

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
**UM RELATO DE TRABALHO
COM LEITURA/REDAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ)
Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha (UERJ)

Todos lemos a nós mesmos e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

(Alberto Manguel)⁷²

ACEITANDO O DESAFIO

A dificuldade em leitura e redação entre os alunos de todos os níveis de ensino é imensa. Os estudantes escrevem pouco e lêem menos ainda. Essas proposições, que já integram o senso comum, são por demais conhecidas e propagadas entre os professores, sobretudo, de Língua Portuguesa.

Dessa forma, todos concordariam ser um grande desafio trabalhar leitura/redação de modo a obter bons resultados, cujo indicador principal é o interesse dos discentes, e ainda de modo a superar um grande entrave da tradição escolar: a simulação do uso da língua escrita – produção de textos sob rígidas regras e leitura com o único objetivo de responder a questões interpretativas.

A situação ficaria ainda mais crítica – e, no entanto, mais desafiadora – caso o tempo disponível para o trabalho em sala de aula se limitasse a um encontro semanal, com escassos quarenta e cinco minutos.

Como bolsista de Iniciação à Docência, com o auxílio de meus coordenadores⁷³, aceitei o desafio. Desde março de 2006, dou aulas de

⁷² Manguel (1999: 20), que, apesar de não ser citado diretamente no corpo do artigo, consta na referência bibliográfica. Tal livro, permeado por relatos pessoais que compõem a história de leitura do próprio autor, influenciou-me muito ao planejar e ao conduzir o curso de leitura/redação agora detalhado. Suas idéias, não se limitando a um trecho ou a outro, estão “pulverizadas” no artigo, lado a lado com minhas palavras.

⁷³Coordenadora pedagógica: Lícia Maria Pinto Guedes; Coordenador da disciplina: Prof. Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha; Coordenadora do InvestUERJ: Profa. Maria Christina Lopes da Silva.;

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Redação para turmas de EJA no Centro Supletivo de Ensino Fundamental e Ensino Médio (InvestUERJ), que é desenvolvido pela Superintendência de Recursos Humanos, através do Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal.

Do InvestUERJ participam docentes, que orientam e supervisionam os bolsistas na preparação das aulas; graduandos, que têm a chance de obter experiência regendo turmas de ensino fundamental e médio; e servidores, que são liberados do trabalho por três horas, de segunda a sexta, para freqüentarem as aulas.

Nas páginas seguintes, pretendo explanar o trabalho com leitura e produção de texto desenvolvido por todo um período letivo, de 25 de outubro de 2006 a 08 de fevereiro de 2007, com dezenove alunos do ensino médio, distribuídos em quatro turmas⁷⁴, tendo como principal objetivo a superação de três obstáculos:

- dificuldade dos alunos em leitura e redação: que, obviamente, não é exclusivo ao InvestUERJ;
- trabalho artificial com o texto: ainda muito presente na tradição escolar;
- escassez do tempo: à disciplina Redação é reservado apenas um tempo semanal de quarenta e cinco minutos.

O desenvolvimento do artigo dá-se em dois momentos. No primeiro, detalho o planejamento do curso, estabelecendo relações com os textos que me serviram de base. Já no segundo, relato as experiências de sala de aula. Por fim, há a conclusão, cujo título é auto-explicativo: *Primeiros resultados e últimas considerações*.

PLANEJAMENTO: PENSANDO SOLUÇÕES

O primeiro passo – como não poderia deixar de ser – foi o planejamento, que teve a duração de um mês. Pensar soluções adequadas ao meu público-alvo: foi meu objetivo ao planejar. Com base nos trabalhos de Fonseca e Geraldí (2004), Moulin (s/d) e Villas Boas (2005), resolvi, depois de muito conversar com meus coordenadores, fazer um curso que articulasse o *circuito do livro* com a avaliação pautada no *portfólio*.

⁷⁴ As quatro fases do Ensino Médio e o número de alunos participantes por turma: Fase A: 10; Fase B: 5; Fase C: 1 e Fase D: 3.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fonseca e Geraldi (2004), desde 1981, desenvolvem um projeto de leitura em parceria com 31 professores de quarta a oitava série do ensino fundamental, que atuam em 18 escolas da rede pública, em Aracaju. Os 3729 alunos assistidos têm a oportunidade de escolher, dentre os livros de narrativas longas (romances, novelas, peças teatrais) adquiridos ou retirados da biblioteca da escola, os títulos de sua preferência. A leitura não se limita ao tempo de aula, dado que os alunos podem levar a obra para casa. Adota-se o sistema de rodízio: para cada empréstimo, o professor faz um registro no caderno de controle. Sem muita burocracia, o livro circula com muita facilidade entre os alunos, formando um “circuito”. Ao final da leitura, o estudante não é obrigado a responder a questionários. O único controle é, portanto, quantitativo: o educador, acreditando na palavra do aluno, anota o número de títulos lidos durante o período programado.

