



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL LETRAS**

MIRIAN MARIA DA SILVA DUARTE

**A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES ATRAVÉS DA LEITURA
MEDIADA**

Seropédica, 2015



MIRIAN MARIA DA SILVA DUARTE

**A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES ATRAVÉS DA LEITURA
MEDIADA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Língua Portuguesa n curso de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Mônica Piza

SEROPÉDICA, 2015.

A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES ATRAVÉS DA LEITURA
MEDIADA

Mirian Maria da Silva Duarte

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Examinada por:

Profª Drª Mônica de Toledo Piza Costa Machado – UFRRJ

Profª Drª Deise C. de Moraes Pinto – UFRJ

Profº Dr Gerson Rodrigues da Silva – UFRRJ

Profº Dr. Gilson Costa Freire – UFRRJ (Suplente)

Profª Drª Ângela Marina Bravin dos Santos – UFRRJ (Suplente)

Seropédica

Julho, 2015

Dedicado este trabalho ao meu marido Sérgio Nardacci, companheiro incondicional; aos meus filhos Arthur Filipe e Adrielly e a minha irmã Marta pelo apoio e compreensão, razão de eu não desistir nunca.

Agradecimentos

Ao meu Deus, digno de louvor e honra, porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente.

À minha querida mãe, que mesmo ausente neste momento, preparou todo caminho que trilhei ao longo da vida para que eu pudesse hoje concluir o curso de Mestrado.

À minha família que acompanhou de perto esse longo e difícil trajeto, compreendendo as vezes que tive que abrir mão de estar com ela para me dedicar à realização deste sonho.

Às minhas cinco irmãs Diná, Edite, Nady, Marta e Áurea que tudo fazem por mim para que eu tenha condições de prosseguir quando o caminho está difícil demais, dando-me o suporte necessário.

Aos meus amigos que torceram para que eu concluísse logo este trabalho, por me verem muitas vezes em angústias e preocupações.

Aos meus colegas da turma de Pós-Graduação, pelo ombro amigo, pelas conversas animadoras, pelo compartilhamento das angústias, pela amizade sincera. Vou levá-los pra sempre em meu coração.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Letras, da UFRRJ, que com sua competência e seriedade no trabalho nos deram o melhor de si.

Ao Coordenador do Curso Gerson Rodrigues, que se esforçou ao máximo para nos atender em nossas solicitações com extrema prontidão.

À minha orientadora Mônica Piza que sempre me incentiva com palavras elogiosas e de otimismo.

À minha diretora Ana Paula Ferraz, por compreender minhas necessidades e buscar atendê-las a fim de que minha pesquisa viesse a ser possível tanto na unidade escolar como fora dela.

Ao CAPES, pelo investimento em nossa formação.

“Há tempo para todo propósito debaixo do céu.”

(Bíblia Sagrada – Eclesiastes 3:1)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de discutir como deve ocorrer o processo de aquisição da leitura em ambiente escolar, refletindo sobre a importância da mediação do professor letrador na condução dos alunos para a construção de sentido do texto do gênero *diário pessoal*. Dessa forma, consideram-se os pressupostos dos PCNs 1997, 1998, que orientam o ensino da leitura e escrita através dos gêneros textuais, já que todo texto se materializa sempre em algum gênero. Propõe-se também discutir a importância das experiências leitoras vivenciadas pelos alunos em seu ambiente familiar e como isso pode promover maior envolvimento da criança nas atividades de leitura, e, conseqüentemente, maior desempenho de sua habilidade leitora. Dessa forma, a formação de professores mediadores da aprendizagem, com foco na prática do ensino, tendo em vista os conceitos de letramentos desenvolvidos por teóricos modernos, torna-se um aspecto importante a ser considerado neste trabalho, assim como, as estratégias usadas pelo professor para enfrentar a pouca habilidade dos alunos com a leitura e, por conseguinte, seu pouco envolvimento nas atividades de leitura desenvolvidas pela escola. Toda essa discussão se dará a partir dos resultados de um projeto de leitura do livro *O diário de Anne Frank*, desenvolvido com alunos do 8º ano de uma escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, durante o 4º bimestre do ano de 2014. Também foi realizada uma pesquisa sobre a experiência de letramento desses alunos em ambiente escolar e familiar, através de questionário com perguntas fechadas. O resultado tanto do projeto de leitura quanto da pesquisa permeará toda discussão aqui proposta, embasada em pressupostos teóricos da sociolinguística, numa perspectiva sociointeracionista, que concebe a leitura não como um ato de decodificação, mas como um processo de interação entre autor-texto-leitor.

Palavras-chave: Leitura, letramento, formação de professores, gêneros textuais, diário pessoal.

ABSTRACT

This paper aims to discuss how the acquisition of reading in the school, reflecting on the importance of mediation teacher in the conduct of students to build sense of the genre text *personal diary*. Thus, we consider the PCNs 1997, 1998, guiding the teaching of reading and writing across genres, since the whole text is always materialized in any genre. It is also proposed to discuss the importance of readers experiences of the students in your household and how it can promote greater involvement of child in reading activities, and hence higher performance of his/her reading ability. Thus, the training of mediators teachers of learning, focusing on the practice of teaching, given the concepts of literacies developed by modern theorists, an important aspect to be considered in this work, as well as the strategies used by the teacher to face the few ability of students with reading and therefore your little involvement in reading activities developed by the school. All this discussion will take place from the results of a book reading project *The Diary of Anne Frank*, developed with 8th graders from a public school in the city of Rio de Janeiro, during the 4th bimester of the 2014's year. Also we researched about the literacy experience of these students in school and in family, through a questionnaire with closed questions. The result of both the reading project as research will permeate every discussion proposed here, based on theoretical of sociolinguistics, in a sociointeracionist perspective, which sees the reading not as an act of decoding, but as a process of interaction between author-text-reader.

Keywords: reading, literacy, teacher training, text genres, personal diary.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICAS	
2.1 – COMPREENDENDO O ATO DE LER	15
2.2 – AQUISIÇÃO DA LEITURA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS	18
2.3 – GÊNEROS TEXTUAIS OU GÊNEROS DISCURSIVOS	22
2.4 – GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS	27
2.5 – A SEQUÊNCIA NARRATIVA	31
2.6 – O GÊNERO DIÁRIO PESSOAL	35
3. DESENVOLVENDO PROJETO DE LEITURA	39
3.1 – O DIÁRIO DE ANNE FRANK	40
4. RESULTADO E DISCUSSÃO	47
4.1 – A MEDIAÇÃO LEITORA	48
4.1.1. A andaimagem como estratégia de mediação leitora.....	51
4.1.2 – A experiência leitora do professor mediador.....	59
4.2 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE LETRADOR ..	61
4.3 – A PRÁTICA LEITORA EXPERIENCIADA NA FAMÍLIA	65
4.3 – O COMPROMETIMENTO ESCOLAR DO ALUNO	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

O reconhecimento da importância do ato de ler, e, não apenas isso, ler e fornecer sentido ao texto de maneira que o indivíduo esteja inserido em práticas sociais de forma crítica e atuante, tem levado estudiosos de diversas áreas do conhecimento, especialmente os da área de pedagogia e de letras, a uma reflexão mais cuidadosa sobre como a escola tem desenvolvido seu papel de formar alunos proficientes na leitura. Está claro que também o governo brasileiro tem buscado formular documentos oficiais que orientem os profissionais de ensino da língua materna na condução de suas ações para formação de leitores proficientes, com base em pressupostos teóricos mais modernos.

Pergunta-se por que a criança permanece tanto tempo em ambiente escolar e não desenvolve habilidades leitoras que contribuam para a diminuição da exclusão social tão evidente na realidade brasileira. Questionam-se as práticas metodológicas utilizadas pelos docentes e a formação desses profissionais de ensino diante de resultados tão preocupantes do nível de letramento dos alunos, revelados pelos exames nacionais e internacionais, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Promovem-se discussões sobre as orientações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e os pressupostos teóricos que os fundamentam, a fim de conduzir os novos rumos da educação básica brasileira. Lança-se foco sobre o reconhecimento e uso dos gêneros textuais para o desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita, tendo em vista que toda ação comunicativa, seja oral ou escrita, se dá sempre através do texto, que por sua vez se realiza em algum gênero (Marcuschi, 2008, p. 154). Essas ações são válidas e contribuem para a promoção de experimentos que viabilizem resultados práticos de ações alternativas para os docentes interessados em aprimorar as atividades de leitura com seus alunos

Diante disso, no primeiro capítulo deste trabalho são apresentados os referenciais teóricos que servem de base para a *compreensão do ato de ler*, refletindo sobre como os pensadores modernos concebem a leitura. A partir de então, propõe-se pensar sobre o processo de *aquisição da leitura através dos gêneros textuais*, conforme as orientações dos PCNs (1997, 1998), formulados de acordo com os estudos de Bakhtin (1934). Na sequência, busca-se conceituar os termos *gênero textual e gênero discursivo*, a fim de verificar a existência de possíveis distinções na maneira de se trabalhar os gêneros no ensino da língua. Para tanto, buscou-se as proposições de Rojo

(2005) e de Marcuschi (2008). Ainda como desdobramento do primeiro capítulo, propõe-se rever a concepção de *gêneros textuais e sequências textuais*, uma vez que ainda possa ocorrer alguma confusão quanto ao uso dessas terminologias.

No que se refere aos gêneros, verifica-se que os PCNs (1997, 1998) colocam o texto como ponto de partida para o ensino da língua materna e, por conseguinte, o gênero textual. A orientação é que, ao aluno, sejam apresentadas as diferentes formas com que a língua se manifesta através dos gêneros discursivamente e que ele seja capaz de reconhecer cada forma em suas práticas diárias.

“Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (PCN, 1998, p. 23).

Dessa forma, a escola deve abandonar a crença na existência de um gênero prototípico, por meio do qual se poderia ensinar todos os outros gêneros que circulam na sociedade. Pelo contrário, é refletindo sobre os diversos gêneros envolvidos nas práticas sociais dos alunos que estes vão se apropriando tanto de sua forma como de seu valor discursivo. Com isso pretende-se que o aluno desenvolva diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino, como o reconhecimento de um gênero textual entre outros e sua finalidade em cada situação discursiva.

A questão da centralidade dos gêneros no ensino da língua materna implica o questionamento se o professor já tem sido formado para essa nova prática de ensino. Sabe-se que o professor assume papel de relevância nesse processo e sua atuação junto aos aprendizes pode ser determinante para o sucesso escolar. Sendo assim, a questão da formação de professores como agente letrado, atuando como mediador nas atividades de leitura, é um dos pontos de discussão desse trabalho, assim como a relevância das experiências de letramento vividas pelos alunos em ambiente familiar, mesmo antes do ensino institucionalizado fornecido pela escola.

A parte experimental é feita com base na obra *O diário de Anne Frank*, escolhida pelos próprios alunos, que apresenta a predominância da *sequência narrativa*. É importante que se considere como se estrutura essa sequência textual tanto formal como linguisticamente. Propõe-se ainda uma busca histórica do *gênero diário pessoal*, apontando as transformações ocorridas nesse gênero ao longo do tempo, tanto no propósito de sua produção quanto no seu público leitor.

O segundo capítulo apresenta o desenvolvimento de projeto de leitura com alunos do 8º ano, que se desenvolveu em três etapas: atividades de pré-leitura, durante a leitura e de pós-leitura, todas descritas detalhadamente e discutidas conforme o resultado obtido. Assim, o projeto pode servir de sugestão de trabalho para outros professores de acordo com as características próprias de seus alunos.

O terceiro capítulo propõe o *resultado e a discussão* do projeto de leitura. Está dividido em quatro subtópicos: 1) *A mediação leitora*, 2) *A prática leitora na família*, 3) *Comprometimento escolar dos alunos* e 4) *A formação do professor mediador*, os quais são resultado de observações realizadas pela professora de Língua Portuguesa ao longo do projeto e de pesquisa sobre o nível de letramento do aluno e sua família, feita através de questionário com perguntas fechadas.

No que se refere à mediação leitora, verifica-se que a ausência deste tem sido uma das causas de os alunos dessa unidade apresentarem deficiências preocupantes na habilidade de leitura. Dessa forma, discute-se neste trabalho a estratégia de andaimagem proposto por Bortoni-Ricardo e Machado e Castanheira (2012), que pode ser útil para que o professor auxilie seu aluno na construção do sentido do texto. Destaca-se também a experiência leitora do professor como sendo fundamental na orientação desses alunos nas atividades de letramento.

O segundo tópico desse capítulo é a participação da familiar na experiência de letramentos dos alunos, que torna bem mais significativas as atividades de leitura propostas pela escola. Por isso, não se deve ignorar a participação da família nesse processo, uma vez que ao chegar à escola, o aluno traz consigo as experiências de letramento vividas no contexto familiar, que fazem grande diferença na maneira como a criança lida com aquisição de conhecimentos através das práticas de leitura e escrita. Concebe-se, neste trabalho, como conceito de letramento a habilidade que o indivíduo desenvolve de fazer uso da leitura e escrita em práticas sociais. Considerando que o ambiente familiar é o espaço em que a criança deve ser incentivada a compartilhar suas experiências diversas, inclusive escolares, é importante levar em conta a participação da família nesse processo, orientando-a a oferecer à criança um ambiente favorável para realização das atividades de leitura promovidas pelos docentes, como também a acompanhá-la de perto, e quando necessário, auxiliá-la. O fato é que a proficiência leitora é uma habilidade que deve transcender o ambiente escolar e o familiar e se expandir para sua prática nos mais variados meios sociais.

Diante do pouco compromisso que os alunos têm demonstrado em sua atuação escolar, propõe-se também uma reflexão sobre que modelo de letramento a escola tem adotado em suas práticas de ensino. Street (1984) propôs dois modelos em seus estudos: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*. O primeiro apresenta um caráter pragmático de letramento, ou seja, de funcionalidade. Assim o indivíduo lança mão desses conhecimentos quando o contexto social o exige. Já o *modelo ideológico* não concebe o letramento independente do contexto social, concebe-o como aspectos da cultura e das estruturas de poder de uma sociedade (*apud* KLEIMAN, 1995, p.39). Infelizmente, a experiência tem mostrado que a escola tem feito uso do modelo autônomo de letramento, devendo, por isso, repensar suas práticas de ensino. Diante disso, considera-se neste trabalho o conceito de letramento como um evento transformador da condição do indivíduo em seu aspecto cultural e social. Nas palavras de Soares (2000)

“Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais tornar-se diferente” (SOARES, 2000, p 37).

Por último, propõe-se considerar a importância da formação de professores mediadores da leitura, no desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos. Não se defende aqui que a deficiência na habilidade leitora ocorra por negligência do professor, mas, sim pela falta de formação adequada desse profissional, que muitas vezes não é preparado de forma prática para a realidade escolar, assim como postulam Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012, p. 17): “a formação de professores em nosso país vem negligenciando dimensões de natureza mais prática, metodológicas, em benefício de uma suposta superioridade de conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas”. Tal percepção também tem a educadora Eunice Durham, quando aponta em uma entrevista à revista *Veja* (23 nov. 2008) causas para o despreparo dos profissionais de ensino: “A primeira, sem dúvida, é a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática. Segundo essa corrente acadêmica em vigor, o trabalho concreto em sala de aula é inferior a reflexões supostamente mais nobres.” (*apud* Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira, 2012, p. 17).

É esse caminho que se pretende trilhar na discussão aqui proposta sobre a aquisição da habilidade leitora no ambiente escolar. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico, com base em referencial teórico da sociolinguística, numa

perspectiva sociointeracionista, que concebe a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor. Realizou-se também um projeto de leitura com alunos do 8º ano de uma escola pública municipal da prefeitura do Rio de Janeiro, sendo a obra *O diário de Anne Frank* o objeto de leitura dos alunos ao longo do quarto bimestre do ano de 2014. Após o projeto, os alunos responderam a um questionário com perguntas fechadas, com o objetivo de fornecerem informações sobre sua prática leitora em ambiente familiar e escolar, de modo a possibilitar a verificação do nível de letramento dos alunos participantes no projeto.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 – COMPREENDENDO O ATO DE LER

Falar de leitura é falar de várias áreas de atividades humanas. Lê-se livro, jornal, bula de remédio, relatório, placa de trânsito, carta, *e-mail*, panfleto, *outdoor*, dentre os inúmeros textos escritos presentes no cotidiano social. Para não ficar só no mundo da escrita, Martins (2006) postula que é possível também realizar leituras de objetos, imagens, gestos, atitudes, expressões, pessoas, ambientes, situações. Entretanto, o contado com o texto só representará sentido para o leitor se estiver relacionado a uma necessidade, experiência ou fantasia deste. As experiências vividas desde o nascimento vão se acumulando na memória do sujeito, possibilitando a ele a aferição de sentido ao que lê. Sendo assim, Martins (2006) afirma que pesquisadores da linguagem consideram não ser apenas o conhecimento da língua o que conta para se realizar a leitura, e “sim todo o sistema de relações interpessoais entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida” (MARTINS, 2006, p. 12). Kleiman (2013, p. 38) chega a dizer que leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura.

