

DEPARTAMENTO DE LETRAS
**UMA EXPERIÊNCIA
DE PROMOÇÃO DA LEITURA/ESCRITA
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ)
aytelmarcelo@yahoo.com.br e aytelmarcelo@ig.com.br
Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha (UERJ)
sergio03@ism.com.br

Ler bem pode ajudar a viver, porque o sujeito se informa, se identifica, se transforma, principalmente, se anima. Mas o que leva as pessoas a escrever é uma angústia diferente dessas: a angústia de riscar um destino, interferir na história, se colocar no campo de jogo (Bernardo, 2000: 29).

INTRODUÇÃO

Em uma época em que o livro compete de forma desigual com outras fontes de informação e entretenimento, muito se discute sobre possíveis “estratégias” de aproximar o estudante do mundo da leitura e da escrita.

Com o objetivo de refletir e de pôr em prática idéias de incentivo à leitura e à produção textual, lecionamos, desde março de 2003, 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, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

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, pretendemos explicar 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 turmas (Fase A: 10; Fase B: 5; Fase C: 1 e Fase D: 3), 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

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

muito presente na tradição escolar; e escassez do tempo, visto que 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, detalhamos o planejamento, estabelecendo relações com os textos que nos serviram de base. No segundo, relatamos as experiências de sala de aula. Por fim, há a conclusão, cujo título é auto-explicativo: *Primeiros resultados e últimas considerações*.

DO PLANEJAMENTO

Com base nos trabalhos de Fonseca e Geraldi (2004), Moulin (2001) e Villas Boas (2005), decidimos organizar um curso articulando o “circuito do livro” com a avaliação pautada no *portfólio*.

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”.

Trabalhando com números bem mais modestos, levamos o “circuito do livro” para as 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 dispúnhamos para o trabalho em sala de aula (um tempo semanal de 45 minutos), sendo, portanto, o centro, a base do curso.

Não recorremos a bibliotecas públicas para montar o acervo. Optamos pela compra e pela doação. No total, reunimos 41 títulos, dos quais 14 foram doados, espontaneamente, pelos estudantes. Para escolher as 27 obras restantes, baseamo-nos em conversas informais que travamos com os alunos no semestre anterior. Tivemos a preocupação de fazer uma lista bem diversificada, abarcando vários gêneros (poesia, crônica, conto, ro-

DEPARTAMENTO DE LETRAS

mance, ensaios, livro de auto-ajuda, peça teatral). Pensamos 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 consideramos essa classificação de “adequado” e “inadequado”, no mínimo, dúbia e, quase sempre, injusta.

No momento do planejamento, dividimos 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. 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.

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 ementa (centrado nos três modos textuais básicos: narração e descrição para as fases A e B, e dissertação para as fases C e D).

Ressaltamos 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. Enfatizamos, 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 participar do evento de culminância.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O trabalho planejado, portanto, baseia-se, como querem Fonseca e Geraldi (2004), em três partes indissociáveis: leitura, produção de texto e análise lingüística.

Acreditamos que tenha ficado bem claro o caráter *dialógico* do trabalho planejado. 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 caneta 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, 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.

Após decidir pelo trabalho com o “circuito”, selecionar os livros, dividir o curso em três etapas, indagamo-nos: *como avaliar?* A resposta partiu da pedagoga Márcia Taborda, ex-coordenadora do InvestUERJ, que, após ler a primeira versão do Plano de Curso, sugeriu-nos o uso do portfólio, processo de avaliação continuada, o qual, segundo Moulin (2001):

...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 (2001), além de enfatizar a adequação do portfólio aos propósitos do Ensino a 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

DEPARTAMENTO DE LETRAS

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

Dos pontos positivos, Moulin (2001) 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.

Outro trabalho no qual nos baseamos 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 (2001) e Villas Boas (2005): duas professoras, duas experiências bem distintas com o portfólio. Pensamos em contribuir também: optamos pela adoção da avaliação continuada na Educação de Jovens e Adultos, um público muito diferente dos assistidos pelos dois trabalhos supracitados.

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.

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. *Mas como avaliar a qualidade, a profundidade da leitura?* Através da troca de experiência em sala de aula e do registro no diário, deixando-se de lado questionários padronizados que, dentre tantos equívocos, ignoram que

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

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 nossas 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. Acreditamos 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 (2001) e de Villas Boas (2005).