Trabalhando com números bem mais modestos, levei o circuito do livro para as minhas aulas de Redação, no InvestUERJ. Na verdade – diferentemente do objetivo de Fonseca e Geraldi (2004), que consistia em destinar, para as leituras de narrativas, um quinto das horas-aula (uma aula por semana) – o circuito do livro ocupou todo o tempo de que dispunha para o trabalho em sala de aula (um tempo semanal de 45 minutos), sendo, portanto, o centro, a base do curso.

Não recorri a bibliotecas públicas para montar o acervo. Optei pela compra e pela doação. No total, reuni 41 títulos, dos quais 14 foram doados, espontaneamente, pelos estudantes. Para escolher as 27 obras restantes, baseei-me em conversas informais que travei com meus alunos no semestre anterior. Tive a preocupação de fazer uma lista bem diversificada, abarcando vários gêneros (poesia, crônica, conto, romance, ensaios, livro de auto-ajuda, peça teatral). Pensei da seguinte forma: se a obra for do interesse do aluno, se fizer parte da sua trajetória de leitor, não há “pecado”, não há “crime” em trazê-la para sala de aula. Um outro cuidado foi não dividir as leituras por séries (obra “A” para a primeira fase; obra “B” para a segunda etc.), visto que considero essa classificação de “adequado” e “inadequado”, no mínimo, dúbia e, quase sempre, injusta.

Dentre os títulos, destaco: *Meu livro de cordel*, de Cora Coralina; *200 crônicas escolhidas*, de Rubem Braga; *Livro de ocorrências*, de Rubem Fonseca; *A MPB na era do rádio*, de Sérgio Cabral; *Bianca, uma garota especial*, de Dorien Kelly; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis e *O pagador de promessas*, de Dias Gomes.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

No momento do planejamento, decidi dividir o curso em três etapas. O objetivo da primeira é discutir a importância do ato de ler, considerando o “mapa de leitura” já traçado pelos alunos dentro ou fora da escola, e trabalhando composições de diversos gêneros (poesia, letra de música, conto, crônica, documentário). Trata-se da introdução do projeto.

A etapa seguinte é a mais importante do curso. Através de sinopses, críticas, adaptações, relatos informais, os livros selecionados são apresentados às turmas, para que o aluno possa escolher os de sua preferência. Nesse segundo momento, as “regras” são detalhadas:

- não há tempo máximo para a leitura, respeitando-se a caminhada do leitor;
- caso o livro não agrade, é possível interromper a leitura e partir para outro;
- o único controle é uma lista, atualizada semanalmente e exposta no mural, com os nomes dos alunos e dos textos que estão lendo.
- Com isso, a intenção é fazer com que as obras circulem o máximo possível entre os estudantes, que, todavia, não devem se sentir “obrigados” a cumprir tarefas.

A aula, nessa perspectiva, passa a ser um espaço tanto para a troca de opiniões, impressões sobre os livros, quanto para o trabalho específico com determinado texto – momento de se explicar o conteúdo programático da ementa⁷⁵. Ressalto apenas que o destaque é para os relatos de leitura, para o circuito. As aulas expositivas são consequência do diálogo, da troca de experiências entre os alunos. Essa constante discussão em sala de aula, por seu turno, leva à produção textual, que é ponto de partida para análises lingüísticas. Enfatizo, assim, a idéia da leitura ser o centro, a base do curso, o elemento que desencadeia todo o trabalho com o texto.

A última etapa é a apresentação de algum trabalho produzido pelos alunos no decorrer do curso. Pode ser uma encenação, um sarau, um círculo de leitura – a decisão cabe a eles. Como a leitura é essencialmente interdisciplinar, outros professores podem e devem participar do evento de culminância.

⁷⁵ O conteúdo programático é centrado nos três modos textuais básicos: narração e descrição (Fases A e B), e dissertação (Fases C e D). Não obstante essa divisão didática, todos os alunos mantêm contato com os três modos, visto que raras vezes um texto é apenas narrativo, descritivo ou dissertativo; o que há é uma interação.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar de reconhecer a validade do aforismo “conceituar é limitar”, considero importante precisar a definição de *leitura* adotada no trabalho com o circuito do livro. Ler não é apenas folhear o livro, chegar à página derradeira; é mais que isso: quando o aluno assiste a um filme, conversa com o colega de turma sobre o enredo de um romance, participa de uma palestra, ele faz “leituras”; quando também escuta uma música que cite *Dom Casmurro* (para mencionar um exemplo clássico), de uma forma ou de outra, o estudante “leu” o texto de Machado de Assis.

O trabalho planejado, portanto, baseia-se, como querem Fonseca e Geraldi (2004), em três partes indissociáveis:

- *leitura*: figurando no primeiro plano, deixa de ser obrigatória, mero pretexto para responder a exercícios de interpretação, e torna-se o eixo de todas as aulas, ponto de partida para a interação aluno-aluno e aluno-professor, através, sobretudo, da troca de experiências múltiplas.