A fim de fundamentar as proposições feitas aqui sobre leitura e letramento, assim como a formação do professor mediador, serão consideradas as contribuições de Martins (2006), Lajolo (2005), Rojo (2009), Kleiman e Matencio (2005), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012), Oliveira e Antunes (2013), dentre os principais teóricos. A concepção de letramento vem configurar uma nova visão de leitura proposta por esses autores, não mais aquela que se esperava do leitor, a decodificação das palavras, como se somente essa habilidade fosse o suficiente para a conferência de sentido ao texto. Essa é a perspectiva de pensadores modernos que percebem o conceito de letramento como uma ação que transcende o processo de alfabetização – a leitura como decodificação de sons e letras – levando o aluno à aquisição da leitura como e para práticas sociais (Kleiman, 2013; Bortoni-Ricardo, *et alli*, 2012; Koch e Elias, 2012).

Oliveira e Antunes (2013), citando Carvalho (2009), afirmam que a alfabetização é um processo limitado no tempo, nos objetivos e nos conteúdos, enquanto o letramento é mais abrangente porque “permite ao aprendiz familiarizar-se

com os diversos usos sociais da leitura e escrita” (OLIVEIRA & ANTUNES, 2013, p. 66). Isso quer dizer que o letramento acompanha o indivíduo em toda fase de sua vida, já que, a cada tempo, novos usos da leitura e da escrita se manifestam nos meios sociais.

Sobre as principais concepções que se tem de leitura, Koch e Elias (2012) destacam três, que se distinguem pela concepção de *sujeito*, de *língua*, de *texto* e de *sentido* que se adota. A primeira concepção tem seu **foco no autor**. Dessa forma, a língua é uma representação do pensamento, o sujeito é visto como dono de sua vontade e de suas ações e o texto é tido como um produto acabado; a leitura “é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-ínteracionalmente” (Koch & Elias, 2012, p. 9, 10). A segunda concepção **foca no texto**. Nessa concepção, a língua é tida como estrutura, o sujeito é “assujeitado, isto é, (pré) determinado pelo sistema e o “texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este o conhecimento do código utilizado” (Koch & Elias, 2012, p. 10). De acordo com essa concepção, a leitura se faz a partir das palavras e estrutura do texto, tudo está dito nele. Por fim, a terceira, a que se adota nesse trabalho, tem seu **foco na interação autor-texto-leitor**, isto é, o sentido do texto é construído nessa interação e, antes disso, ele (o sentido) não existe. A leitura, então, é tida como uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos, que se encontram nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, e na sua estrutura, “mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédicos) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (Koch, 2011, p. 17). Assim sendo, os sujeitos são vistos como atores, isto é, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, lugar de interação dos interlocutores.

É nessa mesma perspectiva que Marcuschi (2008) aborda a concepção de língua e texto. Sobre a língua, ele diz ser “uma atividade e não um instrumento; uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 240). Assim, a língua não pode ser vista apenas como um instrumento de comunicação ou como um sistema de código, porque compreender um texto não equivale a decodificar mensagens, como já postulado aqui. Quanto ao texto, Marcuschi (2008, p. 242) vê como um processo ou evento comunicativo, cujo sentido se encontra em permanente construção na interação entre os

interlocutores. Assim, o texto se acha aberto a várias alternativas de compreensão. A cada leitura, para cada leitor, um novo sentido pode ser apreendido, levando-se em consideração o contexto. Atente-se, contudo, para o fato de que há limites para a compreensão textual, que são dados por alguns princípios de compreensão.

Ângela Kleiman (2013) também muito tem a contribuir para as proposições aqui realizadas a respeito da leitura, numa perspectiva cognitivista, influenciadas pelas pesquisas da Psicologia da cognição, “que redimensionavam os estudos cognitivos sobre a compreensão do texto escrito para os estudos sobre a compreensão nas atividades de leitura, de uso da língua escrita, com contexto escolar” (KLEIMAN, 2013, p. 8). Como ela mesma postula, não há uma incompatibilidade entre as teorias cognitivas, as teorias da linguagem – como as teorias enunciativo-discursivas – e os estudos de letramento. Pelo contrário, as contribuições dessas linhas de pesquisa se complementam, possibilitando não apenas um modelo de leitura. Dessa forma, a leitura é vista como uma atividade cognitiva por excelência, como uma prática de uso de linguagem em determinado evento sociocultural e como um processo de fazer sentido de objetos culturais como o texto (Kleiman, 2013, p. 9, 10).

É importante também verificar como os documentos oficiais abordam a questão da leitura, uma vez que orientam aquilo que se deve ensinar nas escolas. No caso dos PCNs (1997, 1998), a postulação básica do documento é o ensino centrado no **texto**, quer em termos de leitura, quer em termos de produção. Quanto à leitura, rezam os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa:

“A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de ‘extrair informação da escrita’ decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura, constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc.

“Formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto;

que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.”

E mais adiante:

“Uma prática constante de leitura na escola deve admitir ‘leituras’. Pois outra concepção que deve ser superada é o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos; às vezes é porque o autor intencionalmente ‘jogou com as palavras’ para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são necessárias: é o caso dos bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problema matemáticos, por exemplo, só cumprem sua função se houver compreensão do que deve ser feito”.

Percebe-se assim, que a prática de ensino da leitura que se baseia no método de decorar o alfabeto, soletrar, decodificar palavras isoladas, frases até chegar ao texto contínuo, não deve prevalecer como método de aquisição da leitura. Entretanto, segundo Martins (2006) postula que “Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos lingüísticos com métodos sofisticados e supostamente desalienantes” (MARTINS, 2006, p. 23). Ela também diz que “prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o *porquê, como e para quê*, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade” (Martins, 2006, p. 23). Essa realidade aponta para um questionamento legítimo: como a escola deve então proceder para efetivamente levar seus alunos à proficiência leitora, de maneira que eles venham fazer uso dela em seu meio social? Uma das respostas pode estar na variedade dos gêneros textuais circulantes no cotidiano do aluno, tomados como objetos de estudo do uso da língua nas práticas sociais.

2.2 – AQUISIÇÃO DA LEITURA ATRAVÉS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS/ TEXTUAIS

Os PCNs (1997, 1998) declaram que as demandas sociais da atualidade exigem do sujeito habilidades leitoras não exigidas há algum tempo. Os gêneros discursivos/

textuais surgem, então, como o objeto de estudo para o ensino da língua, já que o texto passa a ser a unidade básica de ensino em oposição às frases descontextualizadas, como muitas vezes acontece nas aulas de língua portuguesa. Segundo Schneuwly (1994), sendo o *sujeito*, a *ação* e o *instrumento*, os elementos centrais caracterizadores de uma atividade humana, “o gênero pode ser considerado como ferramenta, na medida em que um sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero.” (*apud* Koch, 2011, p. 55). Assim, a abordagem dos gêneros textuais nesse trabalho aponta para o seu uso como instrumento de comunicação em cada situação e intenção comunicativa. Como diz Koch (2011): “A escolha do gênero deverá, como foi dito, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes” (Koch, 2011, p. 55). Nessa perspectiva, o professor letrador tem o dever de tomar os diversos gêneros textuais circulantes no meio social em que o aluno está inserido, como objeto de estudo, preservando no máximo possível sua originalidade de produção, intenção e função social. A importância do ensino dos gêneros textuais também é reafirmada por Koch e Elias (2012, p. 122), quando declaram que “somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio.”

Cavalcante (2013) define gêneros textuais como “padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas” e continua dizendo que “para cada propósito comunicativo, o indivíduo possui algumas alternativas de comunicação, com um padrão textual e discursivo socialmente reconhecido” (p. 44, 45). A aquisição da leitura como prática social encontra-se estreitamente ligada ao estudo dos gêneros textuais, uma vez que, segundo a posição de Carolyn Miller (1984), pode-se “dizer que os gêneros são uma *‘forma de ação social’*. Eles são um *‘artefato cultural’* importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade” (*apud* Marcuschi, 2008, p. 149). Assim, o gênero se torna o espelho da experiência daqueles que fazem uso dele, experiência essa materializada no texto através da ação ali levada a cabo, de sua forma e sua substância, ou seja, de seu conteúdo.

É importante que se saiba que os gêneros textuais cumprem sua função comunicativa graças as suas formas estabilizadas, isto é, resultam de atividades sociais

que são reiteradas ao longo do tempo. Essa estabilidade dos gêneros é que permite o interlocutor saber, por exemplo, quando está diante de uma propaganda, um diário, um artigo de opinião, uma fábula, uma carta, porque esses gêneros têm um modo de composição que lhes são próprios. Contudo, o fato de serem relativamente estáveis, não impede que apresentem alguma variação, a depender das práticas sociais e de convenções impostas pelo meio em que circulam (Cavalcante, 2013; Koch e Elias, 2012). Sendo assim, não se estuda um gênero textual apenas por sua forma composicional. Deve-se, então, levar em consideração seus propósitos comunicativos, conteúdo e estilo. Sobre isso, numa perspectiva bakhtiniana, Koch e Elias (2012, p. 107) afirmam: “todo gênero é marcado por uma esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolavelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição”. Em suma, a escolha do gênero deve levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes, além de o agente dever adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio (Koch, 2011, p. 55)

Ensinar a ler através dos gêneros textuais encontra sua importância na perspectiva de que toda interação se dá através de um gênero que, por sua vez, se realiza através de um texto. Assim, eles se tornam “artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas” (Cavalcante, 2013, p. 45), possibilitando ao sujeito reconhecer o gênero de acordo com seus propósitos comunicativos, levando em consideração a especificidade de cada situação comunicativa. Desse modo, se inserido num contexto acadêmico em que se exigem do sujeito a compreensão dos gêneros *artigo científico*, *resenha*, *ensaio*, por exemplo, ele deverá considerar que esses gêneros do discurso tendo em vista o objetivo de sua produção. Isso se estende a outros contextos sociais (Cavalcante, 2013). Koch (2011, p.55) conclui que “o ensino do gênero seria uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos”. Citando Bronckart (1994), ela continua dizendo:

“uma ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões, que ele necessita ter competência para executar. Tais decisões referem-se, em primeiro lugar, à escolha do gênero mais adequado, além de outras relativas à constituição temática, à seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos.”
(Koch, 2011, p. 55)

Esse deve ser o objetivo principal da escola ao levar seus educandos à competência leitora: conferir-lhes poder de realizar suas próprias escolhas nos contextos sociais em que se inserem.

Faz-se ainda necessário tratar brevemente da questão do suporte em que os gêneros textuais podem circular. Ainda não há uma decisão clara sobre esse assunto, em virtude da divergência de posições entre os estudiosos, contudo torna-se relevante em virtude de sua utilidade para que tais gêneros circulem na sociedade e, até, mesmo, em alguns casos, para a distinção que eles recebem. Dominique Maingueneau (2001) afirma que o suporte, ou *mídium*, como ele costuma chamar, não constitui apenas um meio ou instrumento para transportar um texto, mas afirma que a mudança do suporte modifica também o “conjunto de gêneros de discurso” (apud Marcuschi, 2008, p. 173). Isso quer dizer que com o advento de novas tecnologias, o modo de circulação de um gênero vai mudando. Há um tempo, os textos eram transmitidos por telefone, depois pelo rádio, mais tarde pela televisão e ultimamente pela internet. Assim, Marcuschi afirma que “esses *mídiuns* são ao mesmo tempo modos de transporte e de fixação, mas interferem no discurso” (Marcuschi, 2008, p. 174). Nesse caso, questiona-se se o gênero possui características distintivas adicionais quando realizado e acessado em suportes diferentes.

Levando em consideração que o suporte de um gênero é um espaço físico ou virtual com formato específico onde o texto aparece materializado com o propósito de ser veiculado e ficar acessível ao seu público leitor para fins comunicativos, fica claro que o gênero necessita de um lugar real de manifestação e esse lugar, o suporte, possui um formato específico, tal como um livro, uma revista, um jornal, entre outros. Dessa forma, ele cumpre a sua função básica de fixar o texto e torná-lo acessível. Essas propriedades do suporte fazem com que ele não seja neutro e o gênero não esteja indiferente a ele, contudo o nível de sua interferência na identificação do gênero ainda não é uma questão resolvida. O mais importante é saber fazer a distinção entre gênero e suporte, o que algumas vezes também pode trazer confusões (Marcuschi, 2008, p. 176). Para o autor (2008), por exemplo, o *folder* é um suporte, embora reconheça que para alguns estudiosos trata-se de um gênero textual. O mesmo acontece com o *outdoor*, o livro didático, entre outros.

Por fim, é interessante dizer que Marcuschi (2008, p. 177) identifica duas categorias de suportes textuais: os suportes convencionais e os suportes incidentais. O primeiro se refere aos espaços que convencionalmente portam determinados gêneros

textuais, como o livro, a televisão, a revista etc. O segundo refere-se àqueles que momentaneamente servem de suporte, como um tronco de árvore, com as declarações de amor; o corpo humano, com suas tatuagens ou mensagens de protestos; um guardanapo, como veículo de recado ou lembrete; etc. Circunstancialmente qualquer superfície física pode funcionar como suporte. Assim sendo, percebe-se que esse não é um assunto tão simples de se tratar e que ainda apresenta muitas lacunas a serem preenchidas com novos estudos e reflexões. Contudo, não sendo o objetivo desse trabalho, não há o propósito de aprofundamento nesse assunto. Basta que tais informações estejam disponíveis para os alunos, de maneira que sejam capazes de identificarem os diversos suportes textuais disponíveis em seu meio social e reconhecerem os gêneros neles veiculados.

2.3 – GÊNEROS TEXTUAIS OU GÊNEROS DISCURSIVOS

Este tópico pretende discutir a variação dos termos *gêneros textuais* e *gêneros discursivos*, levando o leitor ao questionamento se existe alguma diferença teórica ou prática entre os dois termos. Para tanto, as contribuições dos estudos de Rojo (2005) servirão de base para essa análise.

Tratando do assunto no campo da linguística aplicada, Rojo (2005) propõe uma reflexão sobre a confrontação existente entre a perspectiva bakhtiniana e outras perspectivas, no que se refere ao estabelecimento da diferença entre a teoria dos gêneros textuais e a teoria dos gêneros discursivos – aproximando-os ou distanciando-os. A autora apresenta as seguintes questões: a) será totalmente indiferente trabalhar a partir das teorias de gênero de texto/ de discurso? Se a resposta for negativa, quais as diferenças? b) em que resultaria a transposição de cada uma dessas perspectivas para a melhoria das práticas didáticas escolares, levando-se em consideração as recentes orientações dos PCNs de ensino das línguas? (Rojo, 2005, p. 186). A partir desses questionamentos, a autora segue fazendo uma reflexão sobre cada um desses temas, conceituando gênero textual e gênero de discurso, sobretudo com base nos conceitos teóricos de Marcuschi (2002).

Segundo Rojo (2005), esse autor, que não menciona o termo gêneros do discurso, preferindo gêneros textuais, distancia-se das posições teóricas bakhtinianas

quando dilui as fronteiras entre a noção de gênero e texto, ao conceituar gênero textual como uma “noção propositalmente *vaga* para referir textos materializados” (*apud* ROJO, 2005, p. 188). O termo “vaga” é usado aqui para se referir à instabilidade que a classificação de um gênero pode apresentar em virtude da multiplicidade de gêneros existentes. Nesse caso, Marcuschi (2002) reproduz os conceitos formulados por Bronckart (1997), para quem os gêneros de texto continuam como entidade vaga, embora todo exemplar de um texto possa ser considerado como pertencente a determinado gênero. O que ocorre é que as diversas classificações existentes são divergentes e parciais, não podendo constituir modelo estável. Para Rojo, “esse tipo de definição está bastante distante da visão de *enunciado* ou *texto* como *produto material* (*materialização*) de um *universal* igualmente *concreto* que é o gênero” (ROJO, 2005, p. 188). Bakhtin (1992, p. 279), quando se refere ao gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (*apud* Carvalho, 2005, p. 131) parece verificar menor variação nos textos pertencentes a uma mesma família.

Enquanto para Bakhtin a análise de um enunciado visa à busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, através das marcas linguísticas presentes no texto, pela sua forma composicional e pelo estilo da linguagem e, por isso, fazer uso da designação *gênero do discurso*, para os autores que preferem a designação *gênero textual* (Bronckart, 1997, Adam, 1999, Marcuschi, 2002), a análise do enunciado se encontra na materialidade linguística do texto, no aspecto funcional/contextual, quando se trata de abordar o gênero, não deixando muito espaço para a significação (Rojo, 2005, p. 189). Apesar da divergência nos conceitos de texto, gênero e discurso, todos esses autores mencionam a obra de Bakhtin e estabelecem uma relação com seu discurso.

