <input type="checkbox"/> Auto-Ajuda </p>	<p style="text-align: center;">Tipos de livro</p>
<p style="text-align: center;">Figura 11</p>  <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Todo Dia <input type="checkbox"/> Alg.X/Semana <input type="checkbox"/> UmaX/Sem. <input type="checkbox"/> Quinzenalmente <input type="checkbox"/> Mensalmente <input type="checkbox"/> Eventualmente </p>	<p style="text-align: center;">Frequência de leitura de livros</p>

<p style="text-align: center;">Figura 12</p>  <p> <input type="checkbox"/> Emprestado <input type="checkbox"/> Comprado </p>	<p>Como você consegue material para leitura?</p>
<p style="text-align: center;">Figura 13</p>  <p> <input type="checkbox"/> Bibliotec. Escolar <input type="checkbox"/> Bibliotec. Pública <input type="checkbox"/> Bibliotec. Local de Trab <input type="checkbox"/> Clube Do Livro <input type="checkbox"/> Amigos ou Familiares </p>	<p>De onde você consegue material emprestado?</p>
<p style="text-align: center;">Figura 14</p>  <p> <input type="checkbox"/> Círculo Do Livro <input type="checkbox"/> Via Internet <input type="checkbox"/> Fotocopiado <input type="checkbox"/> Meios Eletrônicos <input type="checkbox"/> Outros </p>	<p>Onde você adquire material de leitura?</p>
<p style="text-align: center;">Figura 15</p>  <p> <input type="checkbox"/> Divertir-se <input type="checkbox"/> Informar-se <input type="checkbox"/> Aprender <input type="checkbox"/> Exigência Da Escola <input type="checkbox"/> Religião <input type="checkbox"/> Orientar Vida </p>	<p>Motivos para ler</p>

<p>Figura 16</p>  <p>13</p> <p>22</p> <p> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não </p>	<p>Você tem livros em casa?</p>
<p>Figura 17</p>  <p>1</p> <p>34</p> <p> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não </p>	<p>Frequência à biblioteca pública e da escola</p>
<p>Figura 18</p>  <p>20</p> <p>15</p> <p>10</p> <p>5</p> <p>0</p> <p>1 4 2 3 6 18</p> <p> <input type="checkbox"/> Todo Dia <input type="checkbox"/> Alg. X/Semana <input type="checkbox"/> Uma X/Sem. <input type="checkbox"/> Quinzenalmente <input type="checkbox"/> Mensalmente <input type="checkbox"/> Eventualmente </p>	<p>Frequência de visitas à biblioteca</p>
<p>Figura 19</p>  <p>25</p> <p>20</p> <p>15</p> <p>10</p> <p>5</p> <p>0</p> <p>22 15 16 19 10 15 4 4</p> <p> <input type="checkbox"/> Pesquisa <input type="checkbox"/> Jogos <input type="checkbox"/> Bate-Bapo <input type="checkbox"/> Escrever <input type="checkbox"/> Ouvir Música <input type="checkbox"/> Estudar <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outros </p>	<p>Motivos de uso do computador</p>