Geraldi (2004) destaca a importância – considerada também por mim no planejamento do curso – do “ler por ler”, “gratuitamente”. E isso não significa que não haja qualquer resultado desse processo, mas sim que o interesse em controlar esse resultado é menor. Valoriza-se a trajetória do leitor, a qual deve ser, em primeira instância, prazerosa.

- *produção de textos*: que passa a ser motivada pela leitura das obras do circuito. Creio que os relatos dos outros colegas da turma e, principalmente, a própria experiência do aluno-leitor contribuam muito para isso;
- *análise lingüística*: cuja característica principal é o espaço para reflexão sobre o ato da escrita. Há uma aproximação maior entre o professor e o aluno, que se torna um autor/leitor muito mais crítico.

Acredito que tenha ficado bem claro o caráter *dialógico* do curso. Isso porque, nas palavras de Brito (2004: 118): “É próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor.”

O interlocutor, por sua vez, interfere diretamente na construção do texto. O autor, ao fazer escolhas, tomar decisões, baseia-se na imagem que tem do seu ouvinte/leitor. Na escola, no entanto, a forte presença do interlocutor torna-se um obstáculo à produção de texto, visto que, quase sempre, escreve-se para um leitor exclusivo: o professor, que com a ca-

neta vermelha em punho, não deixa passar um erro sequer. Brito (2004) acredita que tal onipresença do interlocutor acaba por artificializar o ato comunicativo intencionado pela escola.

Na proposta de produção de texto planejada para o curso, o leitor não é apenas o professor, dado que tanto os relatos orais, quanto os registros por escrito das experiências de leitura são compartilhados por todos da turma, sendo um fomentador do diálogo. Na interação, o texto, antes visto como “acabado”, é reformulado, revisado, repensado, tornando-se, de certa forma, uma produção coletiva.

Outro ponto que merece destaque é o papel do professor no processo de construção da leitura do seu aluno, de busca de significações de um texto. *Basta organizar o acervo do circuito do livro para que tudo ocorra naturalmente?* Fonseca e Geraldi (2004:107) são categóricos: “o professor, no processo de leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa”. Dessa forma, ao professor não cabe mais dar sua leitura, sua interpretação do texto como a única possível, ou a mais correta. Na dia-a-dia de sala de aula, conduzindo o curso, atentei para essas recomendações.

Após decidir pelo trabalho com o circuito, selecionar os livros, dividir o curso em três etapas, indaguei-me: *como avaliar?* Tinha certeza de que não seria apenas uma prova formal, com dia e hora marcados. Decidi, então, incluir uma auto-avaliação. Não obstante, ainda achei insuficiente para avaliar uma tarefa tão significativa: a construção de trajetórias de leituras. A solução partiu da pedagoga Márcia Taborda, ex-coordenadora do InvestUERJ, que, após ler a primeira versão do Plano de Curso, sugeriu-me o uso do portfólio, processo de avaliação continuada, o qual, segundo Moulin (s/d):

...consiste na sua essência de uma pasta individual, onde são colecionados os trabalhos realizados pelos alunos, no decorrer dos seus estudos de uma disciplina, de um curso, ou mesmo durante alguns anos, como ao longo de um ciclo de estudos.

Moulin (s/d), além de enfatizar a adequação do portfólio aos propósitos do Ensino à Distância (EAD), cujas características são a aprendizagem independente e a auto-avaliação, relata o uso do portfólio na disciplina “Avaliação e Educação a Distância”, do curso de especialização em avaliação educacional, promovido pela UERJ e UFRJ. Os alunos, após a leitura de um texto, discutiram e definiram um roteiro para a elabo-

ração da coletânea de documentos. Destaca-se, pois, o caráter participativo do processo.

Dos pontos positivos, Moulin (s/d) ressalta a possibilidade de se traçar, a partir do registro diário que o aluno faz na pasta, o seu perfil, que será o principal instrumento para o professor refletir, em parceria com os discentes, sobre o ritmo do aprendizado, o andamento do curso, as maiores dificuldades e inseguranças, os temas mais interessantes para as próximas aulas etc. Adotar o portfólio significa, então, trazer o aluno para o centro do processo avaliativo.

Moulin (s/d), no entanto, recomenda que, antes de se decidir pelo uso do portfólio, os alunos e o professor precisam ler e discutir bastante sobre o tema, e, se possível, fazer uma “experiência piloto”, de curta duração. Depois disso, os estudantes e o educador avaliam os resultados, que podem ser favoráveis ou não, e tomam a decisão.

Outro trabalho no qual me baseei foi o de Villas Boas (2005). A professora apresenta os resultados de uma pesquisa realizada durante o ano de 2003, no Curso de Pedagogia para professores em exercício no início da escolarização (PIE), da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Participaram do projeto 2000 professores diplomados no Curso de Magistério em nível médio, que vivenciaram a experiência – vista, no início, com certa insegurança – de construir seus portfólios. O resultado foi muito positivo: o portfólio passou a ser o eixo organizador de todo o trabalho.

Moulin (s/d) e Villas Boas (2005): duas professoras, duas experiências bem distintas com o portfólio. Pensei em contribuir também: optei pela adoção da avaliação continuada na Educação de Jovens e Adultos, um público muito diferente dos assistidos pelos dois trabalhos supracitados.