Segundo Rojo (2005), para se compreender o que são e como funcionam os gêneros de forma mais aprofundada e completa, há a necessidade de uma busca nos estudos de Bakhtin (1934-1935) e seu Círculo, anteriores ao texto de 1953. Naqueles textos, a noção de gênero transcende a de que gênero é forma de discurso ou enunciação, “mais do que isso, o grande corolário desses termos é *tema* ou a *significação*, acrescida da *ideologia* e da *valoração*, único fim de um enunciado vivo. Por isso, forma de *discurso*, de *enunciação*. E não *forma* de texto, de *enunciação*.” (Rojo, 2005, p. 195). Essa linha de pensamento torna mais complexa a conceituação de

gênero, que deve ir além dos “tipos relativamente estáveis de enunciado”. Assim, a autora lamenta:

“Pena que a maior parte dos pesquisadores que recorrem a Bakhtin para discorre/dialogar sobre os *gêneros* não cheguem a freqüentar a obra do Círculo de maneira mais dialógica e, simplesmente, contentem-se em citar ou repetir o texto de 1953, de maneira mais monofônica. Nesse outro caminho, mais polifônico, poderíamos relacionar – mais fácil e claramente – o conceito de gênero com os conceitos de *dialogismo*, *heteroglossia*, *cronotopos*, *plurilinguismo*, *hibridismo*, de tal maneira que a noção bakhtiniana de *gênero de discurso* seja colocada, de uma vez por todas, como um objeto discursivo ou enunciativo, e não como *forma* ou *tipo*, palavras infelizmente ecolhidas por Bakhtin, no texto de 1953” (Rojo, 2005, p. 196).

Esses estudos apontam três dimensões essenciais e indissociáveis apresentados pelos gêneros do discurso: *o tema*, a *forma composicional* e o *estilo*. Tais dimensões, segundo Bakhtin/ Voloshinov (1929), são determinadas pela situação de produção dos enunciados e pela apreciação *valorativa do locutor* sobre *o(s) tema(s)* e *o(s) interlocutor(es)* de seu discurso, o que não permite que os gêneros e os textos sejam compreendidos, produzidos ou conhecidos sem considerar sua situação de produção (Rojo, 2005, p. 196). Nesse ponto, torna-se importante destacar a perspectiva sociointerativa dos gêneros, uma vez que, considerada a situação de produção, deve-se considerar também os elementos essenciais desta situação social que são os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor. Assim, Rojo afirma que: “São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da *apreciação valorativa* do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais do texto ou discurso” (Rojo, 2005, p. 197).

É dessa forma que Miller (1984), também tratando dos gêneros na perspectiva bakhtiniana, aborda o conceito de gênero como ação social. Ela diz que “compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos a e criamos certos textos” (*apud* Carvalho, 2005, p. 133). Carvalho (2005) então acrescenta que:

“é preciso que se perceba na situação retórica não só características do contexto ou das demandas situacionais identificadas pelos usuários e dentro das quais operam, mas também a motivação dos participantes do discurso, assim como os efeitos por eles pretendidos e/ ou percebidos” (CARVALHO, 2005, p. 133).

Rojo (2005) diz que aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso terão como ponto de partida a análise de aspectos sócio-históricos da situação de enunciação, privilegiando a *finalidade* do locutor sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s)

discursivos. Deve-se atentar aqui para o uso dos termos “motivação” em Carvalho (2005) e “finalidade” em Rojo (2005). Embora possuam significados diferentes, estão próximos quanto à ação social que os gêneros do discurso representam. É a partir dessa perspectiva que os PCNs (1998) declaram que:

“quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos.” (PCNs, 1998, p.21)

Dessa forma, o que faz um artigo ou uma notícia serem reconhecidos como tais é o fato de todo gênero ter uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, entretanto sua determinação se dá basicamente pela função (Marcuschi, 2008, p. 150).

Um aspecto importante abordado por Marcuschi (2008) é a diversidade de possibilidades de observação dos gêneros textuais. Uma dessas possibilidades está relacionada à manifestação da língua nas modalidades oral e escrita. Segundo o autor, os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num *continuum*, partindo dos mais informais até os mais formais em todos os contextos e situações do cotidiano (Marcuschi, 2008, p. 260). Nesse aspecto, é possível perceber gêneros orais e escritos que apresentam maior ou menor formalidade conforme a situação comunicativa. O gênero carta, por exemplo, será menos formal se envolver interlocutores de maior intimidade, como também pode apresentar um nível maior de formalidade em se tratando de situações comunicativas que o exijam, como a carta do leitor, carta comercial, entre outras. O mesmo ocorre com a modalidade oral, uma conversa telefônica ocupará um extremo desse *continuum*, enquanto o discurso oficial ocupará o outro.

Existem ainda alguns gêneros como a entrevista, notícia e reportagem de televisão e rádio, entre outros, que, embora sejam transmitidos oralmente, passam primeiramente pela modalidade escrita. Assim, há a necessidade de cautela ao classificar um texto como pertencente ao gênero oral ou escrito. Como já dito antes, o gênero se caracteriza menos por seus aspectos formais e lingüísticos e mais por seu aspecto funcional. Marcuschi (2010) ainda diz que o fato dos gêneros textuais serem artefatos lingüísticos concretos, torna-os fenômenos bastante heterogêneos e, algumas vezes, híbridos em relação à forma e aos usos (MARCUSCHI, 2010, p. 35).

No tocante ao hibridismo dos gêneros, Rojo (2005) mais uma vez faz um contraste entre a visão de Bakhtin (1934-1935) e Marcuschi (2002). Segundo a autora, o estudioso russo,

“aponta para dois tipos de mecanismo dialógicos de introdução e organização do plurilinguismo no discurso, ligados aos gêneros: a *construção híbrida* e *os gêneros intercalados*”. Para o autor, a construção híbrida se apresenta quando temos um ‘*enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas ‘linguagens’, duas perspectivas semânticas e axiológicas*’”(*apud* Rojo, 2005, p. 188)

Já Marcuschi (2002) chama uma configuração híbrida de *intertextualidade intergêneros*, e a define como um gênero que assume a função de outro, “violando os cânones e subvertendo o modelo global de um gênero” (Rojo, 2005, p. 188). A intergenericidade, para o autor, muitas vezes dificulta a designação do gênero em uso, uma vez que sua distinção não se encontra em sua forma estrutural ou conteúdo, pois, como o próprio Bakhtin (1979) já notou, nessa situação, os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros. Nesse caso, quando ocorre algum problema ou conflito na designação do gênero, o propósito comunicativo ou a função é que deve ter maior atenção (Marcuschi, 2008, p. 163, 164).

Marcuschi chama a atenção para a distinção entre a intergenericidade e a heterogeneidade tipológica do gênero. Esta consiste no fato de um gênero realizar sequências de vários tipos textuais, como ocorre em uma carta pessoal, que pode conter uma narrativa, uma argumentação, uma descrição, uma injunção. Já a intergenericidade consiste em um gênero tomar a função de outro, o que é muito comum em textos publicitários. O autor diz que “a publicidade opera de maneira particularmente produtiva na subversão da ordem instituída para chamar a atenção sobre um produto” (MARCUSCHI, 2008, p. 167). Mas isso também ocorre nas tirinhas e até mesmo em artigos de opinião.

No ensino dos gêneros textuais para a apropriação da leitura proficiente, tais informações devem estar ao alcance do aluno a fim de ampliar suas possibilidades de leitura. A intergenericidade presente nos diversos contextos sociais em que o aluno está inserido não apresentará dificuldade para ele, caso seja devidamente orientado quanto aos diversos aspectos que envolvem a leitura e compreensão de textos, que se manifestam nos gêneros textuais. Sobre isso, os PCNs (1998) colocam a responsabilidade de o professor

“planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando

garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.” (PCN, 1998, p. 22)

As diferenças entre gênero discursivo e gênero textual é mais conceitual do que teórica, pois depende do modo como alguns pesquisadores conceituam *texto* e *discurso*, como é o caso de Bronkart (1997) e Adam (1999). Adam (1999), mesmo concordando teoricamente com Bronkart (1997), diz que este autor “tem tendência a chamar de ‘texto’ o que quase todo mundo chama de ‘discurso’ e inversamente” (*apud* Rojo, 2005, p. 190). O fato é que todos eles partem sempre de uma fonte comum, que é a obra bakhtiniana, tomada como uma das referências principais no que concerne ao estudo dos gêneros.

A fim de resolver a questão do uso dos termos, Bronkart (1997, p. 143) propõe uma equivalência entre sua abordagem e a de Bakhtin: “*os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de texto***” (*apud* Rojo, 2005, p. 191). Contudo, a questão não se resolve de uma forma tão simples, por isso, Rojo (2005) dá prosseguimento à discussão tomando os estudos de outros autores, os quais não se pretende tratar aqui. O que importa são as ideias convergentes desses autores sobre a teoria dos gêneros textuais: todas concebem gênero como famílias de textos; todas buscam compatibilizar análises textuais/ da textualidade com as descrições de gêneros; todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do contexto/ situação de produção e todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação com o discurso bakhtiniano (Rojo, 2005, p. 192,193).

2.4 – GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Antes de direcionar a atenção para o tipo narrativo especificamente, torna-se necessário estabelecer a distinção entre *tipos textuais* e *gêneros textuais*. A confusão no uso da terminologia para se referir a uma e a outra teoria parece ser comum pela falta de clareza dos aspectos que as distinguem. De início, é preciso afirmar que essa distinção não compreende uma ideia dicotômica dos tipos e gêneros textuais, pois, como se verá, eles se completam e se integram no processo de produção e leitura de texto.

Como visto anteriormente, os gêneros textuais se manifestam de formas variadas, não sendo nem mesmo possível enumerá-los, uma vez que estão relacionados às diversas esferas das atividades humanas. São historicamente situados, o que faz com que alguns gêneros sejam menos comuns em determinadas épocas ou até mesmo deixem de existir, enquanto outros assumem maior evidência, a depender dos novos suportes em que passam a circular, como é o caso da carta pessoal e do e-mail. Isso também se dá em virtude da relação dos gêneros textuais com a realidade social daqueles que os produzem. Marcuschi (2008) assim os define:

“Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (Marcuschi, 2008, p. 155)

Já as teorias dos tipos textuais estão relacionadas às estruturas e formas linguísticas, ou seja, caracterizam-se mais como sequências linguísticas. Os tipos textuais também são de número limitado e não estão sujeitos a acréscimo, são eles: *narração, argumentação, exposição, descrição, diálogo e injunção*. Contudo, Marcuschi (2008) relaciona apenas cinco, por considerar *diálogo e injunção* a mesma tipologia.

Deve-se advertir que um texto dificilmente vai apresentar um único tipo ou modo textual. O que ocorre é a predominância de um tipo sobre o outro, o que determinará a classificação do texto como narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo, dialogal ou injuntivo.

Ao tratar dos conhecimentos prévios necessários para se compreender o sentido presente no texto, Kleiman (2013) defende que o *conhecimento textual* desempenha um papel importante para esse fim, além do *conhecimento linguístico* e o *conhecimento de mundo*, ou enciclopédico. O *conhecimento textual* compreende a identificação do tipo textual predominante no texto. Essa identificação se dá, sobretudo, a partir da estrutura do texto e do tipo de discurso (Kleiman, 2013, p. 19-22). No que se refere à estrutura do texto, deve-se levar em consideração não a forma como o texto se materializa, mas a natureza linguística de sua composição, isto é, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo (Marcuschi, 2008, p. 154). Como exemplo, pode-se tomar o tipo expositivo. Nele a orientação temporal é irrelevante, assim como os agentes das ações, do ponto de vista da organização dos componentes. A ênfase encontra-se na temática, nas ideias e não nas ações, como ocorre no tipo narrativo.

“Uma estrutura expositiva está organizada em componentes ligados entre si por diversas relações lógicas: premissa e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição e exemplo” (Kleiman, 2013, p. 20).

Quanto ao tipo de discurso, aspecto que também auxilia na identificação do tipo textual, está relacionado ao caráter da interação entre autor e leitor. Nesse caso, encontram-se presentes no discurso o objetivo, a intenção do autor, captados pelo leitor através das marcas formais verificadas no texto. Dessa forma, é possível distinguir os discursos narrativos, descritivos, argumentativos etc. Segundo Kleiman (2013, p. 23), quanto mais conhecimento textual o leitor tiver (das estruturas textuais e de tipos de discurso) e quanto maior for a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão.

Koch (2011) também segue essa linha de estudo dos tipos textuais. Ao conhecimento textual de Kleiman (2013), ela denomina *conhecimento sociointeracional*, uma vez que se refere às formas de “*inter-ação*” através da linguagem. A autora ainda subdivide esse conhecimento em outros quatro: *conhecimento comunicacional*, *metacomunicativo*, *superestrutural* e *ilocucional*. Estes dois últimos estão estreitamente relacionados aos conhecimentos das estruturas textuais e dos tipos de discurso de Kleiman (2013), respectivamente. Isso ratifica que o reconhecimento dos tipos textuais vai além das sequências linguísticas, considerando também o reconhecimento dos objetivos ou propósitos que o falante pretende atingir, em dada situação de interação.

“Trata-se de conhecimentos sobre *os tipos de atos de fala*, que costumam ser verbalizados por meio de enunciações características, embora seja também freqüente a sua realização por vias indiretas, o que exige dos interlocutores o conhecimento necessário para a captação dos objetivo ilocucional” (KOCH, 2011, p. 49).

Como já apontado anteriormente, um texto pode apresentar variedade de sequências tipológicas. Textos como a carta pessoal, a bula de remédio, o artigo de opinião geralmente apresentam uma heterogeneidade tipológica, embora, comumente sejam identificados, respectivamente, como do tipo expositivo ou descritivo, injuntivo e argumentativo. No caso da carta pessoal, Marcuschi (2008, p. 161) vai identificar todos os seis modos textuais. Ele também faz uma análise do gênero telefonema, que se caracteriza como um diálogo mediado pelo telefone, sem, portanto, a presença física dos falantes. Nele podem ocorrer argumentações, narrativas e descrições. Essa heterogeneidade tipológica é um dos aspectos que torna complexa a nomeação de um

gênero, sendo de suma importância seu ensino na escola, a fim de ampliar as possibilidades de leitura e escrita dos alunos. Assim, como apontam os PCNs, a escola deve adotar "práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente" (PCNs, 1998, p.30).

A fim de demonstrar como ocorre o fenômeno da heterogeneidade tipológica, Koch & Elias (2012, p.120) fazem uso do seguinte texto:

Fonte: KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. – 3. ed., 7ª reimpressão. São Paulo : Contexto, 2012 .

Segundo as autoras, é possível perceber nesse texto do gênero propaganda a presença de três tipos textuais: descritivo, argumentativo e injuntivo.

a) **Descritivo:**

“TROCO ESPOSA 25/45 anos/ cozinha/ varre/ passa/ Excelente estado”

“ESPOSA PROCURA família que valorize / entenda necessidades e AJUDE a limpar a casa.”

b) Argumentativo:

“Para fazer parte da experiência televisiva que está mudando o mundo inteiro...”

“E você poderá se ver em Troca de Esposa todas as quartas-feiras, às 22h.”

c) Injuntivo:

“Participe! www.peopleandartsbrasil.com”

“ (Swingers abstenham-se)”

Feitas essas considerações iniciais, propõe-se tratar especificamente do tipo narrativo, uma vez que o propósito desse trabalho, em sua parte prática, está voltado para um gênero textual no qual predomina esta sequência textual: o diário.

2.5 – A SEQUÊNCIA NARRATIVA

Muitos são os gêneros textuais que são classificados por diversos teóricos como do tipo narrativo: conto, romance, algumas crônicas, contos de fadas, fábulas, notícia, novela, peça de teatro, diário, dentre outros. Cabe, então, uma reflexão sobre como se estrutura a sequência textual narrativa que dá origem a esses gêneros.

Bakhtin (1953) propõe a divisão dos gêneros do discurso em duas categorias: os primários e os secundários. Os primários seriam os gêneros mais simples, presentes no cotidiano, como o diálogo, a carta. Os secundários são os tipos mais complexos como o romance e a peça de teatro. Adam (1992), com base nessa teoria, propõe que os gêneros primários sejam vistos como tipos nucleares, menos heterogêneos e como sendo responsáveis pela estruturação dos gêneros secundários. Assim, para esse autor, os gêneros primários de Bakhtin (1953) são as sequências textuais, ou seja, componentes textuais que atravessam os gêneros secundários (*apud* Bonini, 2005, p. 209).