É da natureza do planejamento certa idealização (o que, no entanto, não tira sua importância). Por isso, no tópico a seguir, vamos sair da teoria e entrar na prática; ver o quanto o planejamento se modificou quando confrontado com o dia-a-dia da sala de aula; saber se os objetivos lançados na introdução foram atingidos.

DO TRABALHO EM SALA DE AULA

As maiores alterações no planejamento foram conseqüências da escassez de tempo 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 planejamento (poesia, letra de música, crônica, reportagem, conto e documentário), analisamos apenas dois: assistimos a um documentário e lemos uma reportagem sobre a trajetória de Evando dos Santos (fundador da biblioteca comunitária Tobias Barreto, no Rio de Janeiro), que, gentilmente,

DEPARTAMENTO DE LETRAS

te, aceitou o nosso convite para visitar o InvestUERJ e compartilhar com os alunos sua paixão pelos livros

A apresentação dos livros (a segunda etapa) deu-se da seguinte forma: espalhamos as obras na mesa e solicitamos 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 a-deus*, de Allison DuBois, fez um relato, emocionada, sobre a perda 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, tentamos 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 quando iriam começar as aulas de Redação.

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, priorizamos o relato de experiências e o estudo do conteúdo da ementa. Mais uma alteração, portanto, no planejamento.

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

A seguir, para dar uma dimensão maior do curso e exemplificar a dinâmica das aulas, transcrevemos e comentamos trechos retirados dos diários dos alunos.

Os 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, informaremos a qual das quatro fases do ensino médio o estudante pertence.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

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).

Quando comentávamos o planejamento, insistimos 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 Ursa Maior”.

O livro *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles, fazia parte da seleção de títulos feita no início do projeto. A aluna V.L. foi a primeira a perguntar se era permitido 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 abito de ler, do mesmo clássico comesei a ler “A escrava Isaura” sem sucesso pois não continuei a ler.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

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, dizíamos que deveria ler o que mais lhe interessasse, por mais que precisasse iniciar, sem terminar, várias leituras.

Influenciada por Evando dos Santos, 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.

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.

Consegui 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 nossa 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 nossa interferência direta, parece – baseando-nos em suas palavras – ter aprovado o trabalho com o “circuito do livro” associado ao portfólio.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

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 badrneiros tirassem uma duas ou três horas por dia sentassem para ler eles não fariam 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 lançados no planejamento e enumerados na introdução, faremos uma auto-avaliação de todo o trabalho desenvolvido no período letivo.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Dentre os pontos positivos, destacamos: incentivo à leitura e à produção de texto, constante interação entre alunos e entre aluno e professor, avaliação continuada e otimização do tempo.

Dos pontos que exigem revisão, mencionamos: ausência de um trabalho mais profundo com o conteúdo programático, pouco uso das variadas mídias (filmes, músicas, documentários etc.), ausência de uma correção intensa dos textos do diário e poucos momentos de interação entre Diários de Leitura e Relatos de Aula (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, usamos 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, registramos 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, mencionamos: *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.

Outros números: 30% dos alunos leram dois livros, 20% leram três e 15% leram quatro; o número máximo de leituras foi oito. Vale dizer que consideramos tanto as leituras integrais quanto as parciais.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

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

Consideramos 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, podemos afirmar que a média nacional é inferior ao número alcançado no InvestUERJ.

Não podemos supervalorizar as estatísticas, como se fossem as únicas evidências do êxito 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, deixamos claro que, da mesma forma que os trabalhos já mencionados nos motivaram a planejar o curso de leitura/redação concretizado no InvestUERJ, esperamos que esse nosso relato contribua para a elaboração de outros tantos projetos, com diferentes metodologias. Isso porque vemos 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, compartilhamos da opinião de que o professor “desenvolve e produz teoria da sua própria ação” (Villas Boas, 2005: 294).

BIBLIOGRAFIA

BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Belo Horizonte: Formato, 2000.

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.

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.

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

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

DEPARTAMENTO DE LETRAS

MOULIN, Nelly. A utilização de portfólio na avaliação do ensino a distância. Trabalho apresentado no VIII Congresso de Educação a Distância da ABED e disponível no site www.abed.org.br/congresso2001. Brasília, Agosto, 2001.

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, Jan./Abr. 2005.