Como todos os alunos desconheciam o portfólio e estavam acostumados a formas de avaliação tidas como “tradicionais”, pautadas em provas classificatórias e punitivas, foi necessário um intenso diálogo nas primeiras aulas para decidir pela adoção do portfólio. Infelizmente, por falta de tempo, não pude fazer a “experiência piloto”, de que fala Moulin (s/d).

A questão passou a ser: *como articular portfólio ao circuito do livro?* Não foi difícil achar respostas. Como a construção da trajetória de leitura é paulatina, constante e individual, a avaliação deve seguir o

mesmo ritmo e ser igualmente particular. Surgiu, então, a idéia da pasta *Diário de Leitura*: um espaço para o estudante registrar explicações dadas pelo professor; o grau de interesse pelo assunto estudado; dúvidas, desejos e sugestões; impressões sobre o livro; trechos que lhe chamaram a atenção nos livros; textos de sua própria autoria; opiniões sobre o andamento do curso e sobre a forma de trabalhar do professor etc.

A produção de texto, portanto, deixa de ser sobre temas distantes da realidade do estudante, passando a ter um significado, um objetivo. A preocupação não é mais o preenchimento das “25 linhas”. Desfaz-se a simulação da linguagem. O aluno escreve sobre algo que vivenciou, sobre sua experiência como leitor, que é também dividida e multiplicada com o professor e com todos da turma – a interação pela linguagem.

Das atividades programadas para a elaboração do Diário de Leitura, cito a produção de um texto a partir da primeira discussão sobre o contato, antes do curso, dos alunos com os livros (tal composição, como todas as outras, é retomada para a análise lingüística, com o objetivo de identificar e solucionar os erros, e avaliar do progresso obtido pelo educando), menciono também uma auto-reflexão do estudante, pautada nos seguintes questionamentos: *De que modo o curso auxiliou na minha trajetória enquanto leitor e, conseqüentemente, enquanto escritor? Foi importante dividir, com os colegas de turma, experiências de leitura?*

Concordo com Villas Boas (2005) quando afirma que, por ser muito mais abrangente, *o portfólio não é um substituto para a prova*. Além do mais, acredito que estamos passando por um período de transição, de superação das formas meramente punitivas de avaliação. Meus próprios alunos exigiram a aplicação de uma prova. Por esses motivos, resolvi marcar uma avaliação formal, em que, comumente, se cobra o conteúdo oficial estudado no semestre. No entanto, enfatizei que o peso dessa prova não seria maior que o do Diário de Leitura. Não é justo atribuir tanta importância ao “retrato” de apenas um momento – o dia D, a hora H – em detrimento de um trabalho de acompanhamento transparente e ininterrupto do discente.

Um ponto muito importante: *não tira maior nota o aluno que ler mais livros*. Não se trata de uma avaliação quantitativa, o que está em jogo não é o número, mas sim a qualidade, a profundidade da leitura. Antes de tudo, o que é de maior valor é o empenho do estudante, e não o desempenho. *Mas como avaliar a qualidade, a profundidade da leitura?* Através da troca de experiência em sala de aula e do registro no diário,

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

deixando-se de lado os questionários padronizados que, dentre tantos equívocos, ignoram que a leitura é tanto mais multifacetada quanto mais numerosos e diferentes os leitores.

Se há o Diário de Leitura, nada mais justo em existir um diário do professor, nomeado *Relatos de Aula*, para o registro de minhas autocríticas, interpretações das respostas dos alunos dadas às aulas, receios quanto ao planejamento das aulas, ao andamento do curso etc.

Vários pontos de vista sobre a mesma realidade: a aula. Os alunos, com toda a diferença de opiniões, crenças, expectativas, redigem o diário. O professor, que exerce outro papel social na escola, escreve seus relatos. Inevitável é a troca: educandos e educador compartilham experiências. Com dia marcado, os diários e os relatos viram o assunto da aula.

O curso, portanto, como ficou evidente, é uma articulação – e não justaposição – do circuito do livro com o portfólio. Não é nem um, nem outro; são os dois, interpenetrados. Acredito também estar contribuindo ao reuni-los em um curso cujo público-alvo difere-se das crianças e adolescentes do ensino fundamental, do trabalho de Fonseca e Geraldi (2004), e dos professores-aluno, com nível médio ou superior, da pesquisa de Moulin (s/d) e de Villas Boas (2005).

É da natureza do planejamento certa idealização (e isso, contudo, não tira sua importância). Por isso, no tópico a seguir, vamos sair da teoria e entrar na prática; ver o quanto o curso se modificou quando confrontado com o dia-a-dia da sala de aula; saber se os objetivos lançados na introdução (superar as dificuldades dos alunos em leitura e redação, o trabalho artificial com o texto, e a escassez do tempo disponível para as aulas) foram atingidos.