Adam (1992) ainda relaciona essas sequências textuais com o raciocínio prototípico de Roch (1978) e Kleiber (1990). O prototípico segundo Roch (1978) é aquele que reúne o maior número de “pistas de validade” de uma categoria (Bonini, 2005, p. 210). Assim, Bonini aponta que:

“Nesse caso, para Adam, os gêneros e seus exemplares são dispostos em categorias pelos traços que compartilham com as sequências (os protótipos). Gêneros como o romance, o conto, o laudo de acidentes e a notícia comporiam a categoria dos gêneros narrativos, pois seriam atravessados pela sequência narrativa.” (2005, p. 210)

Quais, então, seriam as características que marcam a sequência narrativa, distinguindo-a das demais? Bonini (2005, p. 219), de acordo com os estudos de Adam (1992), relaciona seis delas, prototipicamente:

- 1) **a sucessão de eventos:** a narrativa consiste numa sucessão de eventos que acontecem numa ordem temporal, isto é, uma ação é sempre consequência de uma outra ação;
- 2) **a unidade temática:** refere-se à escolha de um protagonista, a partir de quem desencadeará toda a ação narrada, envolvendo personagens secundários, numa unidade temática;
- 3) **os predicados transformados:** o desenrolar dos acontecimentos implica a mudanças no personagem, que passa por transformações em suas características físicas, morais ou psicológicas;
- 4) **o processo:** a narrativa necessita ter um início, um meio e um fim, ou seja, no início há uma situação de equilíbrio, que sofre transformações, transcorrendo em direção a uma situação final;
- 5) **a intriga:** trata-se de um “conjunto de causas, orquestradas de modo a dar sustentação aos fatos narrados. A intriga pode levar o narrador a alterar a ordem processual natural dos fatos, fazendo com que a narrativa comece, por exemplo, pelo meio” (Bonini, 2005, p. 219).
- 6) **a moral:** reflexão que vem ao final sobre o fato narrado. Não são todas as narrativas que apresentam a moral explicitamente, podendo vir implícita, não sendo, portanto, essencial à sequência narrativa.

Bonini (2005), com base nesses elementos e nas contribuições de Labov & Waletzky (1967), descreve o esquema prototípico da sequência narrativa “como contendo cinco macroproposições que perfazem a situação inicial, a complicação, as (re)ações, a situação final e a moral (Bonini, 2005, p. 220). O autor ainda aponta que as macroproposições correspondentes à *situação inicial* e à *situação final* configuram os momentos de equilíbrio da ação, tendo uma base mais descritiva, enquanto que a complicação, as (re)ações e a resolução são as macroproposições que realmente definem

o esquema narrativo, “onde um fato ocorre, quebrando a ordem estabelecida e desencadeando reações que tendem à resolução e a uma nova situação de equilíbrio. A moral é uma reflexão complementar ao todo do fato narrado, sendo função do narrador” (BONINI, 2005, p. 220).

Cavalcante (2013) também fala de um processo de “intriga” que sustenta a narrativa quando a história começa com “a apresentação de uma situação inicial que é transformada por um fato causador de tensão, seguido de outros, os quais geram modificações, até que um acontecimento específico conduza ao desfecho” (Cavalcante, 2003, p. 64). A autora ainda inclui a *resolução* e a *avaliação* no esquema prototípico da sequência narrativa. Para exemplificar a ocorrência dessas fases num texto narrativo, ela propõe o seguinte exemplo:

O trapezista

“Um velho trapezista de circo dedicava-se a formar jovens acrobatas. (situação inicial)

Um grupo de alunos, após vários meses de treinamento intenso, tinha agora que enfrentar o teste principal: seu primeiro salto no trapézio a 15 metros de altura. Um a um, os jovens foram superando aquela prova, até que o último aluno se posicionou na plataforma, aguardando o momento certo para o salto, em busca do trapézio que balançava suavemente na sua frente. E o tempo ia passando e o jovem continuava lá, olhando para um ponto qualquer à sua frente, imóvel como que congelado. (complicação)

*O velho professor, observando a hesitação do aluno, procurou ajudá-lo:
- Vamos lá rapaz... Pule!*

Sem qualquer reação o jovem gaguejou:

- Eu não posso... Não posso pular... Eu me vejo morto lá embaixo estendido no chão.

Naquele instante o silêncio se fez sentir no picadeiro. Todos os presentes acompanhavam tensos aqueles momentos. (Ações)

O velho trapezista subiu até então onde estava o jovem e calmamente disse-lhe:

- Se não tivesse certeza que você seria capaz de pular não pediria para fazê-lo.

Você tem conhecimentos técnicos e competência para executar este movimento.

Vou lhe dar um conselho... Preste atenção: primeiro atire seu coração e a mente naquela barra... o corpo irá atrás... Acredite! (Resolução)

Passados alguns segundos o jovem aluno se lança no espaço resoluto e agarra o trapézio, ouvindo então as palmas dos que o observavam naquele instante.

(situação final)

Assim como o aluno, quantas vezes nos sentimos "congelados" quando pensamos no pior. O velho professor quando pedia ao jovem para jogar o coração e a mente, estava na realidade dizendo:

- Atire na mente sua confiança, sua fé, sua determinação que a parte material vem na seqüência. (Avaliação)

Criar uma imagem mental positiva ajuda a "descongelar" o raciocínio." (Moral)

(CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo : Contexto, 2013, p. 66)

Percebem-se logo na situação inicial e no início da complicação alguns elementos que constituem as circunstâncias em que a história ocorre: *os personagens, o espaço e o tempo*. Também é na situação inicial que se pode perceber como o narrador se comporta: se é um personagem, se é alguém que observa a história de fora, ou tantas outras variações que ele pode ter em uma narrativa. Em “O trapezista”, de autor desconhecido, a situação inicial se dá quando se revela, logo de início, *a personagem* “um velho trapezista de circo”, que está em um determinado *espaço*, provavelmente em um circo, ensinando seus alunos futuros trapezistas. Tudo isso é contado por um *narrador* externo à cena, tratando-se, portanto, de um narrador-observador.

A partir de então, o leitor é levado a crer que será gerado um conflito para que ocorra a progressão das ações e, conseqüentemente, o desenvolvimento da história. A complicação se dá na chegada do grande dia do teste, “após vários meses de treinamento intenso” – indicação do *tempo* –, em que um a um dos jovens deveria fazer um salto de quinze metros de altura. Após todos terem enfrentado o desafio, o último ficou paralisado sem conseguir saltar.

O ponto alto da história é o fato do velho trapezista incentivar seu aluno a pular e este, tomado de medo por prever a sua morte, recusar-se veementemente, deixando os expectadores em silêncio, em virtude da grande tensão que a situação provocava. Em uma decorrência linear do tempo, a história tem como desfecho a atitude do velho trapezista de ir até onde o jovem se encontrava e dizer-lhe palavras de incentivo e confiança, levando o discípulo a fazer um belo salto e receber uma salva de palmas da plateia.

Eventualmente, o tempo e o espaço em que as ações da narrativa ocorrem, podem não aparecer explicitamente ou até mesmo se apresentar de maneira vaga ou

genérica, contudo, a experiência de mundo do leitor, leva-o a inferências que contribuem para a construção de sentido dos fatos narrados. Assim, os adjuntos adverbiais também se tornam essenciais, em um texto narrativo, na medida em que revelam as circunstâncias em que os fatos ocorrem, mostrando onde, quando, como e por quê.

A estrutura narrativa se caracteriza, sobretudo, pela marcação temporal cronológica, por isso, faz-se necessário que o professor leve seus alunos leitores à identificação das marcas linguísticas que deixem clara a sequência temporal das ações. Sobre isso, Koch e Elias (2012, p. 156, 157) chamam a atenção para os tempos verbais que servem para narrar: o *pretérito perfeito* e o *pretérito imperfeito* do indicativo, tidos como tempos-base. Segundo as autoras, o *perfeito* indica o primeiro plano, ou seja, as ações propriamente ditas, contribuindo para o avanço da narrativa; o *imperfeito* indica o segundo plano ou plano de fundo, onde ficam caracterizados o espaço e as personagens. Essas duas perspectivas (*figura vs. fundo*) indicadas pelos verbos no *pretérito* (perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito e seus compostos), assinalam a tipo narrativo do texto.

2.6 – O GÊNERO DIÁRIO PESSOAL

Pode-se afirmar que o *diário pessoal* tem sido um importante registro para a construção da história da humanidade no decorrer dos anos, pois esteve presente nas aventuras de grandes viajantes, sejam eles históricos ou literários. Muitas das histórias de formação de um povo, suas práticas, sua cultura, suas guerras são hoje conhecidas graças aos registros feitos por aqueles que acompanharam de perto tais acontecimentos e os foram registrando. Não somente os viajantes, mas também os cientistas, filósofos e outras personalidades públicas, que marcaram a história, deixaram suas reflexões, pensamentos, invenções, descobertas, registrados em *diários pessoais*, os quais são hoje compartilhados e conhecidos por muitos.

Na época do descobrimento do Brasil, passaram por aqui viajantes que deixaram seus relatos de viagem contando a impressão que tinham da nova terra, seus moradores – os índios –, e como sucedeu o encontro dos dois povos étnicos com seus arranjos e conflitos. Essa literatura de informação, como é denominada, constitui um documentário, que compõe o acervo histórico da nação brasileira. Contudo, seus autores

eram estrangeiros, que já cultivavam, nesse período de grandes navegações, o hábito de manter um *diário*, já que muitos não tinham certeza de seu retorno à terra de origem.

Com o passar do tempo, como todos os gêneros textuais estão suscetíveis, o gênero *diário pessoal* sofreu mudanças não quanto à sua forma, mas quanto ao seu produtor. Passou a ser uma prática de um público jovem, especialmente feminino e com a função de registrar não relatos de grandes descobertas históricas e científicas ou reflexões filosóficas, a fim de serem lidos e divulgados para memória de seus produtores, mas com uma configuração mais íntima, secreta e sentimental. Percebe-se, então, uma mudança de propósito na produção desse gênero textual, o que leva também à mudança de seu público leitor, que muitas vezes se limita ao próprio produtor ou alguém que, furtivamente, se apossa do diário.

O livro *Diário de Anne Frank*, pelo menos a princípio, é uma demonstração dessa realidade. Anne registra nele o momento em que o ganhou de presente em seu aniversário de treze anos, em 1942. Segundo a menina, talvez fosse um dos melhores presentes que recebera naquele ano. Passa, então, a fazer registros de acontecimentos triviais de seu dia-a-dia, como seu relacionamento com os colegas da escola, encontros com as amigas, sua opinião sobre os professores, o primeiro amor, entre outras coisas. No entanto, inicialmente, Anne vê a necessidade de refletir e falar sobre a finalidade com que usaria seu diário:

“Durante uns dias não escrevi nada porque, primeiro quis pensar seriamente na finalidade e no sentido de um diário. Experimento uma sensação singular ao escrever o meu diário. Não é só por nunca ter - escrito -, suponho que, mais tarde, nem eu nem ninguém achará interesse nos desabafos de uma garota de treze anos... E não tenciono mostrar este caderno com o nome pomposo de - Diário - seja a quem for, a não ser que venha a encontrar na minha vida o tal - grande amigo - ou a tal - grande amiga -. De resto, a mais ninguém poderá interessar o que vou escrever. E pronto!, cheguei ao ponto principal de todas estas considerações: não tenho uma verdadeira amiga!, vou-me explicar melhor, pois ninguém pode compreender que uma rapariga de treze anos se sinta só. É, de fato, coisa estranha... Não me é possível abrir-me, sinto-me como que "abotoada". Pode ser que esta falta de confiança seja defeito meu. Mas não há nada a fazer e tenho pena de não poder modificar as coisas. Por tudo isto é que escrevo um diário. E para evocar na minha fantasia a ideia da amiga há tanto tempo desejada, não quero, como qualquer pessoa, assentar só fatos. Este diário é que há de ser a minha amiga, e vou-lhe pôr um nome. Essa amiga chama-se Kitty.” (FRANK, Anne, p. 18)

Observa-se, porém, que seria muito provável que esse diário não tivesse toda a repercussão que tem hoje, se não fosse o advento da perseguição aos judeus e a necessidade de Anne Frank refugiar-se com família em um anexo na empresa do pai,

quando os seus registros passam a revelar situações mais sérias de relacionamento familiar, entre os moradores do anexo, a tensão frente à guerra e a possibilidade de serem descobertos, presos e mortos etc.

O diário de Anne passa a ter um caráter mais histórico e, portanto, mais ao propósito com que os diários eram produzidos antigamente. Com a notícia transmitida através do rádio, em 1944, de que Gerrit Bolkestein, membro do governo holandês no exílio, estaria interessado em publicar todos os registros feitos a respeito da guerra e os sofrimentos do povo holandês sob ocupação alemã, Anne viu a possibilidade de submeter seu diário a essa publicação, o que a levou a fazer uma revisão do que já havia escrito e refinar ainda mais sua escrita daquele momento em diante. Segundo Otton Frank, pai de Anne, único sobrevivente da família e que levou adiante o desejo da filha, ele mesmo fez uma revisão e seleção dos registros de Anne, corrigindo, inclusive, erros ortográficos e gramaticais a fim de levá-lo à publicação.

Essa intervenção tanto de Anne quanto de seu pai no diário, pensando numa publicação, pode ser um dado importante para o professor discutir com seus alunos no momento da leitura, uma vez que o *diário pessoal* geralmente se caracteriza pela informalidade e espontaneidade próprias da língua oral. Ao proceder a leitura de *O diário de Anne Frank*, os alunos devem ter esse conhecimento a fim de desenvolverem um olhar crítico sobre as circunstâncias em que o diário foi produzido para conferir sentido à leitura, levantando hipóteses, fazendo inferências, realizando reflexões, como postulam Koch (2011) e Kleiman (2013). O professor pode, por exemplo, levar os alunos a pensarem sobre como Anne teria escrito determinados trechos antes da revisão, numa linguagem mais ao estilo do *diário pessoal*, mostrando que o propósito e o contexto influenciam diretamente no ato discursivo.

Outra discussão necessária sobre o gênero *diário* está relacionada a sua sequência textual. Pelos seus aspectos lingüísticos e estruturais, que sequência textual é predominante nesse texto? Como se pode perceber, a leitura de um texto apresenta ao leitor muitas alternativas de reflexões, pois possui material lingüístico, estrutural, situacional que fornecem pistas a serem observadas e interpretadas pelo leitor proficiente. Todas essas questões, no entanto, devem ser observadas gradativamente ao longo da leitura, a fim de que os alunos não se sintam sobrecarregados com o excesso de informações e percam interesse pela obra. Nesse caso, em cada momento de reflexão

do texto, os objetivos da leitura devem ser bem delimitados para que os alunos percebam a temática de suas observações naquele momento.

3. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LEITURA

Que ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela escola, a fim de inserir o aluno nas experiências de letramento, desenvolvendo nele a habilidade da leitura? Como a leitura adquirida se aplica às práticas sociais? Propõe-se, como resposta a essas perguntas, sugestões de atividade de leitura a partir de um projeto realizado com alunos de duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, onde há a exigência de leitura bimestral de pelo menos um livro paradidático, para ao final do bimestre os alunos realizarem uma prova de produção textual. Nessa escola, percebe-se a falta de um projeto de leitura que efetivamente medie todo processo, desde a escolha do livro na sala de leitura até o produto final que é a produção textual. O que ocorre atualmente é que os alunos devem por si mesmos ir à sala de leitura e fazer sua escolha dentre os diversos títulos disponíveis. Feito isso, a leitura é cobrada apenas no dia da prova de produção textual, sem, ao menos, ter sido trabalhada antes com os alunos.

Partindo do pressuposto de que se lê melhor quando se fornece um objetivo à leitura, um projeto para esse fim deve deixar transparecer aos alunos o objetivo para o qual estarão envolvidos nesse evento. Após experiência de leitura realizada com alunos do Ensino Médio de um curso noturno, Kleiman (2013) afirma que “Há evidências inequívocas de que a nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa” (KLEIMAN, 2013, p. 32), e continua: “mesmo num contexto altamente desmotivador como é o contexto de curso noturno, e mesmo com objetivos artificialmente impostos, não ditados pelos interesses dos próprios leitores” (KLEIMAN, 2013, p. 32). A autora ainda aponta outro resultado evidente quando se estabelecem objetivos claros para a leitura: “somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico” (KLEIMAN, 2013, p. 33). Essa é a razão de ter-se concedido aos alunos do projeto descrito abaixo um roteiro de leitura para que pudessem participar do momento de compartilhamento em grupo das impressões que tiveram do livro.

Após as considerações feitas acima, segue, então, uma descrição do projeto de leitura desenvolvido nessa turma de 8º ano, de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, realizado no terceiro e quarto bimestres de 2014. O resultado também será objeto de reflexão para que novas propostas possam ser discutidas para o aprimoramento da atividade de leitura na escola.

3.1 – O DIÁRIO DE ANNE FRANK

No que se refere ao letramento literário dos alunos, é muito importante que o professor esteja atento a qualquer demonstração de interesse literário de seus novos leitores. Foi assim que a ideia de se trabalhar *O diário de Anne Frank* surgiu. Já era início de um novo bimestre e, por isso, os alunos deveriam fazer escolha de um livro para ler e, a partir dele, serem realizadas atividades de leitura ao longo do período. Uma aluna, então, manifestou o desejo de ler *O diário de Anne Frank*, em seguida, outros também se mostraram interessados em fazer a mesma leitura. Veio, então, o estranhamento de tantos alunos desejarem fazer a leitura do mesmo título, já que não era comum essa demonstração entre eles. Descobriu-se que a razão do interesse em comum estava no fato de um professor ter exibido para turma um filme da história de Anne Frank. Diante disso, decidiu-se adotar a obra para o projeto de leitura do bimestre.

O título não estava disponível na sala de leitura em quantidade que atendesse a toda turma, que se compunha de aproximadamente quarenta e cinco alunos. Nesse caso, fez-se uma solicitação à direção da escola de aquisição de alguns exemplares, a que foi atendida, já que havia uma verba destinada para esse fim. Embora já houvesse um planejamento prévio de atividades para leitura de *O Diário de Anne Frank*, ao longo do trabalho, foram sendo incluídas novas atividades, a partir de ideias que iam surgindo com a leitura, ideias essas dadas pelos próprios alunos. Aqui está a importância de um projeto de leitura não ser engessado, de maneira a não permitir que os próprios alunos opinem e o projeto sofra algum tipo de ajuste.

Dos seis tempos semanais, dois eram destinados a atividades voltadas para a leitura do livro, que aconteceram ao longo do quarto bimestre de 2014, abrangendo as atividades pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura.

Atividade pré-leitura

Antes da entrega dos livros aos alunos, fez-se uma contextualização histórica da época em que Anne Frank viveu. Para tanto, foi solicitada a contribuição de uma professora de Geografia, que já estava desenvolvendo um projeto na escola sobre *O holocausto*, preparando uma aluna do nono ano para dissertar sobre o assunto, a fim de

representar a escola num concurso de redação. Num dia pré-determinado, a turma foi conduzida ao auditório da escola, onde houve uma exposição de livros, imagens do holocausto, das personalidades políticas da época, da Segunda Guerra Mundial, exibição de vídeos etc. Na ocasião a professora de Geografia convidou a aluna do nono ano para que transmitisse à turma um pouco do contexto histórico da época. A participação dessa aluna causou um impacto positivo em todos, uma vez que fez uma exposição muito clara, mostrando ter um bom conhecimento sobre o assunto. Logo depois, foi aberto um espaço para perguntas. A questão do preconceito racial começou a ficar evidente nas participações dos alunos, o que resultou na proposta de um seminário sobre o preconceito racial no Brasil, após as atividades desenvolvidas com a leitura do livro.

Nessa etapa de leitura mediada, procurou-se propiciar aos alunos o conhecimento do contexto, postulado por Koch (2011), para a compreensão textual. O contexto é um aspecto de grande relevância na aferição de sentido à leitura. Enquanto o texto é uma unidade que organiza suas partes, o contexto é a situação do discurso, ou conjunto de circunstâncias entre as quais se dá um ato de enunciação (oral ou escrito). Assim, o contexto é o ambiente linguístico de um elemento dentro de um enunciado, isto é, o conjunto de elementos que o precedem e o seguem nesse enunciado. Por essa razão, pode-se afirmar que a maior parte dos atos de enunciação é de interpretação praticamente impossível se não se conhece a situação em que ocorrem.

Após elencar alguns conceitos de contexto formados por teóricos ao longo do tempo, Koch (2011) chega aos dias atuais, tratando da concepção de contexto na perspectiva da Linguística Textual. Assim, o contexto abrange “não só o co-texto como a situação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais” (KOCH, 2011, p. 24). Segundo a autora, o contexto sociocognitivo envolve todos os conhecimentos guardados na memória dos interlocutores, mobilizados no momento da interação comunicativa. Isso envolve os conhecimentos linguístico, enciclopédico, da situação comunicativa e as “regras” que a envolvem, conhecimento superestrutural (tipos textuais), conhecimento estilístico, conhecimento dos diversos gêneros textuais – especialmente os mais comuns nas interações sociais, em virtude da multiplicidade de gêneros existentes – e conhecimentos de outros textos que permeiam nossa cultura

(intertextualidade). Nessa concepção, percebe-se o quanto o contexto pode ser abrangente por mobilizar um conjunto de conhecimentos para a compreensão do textual.

Ao ambientar a turma na situação história e cultural em que o *O diário de Anne Frank* foi produzido, propiciou-se aos alunos o conhecimento enciclopédico necessário para que pudessem, por exemplo, compreender o nível de tensão vivido pelas oito pessoas confinadas no anexo da fábrica dos Frank, assim como analisar as razões da Segunda Guerra Mundial e suas consequências, sobretudo para o povo judeu. Questões essas bastante transparentes nos relatos de Anne Frank, se conhecido o seu contexto histórico.

Atividade durante a leitura

Na aula seguinte, os livros foram distribuídos. Foi feita uma leitura conjunta dos primeiros registros do diário. Ao longo da leitura, algumas questões culturais judaicas tiveram que ser esclarecidas, assim como, o contexto político da época. Na leitura mediada, o professor cumpre uma função importante na condução da leitura, pois é sob sua orientação que os educandos aprendem a fazer inferências, a apresentar dúvidas e buscar saná-las a fim de ir, paulatinamente, dando significado ao que lê. Sobre isso, Oliveira e Antunes (2013) afirmam que

“o professor que atua como agente de leitura deve dar espaço para as interferências e dúvidas dos alunos, ainda que venham a interromper a leitura, permitindo, assim, o debate entre os alunos e as especulações sobre o que pode vir a acontecer. O professor instiga a reflexão dos alunos e levanta questões a serem refletidas. Isso deve acontecer nas leituras feitas coletivamente em sala de aula” (OLIVEIRA & ANTUNES, 2013, p. 78)

Após esse primeiro contato com o livro, foi concedido aos alunos o tempo de uma semana para darem prosseguimento à leitura, avançando o máximo possível. Na semana seguinte, alguns registros do diário foram selecionados, a fim de que os alunos pudessem perceber características físicas e psicológicas de Anne Frank, como era a sua relação familiar e social, e a visão que ela tinha do mundo e das pessoas, identificadas através das marcas lingüísticas presentes no texto. Esse trabalho possibilitou levar os alunos a identificar na seleção vocabular do narrador, nesse caso Anne Frank, as suas possíveis intenções e seu modo de pensar e ver o mundo.

Após dividir a turma em grupos, foi solicitado aos alunos que traçassem o perfil psicológico de Anne Frank a partir da descrição que ela faz de si mesma logo nos primeiros registros. Os alunos deveriam também verificar se as hipóteses levantadas sobre o perfil psicológico de Anne no início da narrativa se confirmaram ou não com o passar do tempo, considerando se houve mudanças ocorridas na menina em virtude do tempo transcorrido e da situação de confinamento no anexo da fábrica de seu pai, por causa da perseguição aos judeus. Para tanto, deveriam assinalar no texto marcas linguísticas que comprovassem ou não tais mudanças. Com essa atividade, pretendia-se levar os alunos a uma reflexão sobre os aspectos linguísticos do texto. Assim, a proposta era que os grupos pudessem debater sobre a impressão que eles tiveram da personalidade de Anne Frank ao longo da leitura e se poderia ocorrer variação nessa visão, tendo em vista que todos leram o mesmo texto.

O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento gramatical e lexical que se tem da língua, responsável pela organização do material linguístico presente na superfície do texto. Kleiman (2013, p. 15) diz que “esse conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.” É certo que, quando chega à escola, a criança já traz consigo os conhecimentos linguísticos adquiridos em seu contexto sociocultural, cabendo à escola o compromisso de ampliar esse conhecimento, mostrando ao aluno os usos da língua em outros contextos que ele desconhece, de maneira a conferir-lhe capacidade de atribuir sentido aos textos nas diversas situações de uso da língua. Sendo assim, ao identificar as marcas linguísticas responsáveis pela construção do perfil psicológico de Anne Frank, o aluno estaria ampliando seu conhecimento do uso da língua para a atribuição de sentido ao texto.

Quanto à formulação e verificação de hipóteses, estas constituem uma prática importante na formação de leitores proficientes e autônomos, pois têm a finalidade de levar o aluno a refletir sobre a própria leitura, criando mecanismos cognitivos de compreensão do texto, além de motivar o aluno a avançar na leitura a fim de verificar a confirmação ou refutação das hipóteses levantadas. Oliveira e Antunes (2013) afirmam que

“O processo de leitura é completado quando se alcança a compreensão, no entanto não é suficiente que essa compreensão seja ‘entregue’ pelo professor

mediador. Não basta que os alunos assistam à construção do conhecimento feita pelo professor. Os educandos devem participar ativamente da elaboração de previsões do texto, de estratégias para confirmá-las ou refutá-las, da construção de interpretações e, assim, terão sido atores da compreensão leitora, que é uma habilidade de um leitor competente” (OLIVEIRA & ANTUNES, 2013, p. 78).

Nessa perspectiva, a língua é concebida como lugar de interação, o que corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, isto é, sujeito ativo que se constrói quando interage com o outro em uma situação comunicativa. Nessa interação, os interlocutores são vistos como atores/construtores sociais e o texto como o próprio lugar de interação. Assim, o sentido de um texto é construído no momento em que ocorre a interação locutor-texto-interlocutor e nunca antes disso. Nas palavras de Marcuschi: “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas” (Marcuschi, 2008, p 23).

Mais outra semana foi dada aos alunos para que dessem prosseguimento à leitura. Dessa vez passaram a considerar também as crises de relacionamento familiar, especialmente entre Anne e sua mãe; o estado emocional das pessoas que conviviam junto no anexo e as dificuldades de relacionamento entre elas, as pressões psicológicas sofridas pelos moradores do anexo com as notícias externas sobre o andamento da guerra. Os grupos novamente deveriam debater essa questão do diário para, por fim, apresentarem sua percepção.

Infelizmente, nem todos os alunos deram prosseguimento à leitura. Isso se deve ao fato de muitos deles não possuírem hábito de leitura, encontrando alguma dificuldade nos primeiros momentos. Alguns passaram a reclamar que o livro era muito extenso e, embora se interessassem pelos comentários feitos em sala, não conseguiram concluir a leitura. Mudança de hábitos não se alcança em uma ou duas tentativas. O professor, a despeito dos primeiros resultados, não deve recuar no processo de ensino da habilidade leitora a seus alunos. Assim, a participação dos alunos comentando suas reflexões foi limitada, contudo, eles puderam ouvir as reflexões dos colegas e perceber o quanto é possível, através dos aspectos linguístico, descobrir nos texto as informações necessárias para a construção de sentido. Ações continuadas de atividades de leitura em sala de aula podem propiciar mudanças significativas na postura dos alunos diante dos livros, sendo assim, projetos de leitura bem elaborados e mediados por professores experientes podem trazer grandes resultados na prática leitora de seus alunos.

Atividade pós-leitura

Finalizando o trabalho pedagógico em torno da leitura, seguem as *atividades pós-textuais*. É o momento da “extrapolação” do texto: da comparação com outras linguagens, da utilização de intertextualidade, da reflexão e da produção criativa a partir do material trabalhado.

Cabe ressaltar que tais atividades não se referem a (re)produções artificiais do gênero trabalhado, muito menos a “comentários” ou “relatórios” sobre leituras feitas, os quais acabam dissociando essa prática da vivência do aluno e comprometendo a funcionalidade do uso da linguagem.

O objetivo maior dessa etapa final é promover a apropriação, a posse da leitura, para que o aluno estabeleça com ela uma relação pessoal e possa relacioná-la a outros contextos. É o caso da realização de debates, de entrevistas, de pesquisas na internet, de campanhas na escola ou comunidade, de produção de pesquisas de opinião, de contato com o autor, de adaptação para outra linguagem como visual, teatral ou musical, entre outros. Cosson (2014) faz algumas sugestões de atividades, levando em consideração o perfil do aluno, idade ou série. Em se tratando de adolescentes, como é o caso desse projeto de leitura, ele sugere que o professor dê a eles a oportunidade de escolher uma música que trate dos sentimentos de uma personagem ou dos sentimentos dos próprios alunos ao ler o livro; ou, ainda, no caso de alunos menos inibidos, podem dramatizar um trecho da obra. Os mais inibidos podem realizar um diário anônimo e expô-lo no mural da sala. Ele também coloca a resenha para o jornal escolar como uma possibilidade de atividades pós-leitura, como também o júri simulado (p. 66, 67), que no caso de *O diário de Anne Frank*, constitui uma boa sugestão, podendo levar os alunos a imaginarem a hipótese de Hitler ter sido julgado pela grande mortandade de judeus sob seu comando; ou, ainda, um julgamento da própria Anne Frank, no que se refere a sua conduta e sentimentos em relação à sua mãe, entre outros.

Todas essas atividades podem ser trabalhadas em maior ou menor grau, dependendo da maturidade dos alunos, do contexto em que a leitura se insere (cotidiano, interdisciplinar, projeto escolar) e dos objetivos de leitura (fruição, informação, reflexão). Tão ou mais importante que a escolha do material a ser lido é o encaminhamento a ele dado. Portanto, além de repensar o conceito de texto e de leitura, é preciso haver uma preocupação com a abordagem, com a intervenção profissional ao longo do trabalho, que cabe exclusivamente ao professor.

Desta forma, a leitura cumpre um propósito significativo para o aluno, do qual ele se sente participante e adquire habilidades para novos contatos com a língua escrita e falada, dentro e fora da escola.

Debates sobre *preconceito racial* ocorreram ao longo da leitura de *O diário de Anne Frank*. Por isso, a proposta de atividade pós-leitura se configurou na realização de um seminário sobre o assunto. Para tanto, os alunos foram divididos em grupos de cinco para pesquisarem sobre os temas: i) O mundo dividido em raças; ii) A etnia africana; iii) A etnia indígena; iv) A etnia européia (portuguesa); v) Formação do povo brasileiro; vi) Principais personalidades negras do mundo na luta contra o racismo; vii) O que é o sistema de cotas raciais no Brasil; viii) Existe preconceito racial no Brasil?

A apresentação dos temas poderia vir acompanhada de uma manifestação artística como composição musical, pequena peça de teatro, imagens (desenhos, recorte e colagem, slides etc), produção de vídeos etc. Para tanto, foram indicados alguns sites de pesquisa e livros da sala de leitura da escola.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Durante a execução do projeto de leitura foi possível observar uma dificuldade de envolvimento unânime ou majoritário dos alunos em algumas tarefas, como a leitura propriamente dita do diário e as observações que deveriam ser feitas de acordo com o enfoque dado pela professora mediadora. Isso resultou numa participação mais tímida dos alunos do que a esperada no momento da divisão dos grupos para debate sobre o que cada um havia observado na leitura realizada. Questionados, alguns alunos se justificaram respondendo que o livro era extenso demais; outros não conseguiram se envolver integralmente com a leitura. Foi possível perceber que enquanto as atividades estiveram no campo da oralidade e visualização, como ocorreu na pré-leitura, eles estiveram bastante motivados, atentos e interessados, da mesma forma nos momentos de leitura conjunta de algumas páginas do livro em sala de aula. Contudo, quando deveriam dar prosseguimento à leitura em casa para na semana seguinte discutirem as observações feitas na narrativa, os alunos se mostraram menos comprometidos.

Tal comportamento levou à reflexão sobre o porquê de eles agirem assim. Algumas hipóteses foram levantadas, tomando como base as respostas dadas pelos alunos a um questionário com perguntas fechadas sobre o hábito de leitura deles, não só na escola, mas também no contexto familiar; as próprias justificativas dos alunos sobre o não cumprimento do programa de leitura do livro; as observações feitas pela professora de Língua Portuguesa da prática leitora deles no cotidiano escolar. Sendo assim, após a análise das respostas as possíveis causas do pouco envolvimento de alguns alunos nas atividades de leitura pareciam estar na *ausência da mediação leitora* comum nessa unidade escolar, *na necessidade de formação do professor como agente letrador, na pouca experiência e prática leitora no contexto familiar e na falta de comprometimento escolar dos alunos.*

Para falar de cada uma dessas causas, alguns resultados da pesquisa feita através do questionário serão evocados, a fim de servir de dado para as reflexões e discussões aqui propostas. Sendo assim, faz-se necessário o conhecimento de seu teor. Quando entregue, houve o pedido para que os alunos respondessem com o máximo de sinceridade. Apesar de a turma ser composta de cerca de quarenta alunos, somente vinte e oito devolveram o questionário respondido. Foram divididos em dois grupos: i)

alunos que possuem maior habilidade leitora (13); e ii) alunos que apresentam menor habilidade leitora (15). Das treze perguntas feitas, foram consideradas apenas as oito mais importantes para o fim deste trabalho, assim numeradas no questionário: 2) O membro de sua família mais escolarizado cursou até..., 6) Sobre o hábito de leitura dos membros de sua família (sejam livros infantis, jornais, revistas, livros escolares etc)..., 7) Com que frequência você vê seus responsáveis lendo..., 8) Quem você considera que mais influencia seu hábito de leitura?, 9) Como você considera sua habilidade com a leitura..., 10) O que mais dificulta sua prática leitora é..., 11) Geralmente você lê para..., 12) Como você considera a prática leitora em suas atividades diárias.