O TRABALHO EM SALA DE AULA: DA TEORIA PARA A PRÁTICA

As maiores alterações no planejamento do curso foram consequências da escassez de tempo – talvez eu tenha exagerado no número de atividades e de gêneros textuais a serem trabalhados – e não da falta de interesse dos alunos, que aceitaram, sem restrições, o desafio de estudar a disciplina Redação de uma forma que lhes era totalmente desconhecida.

A primeira etapa do projeto, que consistia na discussão da importância do ato de ler, foi muito reduzida. Dos gêneros previstos no plane-

DEPARTAMENTO DE LETRAS

jamento (poesia, letra de música, crônica, reportagem, conto e documentário), analisamos apenas dois: lemos uma reportagem sobre a trajetória de Evando dos Santos, fundador da biblioteca comunitária Tobias Barreto, no Rio de Janeiro, e assistimos a um documentário.

A apresentação dos livros deu-se da seguinte forma: espalhei as obras na mesa e solicitei aos estudantes que escolhessem o título que mais lhes interessassem. Logo em seguida, discutimos os possíveis motivos de escolher um livro e não outro. Muitos confessaram que a quantidade de páginas foi o primeiro critério; outros disseram que o título e o desenho da capa tiveram maior importância. Uma aluna, ao explicar os motivos da opção pelo livro *Não é preciso dizer adeus*, fez um relato, emocionada, sobre a perda – creio que recente – de pessoas próximas e sobre outros problemas familiares que estava enfrentando no momento.

Outras conversas pouco freqüentes nas escolas (mas nem por isso irrelevantes) foram motivadas pela leitura, pelos livros. *A mulher do próximo*, de Nelson Rodrigues, despertou uma discussão sobre adultério, o que não estava previsto no plano de aula. Na medida do possível, tentei mediar o debate.

Se, por um lado, essa ‘fuga’ do planejamento é um ponto positivo, já que se trata de uma contribuição do aluno para a aula, por outro, pode ser motivo de crítica. Um estudante, no nosso terceiro encontro, perguntou-me quando iriam começar as aulas de Redação. Com outras palavras, disse que, até aquele momento, havíamos desperdiçado tempo; que, ao invés de estudarmos, por exemplo, ortografia, pontuação, classificação de orações, ficamos discutindo a importância da leitura, conversando sobre assuntos, a princípio, sem a menor relação com a disciplina. Como resposta, enfatizei os objetivos do curso: destaque ao trabalho com os livros, com o registro no diário, com a troca de experiências. Depois desse acontecimento, passei a dedicar maior atenção a esse aluno, que confessou à turma sua dificuldade em interpretar textos. Outros colegas disseram ter a mesma dificuldade. Foi uma excelente oportunidade para integrar a classe.

Em uma das turmas, logo no primeiro dia de relato, percebi que, enquanto um aluno comentava suas impressões iniciais do contato com os livros, alguns estudantes ignoravam a participação do colega e até reclamavam, alegando que ele falava muito. Foi necessário ressaltar a importância de se escutar o próximo, de respeitá-lo. Depois desse dia, não houve mais problemas do tipo.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A terceira etapa do curso, que consistia na promoção de um evento de culminância interdisciplinar, não foi posta em prática. Com o tempo era reduzido, priorizei o relato de experiências e o estudo do conteúdo da ementa. Mais uma alteração, portanto, no planejamento.

Quanto à minha experiência com os Relatos de Aula, confesso que, no início, achei tudo muito superficial, forçado, piegas até; mas, com o desenrolar do projeto, percebi o quanto são importantes minhas anotações auto-avaliativas sobre as aulas, dado que, mesmo após o término do curso, tenho informações precisas para redigir o presente artigo.

A seguir, para dar uma dimensão maior do curso e exemplificar a dinâmica das aulas, transcrevo e comento trechos retirados dos diários dos alunos⁷⁶.

As primeiras anotações no diário confirmam a hipótese de que grande parte dos discentes tem pouco ou nenhum contato com os livros, preferindo os meios de comunicação em massa, como a televisão:

De um modo geral, eu não lia com frequência. Hoje tenho lido nos ônibus, no trajeto de casa para o serviço ou escola pois tenho alguns trabalhos em casa e de um modo geral eu prefiro televisão e rádio (V.S., Fase D).

Não costumo ler com frequência porque minha mente não se desenvolve com leitura e sim através de explicações. Tenho facilidade de entender através de rádio, televisão, fitas de vídeo, figuras ou manifestações (A.N., Fase A).

Outros motivos apontados pelos estudantes para o distanciamento da leitura estão relacionados a possíveis problemas de saúde ou ainda à falta de referência na família:

Espero que no futuro venha a gostar de ler intensamente porque no momento minha vista não ajuda minha saúde não ajuda (W.S., Fase A).

Gostaria de poder ler mais, só que o sistema nervoso não ajuda, mas eu faço na medida do possível (A.N., Fase A).

A leitura, acho eu, que vai muito das oportunidades e da criação, pois na juventude eu lia gibi de super-heróis, brasileiro, mas não tive oportunidade de ler grandes livros ou até livros instrutivos. Meus pais não tinham costumes com a leitura nem jornais quando liam jornais era só a parte criminal. Por isso, eu espero muito deste curso para soltar a minha escrita e me acostumar com a leitura “sadia” (V.S., Fase D).

⁷⁶Os autores dos diários permitiram a transcrição dos textos, que não foram alterados em momento algum. A identificação será feita pelas iniciais dos dois primeiros nomes. Além disso, informarei a qual das quatro fases do ensino médio o estudante pertence.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Apesar das dificuldades citadas, todos os alunos, após o debate na primeira aula, explicitaram a confiança na leitura, prometendo muita dedicação ao curso:

Eu como aluna acho que devo ler mais com frequência as revistas, jornais, conto, poesia, isto eu não faço com muita frequência todos os dias. Eu apartir de hoje vou tirar umas horas para dedicar a leitura porque eu acho que é muito importante na vida de uma pessoa. E na vida do aluno porque lendo os livros, ele entende muito da leitura, como o Evando dos Santos (M.A., Fase C).

Quando comentava o planejamento do curso, insisti nas expressões “trajetória do leitor” e “mapa de leitura”, diretamente ligadas às escolhas feitas pelos alunos-leitores. Como exemplo de trajetória, veremos os registros da aluna V.L., da Fase B:

Hoje apanhei o livro “Venha ver o pôr-do-sol” são vários contos mas eu só consegui ler o primeiro. Falei com o professor se eu poderia ler um livro que não era da coleção que estamos lendo, e ele respondeu que sim aproveitei o feriadão e estou lendo “O Imperador da Urso Maior”.

O livro “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles, fazia parte da seleção de títulos que fiz no início do projeto. A aluna V.L. foi a primeira a perguntar se podia trazer outros livros para o curso, o que fez com insistência e com algum remorso.

V.L., depois de ler o primeiro livro, fez novas tentativas:

Eu peguei o livro “Memórias de um sargento de milícias”, comecei a ler mas não consegui dar prosseguimento a minha leitura pois me dava sono fiquei cansada e parei de ler. O clássico da literatura não é um livro ruim eu é que não tenho o abto de ler, do mesmo clássico comesei a ler “A escrava Isaura” sem sucesso pois não continuei a ler.

Eu estou lendo “Dom Casmurro” mais parei na página 27 pois não consegui ler mais, eu espero voltar a lê-lo pois a história é interessante eu é que sou um pouco preguiçosa, e só deixo de ganhar só perco deixando de ler bons livros.

Nesses relatos, fica evidente a dificuldade da aluna em ler as “melhores” obras, os “clássicos”. Mesmo insistindo, não conseguia chegar ao final. Nos momentos de interação em sala de aula, eu dizia-lhe que deveria ler o que mais lhe interessasse, por mais que precisasse iniciar, sem terminar, várias leituras.

Influenciada por Evando dos Santos, que, gentilmente, aceitou meu convite para visitar o InvestUERJ e compartilhar com meus alunos sua paixão pelos livros, V.L., menos presa à obrigação de ler determinados títulos, obteve êxito:

Hoje eu apanhei o livro “O triste fim de Policarpo Quaresma” e que foi citado no encontro com Evando, o pedreiro, apanhei também o livro de poemas “Arca de Noé”, que são poemas infantis de Vinícius de Moraes.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eu gostei muito de ler os poemas sei que tenho que ler outros livros mais no momento estou querendo ler poesia pois não estou conseguindo ir até o final das histórias que leio.

Conseguí terminar de ler o livro de Policarpo Quaresma foi até o fim. Estamos no mês de fevereiro e eu estou lendo o livro “O Fantástico mistério de Feurinha”, sei que é história de crianças mais eu estou gostando de ler e estou chegando ao final.

Cheguei ao final de feurinha, história de Pedro Bandeira.

A trajetória de V.L. é um ótimo exemplo para validar a idéia de que quanto mais a escola exige, limita, mais difícil é o cumprimento da tarefa pelo aluno. Em muitos programas de Língua Portuguesa/ Redação/ Literatura, o professor limita a leitura de todo o ano letivo a pouquíssimos títulos, excluindo do discente a possibilidade de escolher. A consequência, quase sempre, é o afastamento do aluno da leitura, que passa a ser uma obrigação, uma tarefa indispensável para não tirar uma nota baixa.

No relato de V.L., o peso da tradição escolar fica evidente. No último registro do diário, não obstante minha conduta de não impor leituras, o que se destaca é o remorso:

Professor me desculpe pois eu não consegui ler os livros que o senhor com maior boa vontade nos sedeu, mais agora tenho a certeza que poderei ler com mais atenção e prazer um bom livro.

A aluna, após fracassos e êxitos em leituras que ela própria escolheu, sem minha interferência direta, parece – baseando-me em suas palavras – ter aprovado o trabalho com o circuito do livro associado ao portfólio.