4.1 – A MEDIAÇÃO LEITORA

Começando pela *ausência da mediação leitora*, é possível que o pouco envolvimento dos alunos com a leitura esteja relacionado ao fato de não haver na unidade escolar em que se encontram lotados um programa bimestral de leitura, de forma que todos os professores, não apenas os de língua portuguesa, sejam incentivadores, orientadores e mediadores da prática leitora. O fato é que existe uma determinação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro de que, ao final de cada bimestre, os alunos devam realizar uma prova de produção textual com base em algum livro que tenham lido, constituindo, assim, uma das avaliações bimestrais. Ocorre que os professores costumam orientar os alunos a irem à sala de leitura da escola e escolherem um livro de seu interesse, sem, contudo, mediar essa escolha e nem mesmo realizarem qualquer atividade com o livro a fim de que os incentive à leitura. Verifica-se que muitos desses alunos nem mesmo vão à sala de leitura; outros pegam um livro, mas não o leem e bem poucos realizam a leitura. Essa realidade fica evidente, no instante da correção das produções textuais. A maioria dos alunos realiza sua produção evocando clássicos infantis como *Chapeuzinho vermelho*, *Os três porquinhos*, *João e Maria*, entre outros, provavelmente lidos ou contados a eles na infância, ou a produção é realizada com base em algum filme a que tenham assistido. Levando em consideração que se trata de alunos do 8º ano do ensino fundamental, esse comportamento é, no mínimo, preocupante, já que nesse nível de escolarização, espera-se que tais alunos apresentem maior maturidade de leitura literária.

Sobre isso, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012, p. 69) afirmam que não basta disponibilizar livros para os alunos, como se eles estivessem ansiosos por ter acesso a eles, mas

“despertar para a leitura exige muito mais esforços do que somente compras e distribuição de livros. À escola e ao professor cabe disponibilizar mais do que somente objetos de leitura. Há que haver espaços, tempos, oportunidade e atividades que proporcionem a efetivação desse contato.”

Sendo assim, enviar os alunos à sala de leitura, por mais bem equipada que ela seja de bons livros, não é o suficiente para que eles leiam. Professor e alunos devem envolver-se em atividades que trazem crescimento tanto para o professor como figura mediadora do processo, como e, principalmente, para o aluno, possibilitando a ele o domínio dos códigos que permitam não só a mecânica da leitura, mas também sua interpretação e compreensão. Dessa forma, ao invés de enviar os alunos à sala de leitura, é de suma importância que o professor, num ato de mediação, já tenha estado lá, realizando uma seleção prévia, de acordo com a capacidade e interesse de sua turma e que a acompanhe em suas escolhas, fornecendo informações sobre o livro que auxiliem os discentes. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012, p. 77) afirmam que

“o professor deve avaliar previamente à atividade leitora, a complexidade da obra e a capacidade de seus alunos de enfrentá-la. Desse modo ele perceberá de quais recursos terá de lançar mão, a fim de fornecer andaimes (Bortoni-Ricardo *et alii*, 2010b) aos educandos para a superação dos desafios que existem nas leituras literárias.”

Sobre a qualidade literária do livro que o professor deve apresentar a seus alunos, especialmente aos jovens leitores, Oliveira e Antunes (2013) fazem uma colocação questionável em virtude da realidade da rotina do professor em ambiente escolar e da falta de recurso humano que realizem atribuições na escola de apoio ao serviço do docente. Elas afirmam que o professor deve avaliar as obras a serem adotadas para os alunos, quanto a sua qualidade de ilustração, temática e gráfica. Elas ainda aconselham que ele avalie

“alguns requisitos básicos como: os livros devem ser aceitos pelo público leitor, bem recepcionados por pais e professores e avaliados por especialistas, que irão analisar as técnicas de ilustração, os recursos gráficos e os recursos textuais, e, de modo geral, o professor deve fazer tudo isso considerando as particularidades de cada sala de aula e de cada educando (p. 75).”

Quem conhece o mecanismo de funcionamento das escolas públicas brasileiras pode questionar a condição do professor de realizar uma análise tão minuciosa dos livros a serem adotados para seus alunos. Que especialistas são esses que irão analisar

as técnicas de ilustração, os recursos gráficos e os recursos textuais dos livros? Que professor é esse, que possui a condição de avaliar as verificações desse especialista e ainda verificar a viabilidade do livro tendo as particularidades *de cada sala de aula e de cada educando* e ainda tomar a opinião dos alunos, dos pais e de outros professores sobre a obra a ser adotada? Embora seja o ideal, essa funcionalidade do professor está longe de ser real, uma vez que, quase sempre, ele encontra-se sozinho, com turmas extensas, sem apoio de outros profissionais que subsidiem suas atribuições. Esses são alguns questionamentos que devem ser feitos, a fim de não tratar o assunto de um ponto de vista idealizado, quando a realidade do professor nas escolas é bem mais complexa. No entanto, reconhece-se que há a necessidade de uma análise prévia do professor mediador da obra a ser lida pelos alunos, assim como já é proposto por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012), conforme já foi abordado aqui.

No caso da escolha da obra *O diário de Anne Frank* para o projeto de leitura em discussão, embora tenha partido do interesse dos próprios alunos, nem todos estavam aptos a lê-lo, mesmo com a mediação da professora, já que ainda não haviam desenvolvido as competências necessárias para a leitura e compreensão do livro. Alunos que estão acostumados ao envolvimento em atividades programadas e mediadas de leitura desde muito cedo, desenvolvem autonomia no ato de ler. Assim, não se limitam à atividade em grupos ou realizada na presença do professor, mas também realizam sua leitura solitária na busca de sua própria compreensão do texto, já que possuem proficiência leitora.

Os alunos dessa unidade escolar apresentavam dificuldades de fluência na leitura, pois afirmavam que o livro era extenso demais para eles. Embora tivessem conhecimento enciclopédico suficiente para a compreensão do texto, em decorrência das atividades realizadas no momento pré-textual, faltava-lhes conhecimento linguístico, uma vez que liam, mas não compreendiam. Sendo assim, a mediação do professor se faz necessária para auxiliar esses alunos na construção desses conhecimentos necessários à compreensão do texto. Nesse contexto, o professor mediador não deve se sentir desestimulado e dar o seu trabalho por encerrado. Pelo contrário, ele deve buscar os conhecimentos teóricos e metodológicos que ampliem sua prática de ensino, fornecendo aos alunos andaimes na construção do sentido.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012, p. 16), ao tratarem da formação do professor e da pedagogia da leitura, partem de dois pressupostos: “todo professor é por definição um agente de letramento; todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora”. Assim, para vencer as dificuldades naturais que surgem quando se realiza atividades de mediação leitora, o professor deve utilizar estratégias que facilitem a compreensão de seus alunos.

4.1.1 – A andaimagem como estratégia de mediação leitora

Uma dessas estratégias de mediação leitora do professor encontra-se no conceito de *andaimagem* citado por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012). Segundo essas autoras, andaimagem é um termo metafórico criado pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983), que consiste no auxílio de uma pessoa mais experiente de uma cultura ao seu aprendiz num processo de aprendizagem, em qualquer ambiente de socialização.

No caso da mediação leitora, o termo é usado nas intervenções do professor (pessoa mais experiente) como estratégia instrucional nas atividades de leitura com seus alunos (aprendizes). Bruner (1983), ao tratar do assunto, releva a noção de zona de desenvolvimento proximal (zdp), tratada por Vygotsky (1997), por considerar o espaço entre o que o aprendiz pode realizar sozinho e o que necessita da intervenção de um mais experiente. Considera, ainda, na teoria sócio-histórica de Vygotsky (1997) a ênfase na aquisição do conhecimento como uma interação intrapessoal, ou seja, processa-se na interação entre pessoas (*apud* Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira, 2012, p. 26)

Outro conceito importante subjacente à andaimagem é o desenvolvido pelo sociolinguista John Gumperz (2003), chamado de *pistas de contextualização*, que

“são quaisquer sinais verbais ou não-verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada, afetando assim a forma como as mensagens são compreendidas.” (*apud* BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHANEIRA, 2012, p. 27)

Assim, as pistas de contextualização podem ser transmitidas por traços prosódicos (a altura da voz, a intensidade, o tom e o ritmo), cinésicos (expressões faciais e corporais) e proxêmicos (o uso do espaço no relacionamento interpessoal), juntamente com enunciados linguísticos presentes no texto. Deve-se observar que, por ser uma estratégia culturalmente específica, os andaimes fornecidos pelo mediador podem variar em função de redes sociais, grupos étnicos ou culturais e comunidades nacionais.

Ainda segundos as autoras, os andaimes podem ser associados às iniciações de fala pelo professor e suas avaliações das respostas dos alunos, considerando o modelo iniciação/resposta/avaliação, usado tradicionalmente na análise dos discursos de sala de aula, proposto por Sinclair e Coultrard (1975).

É possível citar como exemplos de trabalho de andaimagem um prefácio que o mediador faz antes de lançar a pergunta, a sobreposição da fala do professor à do aluno, o que auxilia este último na elaboração de sua resposta, sinais de retorno à fala do mesmo, comentários, reformulação, re-elaboração o que proporciona a oportunidade de reconceitualizar seu pensamento original. Tudo isso realizado num ambiente de interação agradável, na relação docente/discente, em que ambos possam contribuir e compartilhar experiências, e não como um veredito sobre a correção ou a incorreção.

Diante disso, a estratégia de andaimagem constituiu um recurso pertinente para a professora auxiliar seus alunos do 8º ano na construção do sentido do texto que estava diante deles. A dificuldade encontrada pelos discentes era uma realidade verificada por eles próprios, demonstrada no questionário que responderam, conforme se vê abaixo:

VOCÊ CONSIDERA SUA HABILIDADE LEITORA

- () ótima () regular
() boa () ruim

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

Ótima	2
Boa	10
Regular	1

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Ótima	1
Boa	7
Regular	4
Ruim	3

De acordo com os dados acima, pode-se verificar que dos treze alunos que apresentavam maior fluência leitora, **dez** consideraram sua habilidade leitora boa e **dois** ótima, contra **sete** e **um**, respectivamente, dos alunos que apresentam menor fluência leitora. E quase a metade considera sua leitura regular ou ruim. Esse resultado revela que a maioria dos alunos entrevistados possui consciência quanto a sua habilidade ou não de leitura, mas pode revelar também a falta dessa consciência por parte de alguns. Nesse caso, as atividades de leitura promovidas pelo professor mediador precisam encaminhar os alunos à reflexão sobre sua aprendizagem, de forma a identificarem suas deficiências e a necessidade de saná-las.

Diante da realidade de alguns alunos não terem dado continuidade à leitura do livro *O diário de Anne Frank* em suas casas, conforme orientados, a professora realizou, inicialmente, a leitura de alguns fragmentos da obra com eles em sala, levantando questionamentos, a fim de provocar a reflexão sobre o que haviam acabado de ler. Essa estratégia é também sugerida por Cosson (2014) em caso de textos extensos. Ele diz que a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo é um meio de se trabalhar o texto “estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar” (COSSON, 2014, p. 63).

Veja um exemplo de andaimagem utilizada pela professora no fragmento abaixo de *O Diário de Anne Frank*.

Domingo, 27 de setembro de 1942

Querida Kitty:

Hoje, mamãe e eu tivemos uma discussão, digamos assim, mas a parte chata foi que eu caí no choro. Não consigo evitar. Papai é *sempre* tão bom comigo e, além disso, me entende muito melhor. Nessas horas, não suporto mamãe. É óbvio que sou uma estranha para ela; ela nem sabe o que penso sobre as coisas mais simples (...)

Também não me dou muito bem com Margot. Mesmo nossa família não tendo o

mesmo tipo de brigas que eles têm lá em cima, não acho isso nada agradável. A personalidade de Margot e a de mamãe são muito estranhas para mim. Compreendo minhas amigas melhor do que minha própria mãe. Não é o fim? (...)

Certas pessoas como os van Daan, parecem ter um prazer especial não somente em criar os próprios filhos, mas também em ajudar os outros a criar os deles. Margot não precisa disso, já que é naturalmente boa, gentil e inteligente, a própria perfeição, mas parece que minha maldade vale por nós duas. Mais uma vez o ar se enche com as críticas dos van Daan e com as minhas respostas irônicas. Papai e mamãe sempre me defendem ferozmente. Sem eles, eu aprontaria mais brigas com a minha pose habitual. Eles vivem dizendo que eu deveria falar menos, cuidar de minhas coisas e ser mais modesta, mas eu pareço ser destinada ao fracasso. Se papai não fosse tão paciente, há muito eu teria perdido a esperança de atender às expectativas bastante modestas de meus pais. (...)

Tua Anne

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. 9ª Ed. Edições BestBolso : Rio de Janeiro, 2009, p. 57, 58.

Esse fragmento, assim como outros, foi lido com a proposta de os alunos perceberem dados referentes ao perfil psicológico de Anne Frank. Para que eles refletissem sobre o que haviam lido, foram feitas as seguintes perguntas:

- *Segundo o que acabamos de ler, que características podem ser percebidas da personalidade de Anne?*
- *Que palavras e expressões presentes no texto nos revelam isso? Por quê?*
- *Sobre o relacionamento de Anne com a mãe, o pai e a irmã, o que o texto nos revela?*
- *Vocês acham que Anne tinha motivos de pensar assim? Por quê?*
- *Que informações do texto nos revelam isso?*

Com essas perguntas, propunha-se que os alunos realizassem uma análise linguística do texto, elencando nele marcas que os levassem às respostas dos questionamentos. Propunha-se também que fizessem inferências, sobre aquilo que não está dito no texto. O resultado veio logo com os alunos emitindo suas opiniões sobre o perfil psicológico de Anne. Eles pontuaram características como: *ciumenta, debochada (irônica), abusada, faladeira, irritante* etc. Alguns, mais experimentados na leitura, perceberam o *orgulho* de Anne, na expressão *mas a parte chata foi que eu caí no choro*.

Para cada característica dada, a professora foi solicitando aos alunos que indicassem as marcas linguísticas que confirmavam suas respostas.

Após a análise linguística, foi pedido aos alunos que fizessem inferências sobre os motivos que teriam levado Anne a se sentir uma estranha para sua mãe e não a se dar bem com Margot. Nesse momento, questões sobre a fase conflitante da adolescência foram levantadas e discutidas pelos alunos. A personalidade forte e impulsiva de Anne foi destacada como fator de fortalecimento de conflitos nas relações interpessoais. Foi questionado também aos alunos se o contexto de guerra, confinamento, perigo de morte poderiam ser fatores de influência nas reações de Anne, tendo em vista que ela era a mais nova do grupo e, portanto, mais imatura para lidar com uma situação tão séria e complexa. A finalidade dessas reflexões era conduzir os alunos para fora do texto e levá-los a considerar a situação discursiva em que o diário foi produzido, como elemento importante para conferir sentido ao texto.

Marcuschi (2008, p. 233), tratando da leitura e compreensão como um trabalho social, afirma que “Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”. Assim, ele continua dizendo que o leitor não deve estar preso ao texto, mas sair dele, o que é notável para a construção de sentido.

Dando seguimento à formação do perfil psicológico de Anne, outro fragmento do diário foi considerado para essa análise: no anexo da fábrica surge uma discussão entre Anne e o Sr. Dussel, com quem ela dividia o quarto. A discussão se deu por causa de uma mesinha, na qual tanto o Sr. Dussel quanto Anne precisavam realizar suas leituras e estudos. Nesse registro, Anne e o Sr. Dussel argumentam um com o outro sobre seus direitos de fazerem uso do espaço. Segue o fragmento:

Terça-feira, 13 de julho de 1943

A melhor mesinha

Ontem à noite, papai me deixou perguntar ao Sr. Dussel se ele por acaso poderia fazer a gentileza (está vendo como sou educada?) de me deixar usar a mesa de nosso quarto duas tardes por semana, das quatro às cinco e meia. Eu já a uso todos os dias, das duas e meia às quatro, enquanto Dussel tira um cochilo, mas

no resto do tempo o quarto e a mesa estão fora do meu alcance. É impossível estudar à tarde no outro cômodo, porque lá acontece muita coisa. Além disso, às vezes papai gosta de usar a escrivaninha durante a tarde.