Um outro aspecto muito positivo do registro diário foi a aproximação do trabalho feito no InvestUERJ com o cotidiano do estudante, com a sua vida fora da escola, o que contribuiu para dar mais sentido ao nosso trabalho:

Eu neste fim de semana não pude ler o livro porque teve muita gente em casa no sábado e domingo até a noite porque foi o aniversário da minha filha então não pude ler, mais vou começar tudo de novo ler no final de semana (M.A., Fase C).

Houve também espaço para reflexões sobre fatos da atualidade que muito incomodaram os estudantes, como os sucessivos ataques violentos no final do ano passado, no Rio de Janeiro:

Estou muito triste com o que aconteceu no final do ano, a tragédia que se deu aqui no Rio. Eu pensei assim com meus botões: “se todos esses baderneiros tirassem uma duas ou três horas por dia sentassem para ler eles não fariam

DEPARTAMENTO DE LETRAS

esta coisa muito triste matando gente inocente que não tem nada a ver com o que eles fazem (M.A., Fase C).

No entanto, nem todos os alunos compreenderam a proposta do registro diário. Um aluno apenas transcreveu, ininteligivelmente, trechos de livros:

João Romão foi, dos treze aos vinte e cinco anos, empregado de um vendeiro que enriqueceu entre as quatro paredes de uma suja e obscura taverna nos refolhos do bairro Botafogo (J.Q., Fase B).

Apesar de falhas como essa, as últimas anotações nos diários comprovaram a superação de obstáculos, apontados pelos alunos na primeira aula:

Aprendi a gostar de ler todo lugar que estou tenho um livro na mão e sempre leio tudo que está ao meu redor. Anoto todas as dicas sobre leitura para cada vez melhorar ainda mais (W.S., Fase A).

Gostaria de afirmar que, ao ler o livro “A MPB na Era do Rádio”, notei que através da leitura a mente humana se desenvolve de uma tal maneira capaz de quebrar qualquer obstáculo que impede a leitura. Confesso que, essa barreira, eu já quebrei e estou pronto para desafios. Pretendo ler mais livros! (A. n°, Fase A).

Tal avaliação comparativa – ao final do trabalho, resgata-se o início para se notar o progresso – é uma das principais características do portfólio.

Com a intenção de revisar os objetivos do curso lançados no planejamento e enumerados na introdução, faço uma auto-avaliação de todo o trabalho desenvolvido no período letivo.

Dentre os pontos positivos, destaco:

- *Incentivo à leitura:* alcançamos um índice de leitura considerável, haja vista as dificuldades encontradas – e não omitidas – dos alunos, e a escassez de tempo. Além dos números, têm muito peso as conversas entre eles a respeito dos livros, que circularam intensamente pelas quatro turmas. Os outros professores me disseram que os então “leitores-de-primeira-viagem” faziam relações entre, por exemplo, as matérias de História ou Geografia e os livros do nosso curso. Outro fato importante é que vários foram os estudantes que contribuíram, voluntariamente, com livros para a nova incipiente biblioteca. Papel fundamental para isso tiveram os debates em sala de aula. Vale destacar que o ritmo de leitura de cada um foi respeitado; ninguém leu “sob pressão”, com data marcada.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- *Incentivo à produção de texto*: há diários com mais dez folhas. Os alunos, em sua maioria, tiveram, durante e após as leituras, necessidade de escrever, de registrar. Trata-se daquela produção de texto “espontânea” a que me referi no planejamento. Além disso, o relato oral foi intenso. Às vezes, era preciso dizer “está bom, pessoal” para prosseguir com o tema da aula.
- *Interação entre alunos e entre aluno e professor*: como já foi dito, estudantes, até mesmo de turmas diferentes, trocavam informações e opiniões sobre as obras do circuito; davam dicas de leitura, demonstravam visão crítica a respeito do que liam.
- *Avaliação continuada*: os alunos não foram submetidos a provas formais apenas; o que teve maior importância foi a produção de texto no Diário de Leituras, que, ao final do projeto, possibilitou a visualização do progresso obtido.
- *Otimização do tempo*: superei a barreira dos “45 minutos semanais”. Os estudantes leram e redigiram em casa ou no trabalho. Conversei, constantemente, com eles nos intervalos, na hora da saída. O texto ultrapassou as quatro paredes da sala de aula.

Dos pontos que exigem revisão, menciono:

- *Ausência de um trabalho mais profundo com o conteúdo programático*: pelo fato de ser novidade, foi necessário muito tempo para explicar o funcionamento do circuito do livro e do registro no diário. Dessa forma, não pude trabalhar tópicos importantes para um curso de redação.
- *Ausência de um trabalho específico com alguns gêneros*: cito como exemplo o texto teatral. Alguns alunos reclamaram da dificuldade de ser ler *O pagador de promessas*, de Dias Gomes. Creio que, caso eu lesse com toda a turma um trecho da obra, parte das dificuldades seria resolvida, e ainda por cima eu “conquistaria” mais leitores. Outra aluna, sobre a leitura de *Dom Casmurro*, confessou não entender a divisão em capítulos do livro. Para ela, tratava-se de partes autônomas, como se fossem pequenos contos. Certamente, outros tiveram dificuldades parecidas.
- *Pouco uso das variadas mídias*: filmes, músicas, documentários etc. ajudariam muito na apresentação dos livros e no incentivo à leitura.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