Por isso, parecia um pedido razoável, e pedi muito educadamente a Dussel. O que você acha que o erudito cavalheiro respondeu? “Não.” Um simples “Não!” Fiquei furiosa e não quis ser despachada daquela maneira. Perguntei o motivo do “Não”, mas isso não ajudou nada. O tom de sua resposta foi:

_ Você sabe que tenho que estudar também, e, se eu não puder fazer isso às tardes, não vou poder me concentrar. (...) Além disso, você não fala sério sobre os seus estudos. Mitologia: que tipo de trabalho é esse? Ler e tricotar também não contam. Eu uso a mesa e não vou abrir mão dela!

_ Sr. Dussel – respondi – eu levo meu trabalho a sério. Não posso estudar à tarde no outro cômodo, e gostaria que o senhor considerasse o meu pedido!

Tendo dito essas palavras, a insultada Anne virou e fingiu que o sábio doutor não estava ali.(...)

Naquela noite, quando consegui me aproximar de Pim, contei o que havia acontecido e discutimos qual deveria ser o próximo passo, porque eu não pretendia desistir e preferia enfrentar eu mesma a questão. Pim me deu uma ideia de como abordar Dussel, mas me alertou para esperar até o dia seguinte, já que eu estava tão exaltada. Ignorei esse último conselho e esperei por Dussel depois de lavar os pratos. Pim estava sentado no cômodo ao lado, o que teve um efeito calmante. Comecei:

- Senhor Dussel, o senhor parece achar inútil discutir mais o assunto, mas peço que reconsidere. (...)

Continuei falando apesar das interrupções repetidas de Dussel.

- Quando o senhor chegou aqui, concordamos que o quarto seria compartilhado por nós dois. Se fôssemos dividir com justiça, o senhor teria a manhã inteira e eu teria a tarde inteira! Não estou pedindo tanto, mas duas tardes por semana parecem razoáveis para mim.

- (...) Você não é a única que não consegue encontrar um lugar calmo pra estudar. Você vive procurando briga. Se sua irmã Margot (...) tivesse vindo me procurar pedindo a mesma coisa, eu nem teria pensado em recusar, mas você... (...)

(...) e deixei Dussel terminar:

- Mas, não, é impossível falar com você, que é vergonhosamente egocêntrica. Ninguém mais importa desde que você consiga o que quer. Nunca vi uma criança assim. (...)

Depois de muito tempo, a fúria do Sr. Dussel se esgotou e ele saiu do quarto com uma expressão de triunfo misturado com ira, e com os bolsos do casaco cheios de comida. (...)

Finalmente, Dussel teve que ceder, e ganhei a oportunidade de trabalhar sem interrupção duas tardes por semana. Dussel ficou muito irritado, não falou comigo durante dois dias e fazia questão de ocupar a mesa das cinco às cinco e meio – tudo muito infantil, claro.

Qualquer pessoa tão mesquinha e pedante aos 54 anos deve ter nascido assim, e nunca vai mudar.

Sobre isso, foi questionado aos alunos:

- *Quem tem razão nessa discussão, Anne ou o Sr. Dussel?*
- *Expresse com suas palavras os argumentos de Anne?*
- *Expresse com suas palavras os argumentos do Sr. Dussel?*
- *Nessa discussão, o Sr. Dussel acusa Anne de “egocentrismo”, vocês concordam?*
- *Que informações contidas nos registros de Anne justificam sua resposta?*
- *Observem a atitude do pai de Anne nesse conflito. Vocês acham que a atitude dele fortalece a personalidade crítica e reivindicadora de Anne ou ele, conhecendo a personalidade da filha, busca, através do diálogo, orientá-la em seus impulsos juvenis?*
- *Esse trecho fortalece a ideia que você formou da personalidade de Anne ou muda alguma coisa?*
- *Que outras características podem ser percebidas na personalidade de Anne?*

Esse momento de leitura compartilhada do livro é chamado por Cosson (2014) de “momento externo”. Ele diz que é por meio do compartilhamento de suas interpretações que “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2014, p. 66). Assim ele valoriza este momento de troca de percepções entre alunos e alunos e alunos e professor. A busca conjunta da interpretação do texto em estudo é significativa para a maturidade leitora da turma.

O resultado da pergunta de número dez do questionário de pesquisa tem por finalidade discutir as dificuldades encontradas pelos alunos para se dedicarem à leitura e como a mediação do professor pode auxiliá-los na solução desse problema.

O QUE MAIS DIFICULTA SUA PRÁTICA LEITORA É

- () Não ter sido bem alfabetizado.
- () Não entender o que lê.
- () Não ter incentivo na família.
- () Não ter incentivo na escola.
- () A falta de acesso a livros, jornais, revistas.

- () A falta de tempo.
 () Falta de gosto pela leitura.
 () Nada

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

Nada	5
A falta de tempo	3
Falta de gosto pela leitura	3
Não entender o lê	3

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Falta de gosto pela leitura	7
Falta de tempo	6
Nada	1
Não entender o que lê	1
Não ter incentivo na família	1
Não ter sido bem alfabetizado	1

Observa-se que dos treze alunos que apresentam maior fluência leitora (**treze**), **cinco** responderam que nada dificulta sua prática leitora, contra apenas **um**, dos alunos de menor fluência, de um total de quinze. Do primeiro grupo, **três** responderam ser a falta de tempo e outros **três** disseram ser a falta de gosto pela leitura os impedimentos para a prática leitora, contra **seis e sete**, respectivamente, do segundo grupo. Levando em consideração que a resposta “a falta de tempo” revela muito das prioridades que uma pessoa estabelece para suas atividades do cotidiano, pode-se considerar que a leitura não se encontra dentro dessas prioridades e, portanto, não está na preferência ou gosto de alguns alunos. Isso demonstra que o professor mediador, em seu projeto de leitora, tem o desafio de trabalhar para vencer o pouco apreço que esses alunos têm pela prática da leitura, fazendo desse momento mais que uma obrigação, mas um momento de descobertas possíveis através do ato de ler.

Cosson (2014, p. 62) ao falar do acompanhamento que o professor deve fazer ao aluno leitor, afirma que o professor “não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura”. Ele ainda diz que no caso de leituras extensas como um livro, “cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os

resultados de sua leitura... Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades específicas” (Cosson, 2014, p. 62).

Esses momentos de encontro da turma com o livro para discutir sua leitura são muito significativos para que o professor mediador venha diagnosticar as dificuldades de decifração de seus alunos no processo de leitura e venha, por meio deles, resolver problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto. É importante também para corrigir questões que impedem uma interação efetiva do aluno leitor com o texto, que pode levá-lo ao abandono do livro; além disso, é importante para verificar o ritmo de leitura do discente, que pode variar de acordo com a condição de legibilidade do texto para ele ou da disponibilidade dele para realizar a atividade (Cosson, 2014, p. 64).

4.1.2 – A experiência leitora do professor mediador

Para concluir essa reflexão sobre a importância da mediação do professor no processo de aquisição da proficiência leitora do aluno, faz-se necessário tratar da prática leitora do próprio professor. Lajolo (2005), tratando das estratégias motivacionais usadas pelos professores para levar seus alunos à prática da leitura, com o objetivo de ter uma sociedade democrática, alerta que “os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 2005, p. 108). A experiência leitora do professor irá refletir-se diretamente no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, uma vez que é dele que sairão as orientações para o desenvolvimento das atividades de leitura. De acordo com Daniel Pennac (1993), ao invés de o professor exigir que o aluno leia, ele deve ler e partilhar com seus alunos a sua própria alegria de ler (Oliveira e Antunes, 2013, p. 76).

As autoras Oliveira e Antunes (2013, p. 76) também sugerem, inclusive, que o professor faça a leitura prévia do livro que seus alunos irão ler. Segundo elas, essa atitude pode trazer resultados significativos na formação de leitores competentes. Se não

for assim, como o professor poderá conduzir seus alunos por um caminho que desconhece?

No projeto de leitura em discussão, a professora só pode formular os tópicos de debate sobre o livro *O diário de Anne Frank* e responder aos questionamentos levantados pelos alunos ao longo das atividades, porque tinha conhecimento da obra. Nos momentos em que algum aluno apresentava intenção de não dar prosseguimento à leitura, por achá-la monótona ou pouco atrativa, a professora deixava pistas de algo que estava prestes a acontecer e que iria surpreender os leitores, como por exemplo, o caso do envolvimento amoroso entre Anne Frank e Peter, que acontece mais nos final da obra. O professor deve ser um estimulador, motivador da leitura ao longo do processo. Conhecendo a obra, ele mostrará ao aluno que sua relação com o texto é significativa, que interage bem com o livro, o qual indica aos seus alunos. Aidan Chambers (1997:6-7) ilustra:

Aqui há um livro maravilhoso, ali há um grupo de crianças, o que acontece em seguida? Em seguida fala-se [...],

Quando nosso melhor amigo nos diz que leu um livro maravilhoso e pensa que nós também devemos lê-lo, o que faz para ajudar-nos a começar é dizer-nos o que nele encontrou. Assim, nos familiariza com esse livro novo e, por isso, ameaçador. Diz-nos algo sobre seu enredo. Indica quais são as partes emocionantes. Diz-nos com que outros livros se parece, livros que ele sabe que já lemos. E compara-os ou fala sobre suas diferenças. São similares nesses aspectos, diz, e diferentes nesses outros. Também prepara-nos para as dificuldades. 'Siga adiante até o terceiro capítulo', pode dizer-nos o amigo, 'é difícil até esse ponto, mas depois você não poderá parar'. Em outras palavras, convence-nos a ler o livro por nós mesmos. Isso é, exatamente, o que os melhores promotores de leitura fazem sempre: convencer-nos a ler." (*apud Bortoni-Ricardo & Machado, 2013, p. 76*)

Durante uma aula de leitura, o professor precisa também envolver-se com essa atividade. Há aqueles que se dedicam a outras atividades enquanto os alunos leem, como preenchimento de diário, planejamento de aula, organização de materiais didáticos. Essa postura, mesmo que muitas vezes exigida pelas circunstâncias de acúmulo de funções impostas ao professor, deve ser seriamente rejeitada pelo docente tendo em vista a importância desse momento de mediação leitora, que deverá imprimir nos alunos uma experiência feliz de compartilhamento com os amigos e também com o professor.

Outro benefício de o professor ser um leitor efetivo é a condição de poder participar da seleção dos livros a serem adquiridos para a composição do acervo da sala de leitura de sua unidade escolar. Muitas vezes quando a escola dispõe de algum recurso para aquisição de literatura, o professor de língua materna é aquele solicitado para indicação de títulos. Nem sempre a boa literatura encontra-se apenas em escritores e editoras renomados do mercado editorial, sendo assim, o professor mediador deve ser um “caçador de tesouro literário”, atento, é claro, ao perfil de leitores que tem sob sua orientação.

Sendo assim, cabe ao professor orientar a leitura de seus alunos, partindo de sua própria experiência leitora, refletindo sobre ela, o que pode ajudá-lo na formulação de estratégias e recursos de leitura mais adequados para a formação de leitores proficientes.

4.2 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE LETRADOR

Há uma necessidade do ensino da língua materna brasileira, identificada por pesquisadores da área, que não deve ser ignorada, em especial quando se refere à aquisição da habilidade leitora dos alunos: a formação de professores como agente letrado. Os resultados de exames nacionais (SAEB) e internacionais (PISA) utilizados para medir a proficiência leitora dos alunos das escolas brasileiras e de diversos países do mundo, respectivamente, revelam que os alunos brasileiros não compreendem o que leem. No caso do SAEB 1995-2005, os resultados do exame revelaram que, na região com os melhores índices do país, a proficiência leitora dos alunos atinge apenas metade dos conhecimentos exigidos no final do segundo segmento do ensino fundamental, isto é, nono ano. Quanto ao PISA 2009, entre os 65 países que realizaram o exame, o Brasil ocupa a 53ª posição em ciências e leitura (Bortoni-Ricardo & Machado, 2013, p. 64).

Outro dado interessante mencionado por Bortoni-Ricardo e Machado (2013) é que do pouco que se lê no Brasil, 80% está vinculado à leitura de materiais escolares ou para aprender algo específico. Esse resultado também foi verificado na pesquisa feita com os alunos do projeto de leitura aqui discutido. Se a leitura tem feito parte da rotina escolar e os dados estatísticos mostram que os alunos brasileiros não compreendem o que leem, para Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 65),

“torna-se imperioso olhar detidamente para nosso fazer pedagógico, abandonar o velho hábito de pensar a leitura como prática escolar de mera decodificação de um código e assumir o papel da mediação do professor como fator preponderante para a formação da cidadania dos nossos alunos. É preciso adotar a concepção de leitura como prática social e conseqüentemente o letramento como foco principal, o que é, neste momento, e provavelmente para sempre, de suma importância para a educação brasileira. Os resultados desses sistemas de avaliação, no tocante à leitura e compreensão de textos, poderiam ser diferentes, caso os educadores adotassem a postura de agentes de letramento, e não de meros repassadores de conteúdos aprendidos.”

Diante desses resultados nada positivos para a educação brasileira, questionam-se as razões de a escola se mostrar deficitária na formação de leitores competentes. Dessa forma, a figura do professor toma proeminência, sendo ele visto como um dos responsáveis pelo fracasso da escola na sua função de ensinar. Deve-se, contudo, ter muito cuidado para que a lente através da qual se tem a visão desse assunto não fique restrita a um ponto da discussão, mas que se amplie, visualizando a figura do professor num contexto mais abrangente, que extrapole os limites de uma sala de aula.

Kleiman (2008) também vem alertar sobre o cuidado que se deve ter com a formação de um estereótipo do professor que não conhece a matéria que deve ensinar, não lê nem escreve. Ela propõe, de acordo com as contribuições de Street, 1984, Kleiman, 1995, Tfouni, 1995 e Soares, 1998, uma reflexão sobre a formação do professor na perspectiva dos Estudos de Letramento, na qual “não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso – mas há múltiplas formas de usá-la em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas” (Kleiman, 2008, p. 490).

Existe todo um contexto de políticas públicas, realidades familiares, aspectos socioeconômicos, entre outros, que interferem na dinâmica escolar e devem ser consideradas quando se avalia os resultados dos exames nacionais e internacionais sobre o nível do ensino nas escolas brasileiras. Dessa forma, o professor está inserido nesse contexto e necessita de uma formação que o atualize quanto às novas propostas de ensino da língua materna advindas com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o coloque no centro das discussões de novas teorias e metodologias para a formação de leitores competentes.

Refletindo sobre a necessidade de formação de professor letrador, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012, p. 17) consideram que a formação docente no Brasil vem negligenciando a natureza mais prática, metodológica do ensino da leitura,

privilegiando os conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas. Dessa forma, algumas faculdades de pedagogia e de letras não vêm formando profissionais de ensino para o letramento, uma vez que supervalorizam a teoria e menosprezam a prática. As autoras alertam que a prevalência da teoria sobre a prática de ensino constitui um dos principais problemas educacionais no Brasil, uma vez que não prepara o professor para o efetivo trabalho de sala de aula e, no caso do professor letrador, para ser um facilitador da compreensão leitora.

Kleiman (2008) afirma que frente a essa situação, o governo federal tem buscado, através de programas de formação de professores (PROFA), formar profissionais do ensino da língua materna nos fundamentos teóricos dos Parâmetros curriculares. Percebe-se também o surgimento de Cursos de Formação Continuada e de mestrado profissional que visam à inserção dos professores em uma formação voltada mais para a prática do ensino, entretanto, ainda não tem sido suficiente. É preciso haver um movimento ainda mais abrangente, tanto das instituições públicas quanto das privadas para a democratização de eventos acadêmicos, de maneira a incluir nessas discussões um número significativo de docentes, a fim de que sejam melhor preparados para lidar com as novas teorias e práticas do ensino da língua.

Sobre o projeto de leitura de *O diário de Anne Frank*, a professora mediadora revela que só foi possível realizar esse trabalho de mediação em virtude do contato mais próximo com o PCN de Língua Portuguesa e com as novas teorias de ensino da língua materna nas aulas de pós-graduação. Antes dessa experiência, a professora agia como as demais professoras de língua portuguesa de sua unidade escolar, que se limitavam a solicitar a leitura bimestral de um livro a seus alunos, para posteriormente realizarem uma avaliação de produção textual. Tal comportamento, contudo, não era fruto de sua negligência, mas da falta de formação adequada para a mediação da leitura de seus alunos. A professora ainda testemunha que em sua formação acadêmica, o estudo era voltado para aspectos teóricos da gramática e da literatura e muito pouco, ou quase nada, para os aspectos práticos.