- *Ausência de uma correção intensa dos textos do diário*: apesar das análises lingüísticas em horários extras, não tive muito tempo para corrigir, junto com o aluno, grande parte dos textos. Ao final do trabalho, várias foram as composições que apresentavam ainda problemas de ortografia, de concordância, de vocabulário, entre outros.
- *Poucos momentos de interação entre Diários de Leitura e Relatos de Aula*: não criei muitas oportunidades para os alunos trocarem anotações feitas no diário, como, por exemplo, a leitura, para toda a turma, de um poema que tenha chamado a atenção de algum leitor. Além disso, quase não compartilhei minhas anotações feitas nos Relatos de Aula. Não digo que não houve diálogo, apenas afirmo que os relatos escritos não tiveram o mesmo peso que os orais.

PRIMEIROS RESULTADOS E ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

O curso abrangeu o período de 25 de outubro de 2006 a 08 de fevereiro de 2007. Para definir o número de alunos participantes, usei o critério da frequência: entraram na pesquisa os estudantes que compareceram a, pelo menos, 50% das aulas. O número final foram 19 discentes.

Ao término do curso, os alunos preencheram uma ficha, em que eram solicitados os livros lidos parcial ou integralmente. A partir desses dados, foram feitas as estatísticas detalhadas a seguir.

No total, registrei 53 empréstimos. Os títulos mais procurados: *O Alienista*, de Machado de Assis; *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire; *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida; *Meu livro de cordel*, de Cora Coralina; *Para gostar de ler: crônicas*, de vários autores; e *Proezas do João Grilo*, de João Ferreira de Lima.

Dentre os livros que não foram solicitados, cito: *Assassinato no campo de golfe*, de Agatha Christie; *Livro de ocorrências*, de Rubem Fonseca; e *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato (o livro com o maior número de páginas e em pior estado de conservação).

Esse resultado desfez um preconceito: *leitores iniciantes preferem obras simples*, tidas como integrantes da subliteratura. Títulos como *Bianca: uma garota especial*, de Dorian Kelly, e *Sabrina: razão ou paixão*, de Caroline Clemmons, nem de longe, figuraram entre os mais procurados.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A grande maioria dos estudantes leu dois, três ou quatro livros (parcial ou integralmente), como vemos na tabela “Número de livros lidos por aluno”:

Nº DE LIVRO / TURMA	REDAÇÃO V	REDAÇÃO VI	REDAÇÃO VII	REDAÇÃO VIII	TOTAL
Zero	2	0	0	0	2 ⁷⁷
Um	1	1	0	0	2
Dois	2	1	1	2	6
Três	1	2	0	1	4
Quatro	3	0	0	0	3
Cinco	0	0	0	0	0
Seis	0	0	0	0	0
Sete	1	0	0	0	1
Oito	0	1	0	0	1

Por fim, resta informar que a média foi de 2,78 livros por aluno, incluindo as leituras parciais, que corresponderam a 40% do total.

Considero um ótimo resultado, visto que quase todos os alunos tinham uma trajetória de leitura incipiente; outros tantos ficaram, por anos, longe das salas de aula. Além disso, mesmo sem precisar o número, posso afirmar que a média nacional é inferior ao número alcançado no InvestUERJ.

Não podemos supervalorizar as estatísticas, como se fossem as únicas evidências do sucesso do projeto. Mais importantes que os números foram os relatos, nos diários e em aula, da satisfação ao abrir um livro e lê-lo até a última página.

Sem muita pretensão, deixo claro que, da mesma forma que os trabalhos já mencionados me motivaram a planejar o curso de leitura/redação concretizado no InvestUERJ, espero que esse meu relato contribua para a elaboração de outros tantos projetos, com diferentes metodologias. Isso porque vejo o professor como um sujeito ativo, que faz da sua prática não somente um espaço para a aplicação de conhecimentos já construídos, mas, antes de tudo, um espaço para a produção de novos saberes, mais próximos à sua realidade (Tardif *apud* Villas Boas: 2005: 294). Em síntese, compartilho da opinião de que o professor “desenvolve e produz teoria da sua própria ação” (Villas Boas: 2005: 294).

⁷⁷ Alunos que deixaram de preencher a ficha “Livros que peguei emprestado”, da qual extraio os dados que compõem a tabela.

DEPARTAMENTO DE LETRAS
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). **In.** GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 115-126.

FONSECA, Maria Nilma e GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. **In.** GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 104-114.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. **In.** GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 88-103.

MANGUEL, Alberto. *Uma história de leitura*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

MOULIN, Nelly. A utilização de portfólio na avaliação do ensino à distância. Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Disponível em

<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=112&sid=122&UserActiveTemplate=4abed>. Acessado no dia 10/08/2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 26, n° 90, p. 291-306, Jan./Abr. 2005.