Instâncias abaixo do governo federal também devem tomar para si a responsabilidade de fornecer aos seus profissionais de ensino uma formação de qualidade, investindo conscientemente na semana pedagógica, que antecede o início do ano letivo. É necessário que a Secretaria ou Coordenadoria Regional de Educação

promovam eventos, dos quais participem pesquisadores e autores renomados na área de letramento, profissionais experientes e competentes para transmitir seus conhecimentos, sempre privilegiando o aspecto prático do ensino

Por sua vez, a instituição escola precisa mudar sua dinâmica de reuniões pedagógicas. O que se percebe é que as reuniões de professores têm sido mais um “muro de lamentações” do que uma discussão séria em busca da identificação das necessidades dos alunos e de melhores estratégias de ensino com o fim de saná-las. O que se propõe é que as reuniões pedagógicas sejam programadas para que os professores da própria unidade escolar, em especial aqueles que obtiveram formação com base nos estudos de letramento, promovam reflexões e discussões sobre novas possibilidades de ensino da leitura e escrita como práticas sociais. E, até mesmo, realizem atividades com os professores, mostrando-lhes como deve proceder o professor mediador da leitura. É importante ainda, criar a nova concepção de que não apenas o professor de língua portuguesa é responsável por conduzir os alunos pela trilha do letramento, mas que esta deve ser uma prática de todo professor enquanto ensina a matéria de sua disciplina.

Essa discussão também precisa incluir a família como agente responsável pela formação da criança. A escola não tem prerrogativas de se eleger autossuficiente nesse dever, uma vez que os próprios documentos oficiais, como a Constituição Nacional de 1988 e a LDB 9246/96, que regem as leis do país e da área de educação, afirmam como sendo responsabilidade da família e escola a tarefa de zelar pela educação da criança.

Conclui-se, diante disso, que muitos são os desafios da escola, mas o professor tem realmente um papel central no processo de aquisição da habilidade leitora de seus alunos. Sendo assim, sua formação deve prepará-lo não só teoricamente, mas, sobretudo, em sua prática de ensino, de uma forma contextualizada, levando-o à apreensão de metodologias que se baseiam nos conceitos sociolinguísticos de ensino da língua materna.

4.3 – A PRÁTICA LEITORA EXPERIENCIADA NA FAMÍLIA

Procurou-se, ainda, compreender o comportamento dos alunos, verificando sua *experiência e prática leitora*, não somente na escola, mas também em seu contexto

familiar. Para dar início à discussão do papel da família na aquisição da habilidade leitora da criança, propõe-se partir da análise de mais um resultado da pesquisa de letramento. A pergunta de número dois foi realizada com a intenção de verificar se existe uma relação entre o grau de escolaridade dos familiares e a habilidade leitora dos alunos. Assim, no que se refere ao nível de escolarização dos membros da família, houve o seguinte resultado:

O MEMBRO DE SUA FAMÍLIA MAIS ESCOLARIZADO CURSO ATÉ:

- a 4ª série primária (5º ano)
- o Ensino fundamental incompleto
- o Ensino fundamental completo (até o 9º ano)
- o Ensino Médio incompleto
- o Ensino Médio completo
- o Ensino Superior incompleto
- o Ensino Superior completo
- a pós-graduação

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

Ensino fundamental incompleto	1
Não sei	1
Ensino médio completo	3
Ensino superior incompleto	5
Superior completo	3

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Ensino fundamental completo	2
Ensino médio incompleto	2
Ensino médio completo	7
Ensino superior incompleto	1
Ensino superior completo	2
Pós-graduação	1

Verifica-se através das respostas a essa pergunta que dos treze alunos de maior proficiência leitora, **oito** tinham na família alguém de nível superior completo ou ainda por completar, enquanto dos quinze alunos com menor proficiência leitora, apenas **quatro** tinham, entre seus familiares, alguém com escolaridade de nível superior

completo ou em andamento. É certo que não se deve afirmar que a prática leitora está obrigatoriamente vinculada ao nível de escolaridade de uma pessoa, contudo, pressupõe-se que a permanência de uma pessoa no contexto de ensino institucionalizado por maior tempo, proporciona a pessoa maior experiência e habilidade leitoras. Sendo assim, no caso dessa turma, é possível verificar que existe uma relação entre o grau de escolaridade dos familiares e a proficiência leitora dos alunos

A segunda pergunta propõe verificar o hábito familiar de leitura compartilhada com os membros menores da família. Assim, quanto ao incentivo à leitura, recebido pelos familiares, pode-se verificar o seguinte resultado:

SOBRE O INCENTIVO A LEITURA PELOS FAMILIARES

- () Os adultos sempre leem histórias infantis para as crianças.
- () É comum os adultos compartilharem as partes do jornal com os menores .
- () É comum os menores fazerem leitura de livros por si mesmos.
- () Não é comum os adultos compartilharem leituras com os menores.
- () Não se tem hábito de leitura na família

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

É comum os menores fazerem leitura de livros por si mesmos	4
Os adultos sempre lêem histórias infantis para as crianças	5
Não há o hábito de leitura na família	2
É comum os adultos compartilharem as partes do jornal com os menores	4

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

É comum os menores fazerem leitura de livros por si mesmos	5
Os adultos sempre lêem histórias infantis para as crianças	1
Não há hábito de leitura na família	5
É comum os adultos compartilharem as partes do jornal com os menores	3
Não é comum os adultos compartilharem leituras com os menores	1

Neste resultado, fica bastante claro o quanto os hábitos e as práticas familiares de leitura influenciam o comportamento de seus membros menores, levando-os a terem uma postura mais positiva em relação à leitura.

Observa-se que, dos treze alunos de maior proficiência leitora, **cinco** deles tinham adultos em casa que liam livros infantis para as crianças e **quatro** partilhavam algumas partes do jornal com os menores, contra **um** e **três**, respectivamente, dos menos proficientes. Se forem somados os números dois resultados de cada grupo, ter-se-á **nove** do primeiro contra quatro do segundo, tornando mais expressiva a diferença de comportamento da família de cada grupo em relação à leitura. Isso demonstra que quanto mais a criança fica exposta a um ambiente de letramento, mais facilidade ela encontrará na prática do ato de ler.

Cosson (2014), realizando uma entrevista com os professores da cidade de Pelotas, em um projeto intitulado “Ensinando Literatura no Segundo Grau”, pede aos entrevistados que relatem como se tornaram leitores. Ele, então, expõe em seu livro a experiência de uma professora de literatura que afirmara ter sofrido pouca influência da escola e que sua maior incentivadora fora sua mãe. Segundo o relato da professora, ela não gostava de ler, mas, na adolescência, sua mãe insistiu para que ambas se tornassem parceiras de leitura. Assim, elas saíam juntas e a mãe sempre comprava dois romances, um para cada. Depois elas trocavam o livro e conversavam sobre a leitura. Inicialmente, a filha tentava ludibriar a mãe tal como fazia com a professora na escola, lendo o início e o final da história. Ao perceber a manobra da filha, a mãe começou a pedir detalhes da narrativa que só poderiam ser conhecidos por quem tivesse lido o livro por inteiro. Esse diálogo entre mãe e filha foi se intensificando a ponto de a literatura ter se tornado a opção profissional desta (Cosson, 2014, p. 62).

Esse exemplo ilustra bem a influência que os hábitos familiares de leitura exercem sobre os membros menores. Na falta deles, a escola precisa buscar estratégias que a levem a cumprir seu papel de desenvolver no aluno as habilidades leitoras necessárias para sua atuação nos meios sociais. No caso do projeto aqui em discussão, a professora buscou realizar um acompanhamento da leitura dos alunos em sala de aula, promovendo momentos de leitura do livro na sala e levando aos alunos a debaterem sobre o que leram.

Outro dado importante nesse resultado é que apenas **dois** dos alunos mais proficientes na leitura declararam que não havia hábito de leitura na família, contra **seis** dos menos proficientes, somando todas as respostas negativas dadas por esse grupo, ou seja “Não há hábito de leitura na família” e “Não é comum os adultos compartilharem leituras com os menores”.

Diante desses resultados não fica difícil entender o porquê da dificuldade de os alunos do 8º ano se envolverem com a leitura de *O diário de Anne Frank*. No contexto escolar faltava-lhes sistematicamente a presença de um professor mediador, que servisse de andaime para a construção do sentido do texto. No contexto familiar não havia a vivência de práticas letradas, que despertassem neles, desde cedo, o gosto pela leitura. Cosson (2014, p. 65) afirma que “a interpretação é feita com o que somos no momento do texto”, por isso, “a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno”. O “momento interno” a que Cosson (2014) se refere é a leitura do texto propriamente dito, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo.

A pergunta de número oito trouxe um resultado surpreendente.

QUEM MAIS INFLUENCIA O SEU HÁBITO DE LEITURA

- alguém da família (pai, mãe, irmãos)
- um parente (avós, tios, primos)
- as atividades escolares
- um professor
- um amigo
- ninguém

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

Alguém da família (pais, irmãos)	9
Um parente (avós, tios, primos)	2
Um professor	3
Ninguém	1
Um amigo	2
As atividades escolares	1

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Alguém da família (pais, irmãos)	9
Um parente (avós, tios, primos)	1
Um professor	2
Ninguém	4

Como se vê, nos dois grupos, a declaração foi que os familiares e parentes são os que mais influenciam os alunos nessa prática, resultando em **onze** declarações feitas pelos alunos com maior fluência leitora, contra **dez** dos alunos que apresentam menor fluência leitora. Somente **três** do primeiro grupo, contra **dois** do segundo, declararam ser influenciados por algum professor.

Esses dados demonstram a grande influência da família no letramento da criança. É o ambiente familiar o lugar em que a criança vive suas primeiras experiências de relação social, de desenvolvimento cognitivo e afetivo. É ali, também, que ela poderá adentrar o mundo do letramento, antes mesmo de ser alfabetizada formalmente pela escola. Essa primeira experiência de contato com a leitura, através dos familiares que têm certa maturidade leitora, é feita de forma despreziosa, natural, sem aquela carga de obrigatoriedade, o que desperta na criança uma relação de familiaridade com a leitura, evitando aquela repulsa, tão comum de muitos alunos, ao ato de ler.

É possível verificar que crianças que veem seus pais ou familiares próximos em constante prática de leitura e, por conseguinte, mantêm contato com múltiplas possibilidades de leitura, compreendem melhor o valor social do hábito de ler e passam a sentir-se atraídas pelos suportes em que os textos circulam, primeiramente, como uma tentativa de imitação ao adulto e, posteriormente, com o amadurecimento, pelo valor que elas passam a atribuir àquela prática, em decorrência do conteúdo lúdico da leitura ou de sua utilidade. Um exemplo disso são as cenas tão corriqueiras de crianças com sapatos, roupas, objetos pessoais dos pais fazendo uso deles assim como veem seus pais fazerem. No que se refere à prática da leitura, tal influência é muito mais significativa e profunda. É o que afirmam Rogozinski e Lobo (*apud Sargo et al*, 1994, p. 205) quando dizem que “para aprender precisamos interagir com pessoas que, ao mesmo tempo que nos servem de modelo, desejam e valorizam nossa busca de conhecimento”.

É importante que a família incentive e valorize o desejo de aprender da criança. Infelizmente existe a realidade em que os pais tolem o interesse de seus filhos quando não têm tempo ou paciência de contar-lhes histórias, quando retiram o acesso deles aos livros, revistas, receosos de que os danifiquem, quando não valorizam o momento em que a criança leva a eles algum tipo de texto, a fim demonstrar-lhes ou questionar-lhes algo. Enfim, o modo como a família comporta-se com a criança irá, seguramente, influenciá-la tanto positiva quanto negativamente. Segundo Sandroni e Machado (1998, p. 12):

“Numa casa onde os pais gostam de ler, mesmo que não disponham de uma boa biblioteca, a criança cresce valorizando naturalmente aqueles objetos cheios de sinais que conseguem prender a atenção das pessoas por tanto tempo. A criança percebe, desde muito cedo, que o livro é uma coisa boa, que dá prazer. Os pais que não têm, eles próprios, o hábito de ler deveriam pensar na importância de tentar mudar de comportamento, tanto em benefício dos seus filhos quanto de si mesmo.”

No caso do aluno que não traz essa experiência de leitura de seu contexto familiar, somada a fatores como a pouca habilidade leitora, entre outros problemas que um aluno da rede pública enfrenta, é natural que ele apresente alguma resistência ou dificuldade em envolver-se num projeto de leitura, pelo menos no primeiro momento. Por isso, o professor mediador não deve deixar-se tomar pelo desânimo nos primeiros resultados de sua mediação. Deve, sim, propiciar aos alunos momentos repetidos de experiência leitora mediada, para que, gradativamente, esses alunos vençam as dificuldades e passem a sentir-se seguros no ato de ler.

No que se refere ao projeto de leitura de *O diário de Anne Frank*, o que se verificou foi o desafio que a professora mediadora teria de propiciar aos seus alunos menos autônomos na leitura, maior domínio dessa prática. Para tanto, além de dar continuidade à atividade de leitura mediada nos bimestres seguintes, a professora viu a necessidade de também expandir o projeto para as demais turmas da unidade escolar, promovendo um trabalho conjunto com outros professores, a fim de ampliar a experiência leitora dos alunos no contexto escolar, suprimindo, assim, a falta dessa experiência no contexto familiar. Somente um trabalho persistente, duradouro, sistematizado é capaz de romper as barreiras que se levantam para que os alunos adquiram a proficiência leitora para as práticas sociais.

Dando continuidade à reflexão sobre a influência da família na experiência de letramento da criança, propõe-se refletir sobre mais um resultado da pesquisa feita com

os alunos. Quando perguntados sobre com que frequência os alunos viam seus familiares lendo, foi obtido o seguinte resultado à pergunta de número sete:

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ VÊ SEUS FAMILIARES LENDO:

- () todos os dias
- () algumas vezes na semana
- () de vez em quando
- () raramente
- () nunca

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

Todos os dias	6
Algumas vezes na semana	3
Raramente	4

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Todos os dias	9
Algumas vezes na semana	2
De vez em quando	2
Nunca	2

Pode-se observar que, dessa vez, os alunos que apresentam menor fluência leitora presenciavam com mais frequência seus familiares em atividades de leitura. Dos quinze questionados, **nove** responderam que todos os dias presenciavam seus familiares lendo, contra **seis**, dos alunos de mais fluência leitora. Isso demonstra que não basta a criança perceber que seus familiares leem, mais que isso, ela necessita ter esses familiares lendo para ela e com ela, numa atitude de compartilhamento da leitura. Foi o que fez a mãe da professora de literatura quando ela ainda era uma adolescente. A mãe não se contentou em mostrar à filha que lia, mas desenvolveu com ela uma proposta de leitura em que ambas podiam compartilhar as impressões que tiveram do livro lido.

Embora os alunos com maior fluência leitora presenciem menos seus responsáveis lendo todos os dias, em contrapartida, eles vivenciam maior

compartilhamento da leitura com seus familiares, como apontam os resultados discutidos no tópico anterior. Sendo assim maior é a influência de uma leitura acompanhada por alguém mais experiente do que o simples fato de encontrar-se em um ambiente com a presença de livros e leitores.

No caso da ausência desse compartilhamento da leitura no contexto familiar, na escola, tal ocorrência não pode acontecer, visto que é dela o dever de mediar o processo de aquisição da habilidade leitora de seus alunos. Deste modo, as atividades desenvolvidas pela professora no projeto de leitura de *O diário de Anne Frank*, em que fragmentos do texto foram lidos com os alunos, para assim refletirem sobre eles, foram de suma importância para começar a desenvolver a experiência de compartilhamento tão necessária para a concretização ou materialização da interpretação como ato de construção de sentido do texto. Sobre o papel da escola nesse aspecto, Cosson (2014, p. 62) afirma que “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”.

Para finalizar essa discussão, faz-se ainda necessário apontar uma questão que ficou notória durante a realização do projeto de leitura com a turma de oitavo ano. Trata-se da importância de a escola promover atividades de leitura, envolvendo os familiares dos alunos. Embora não tenha feito parte do projeto de leitura aqui discutido, a inserção da família nas atividades de leitura promovidas pela escola é uma prática importante que deve ser incorporada, se não em todos, em grande parte dos projetos de leitura da escola.

Tendo em vista que a formação de leitores proficientes tem sido discutida neste trabalho na perspectiva da sociolinguística, que concebe o letramento como uma prática social e não individual, como afirma Soares (2000), é razoável que a família seja um dos contextos sociais a receber as transformações oriundas dessas práticas. Soares (2000, p. 72) afirma que o “letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e com essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Dessa forma, todo resultado dos trabalhos realizados na escola deve ser apresentado às famílias em eventos que insiram essas pessoas nas práticas de letramento.

4.4 – COMPROMETIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS

Após a leitura do livro e as reflexões sobre o texto, chegou a hora de os alunos se organizarem em grupos para pesquisarem sobre o preconceito racial no Brasil e realizarem a apresentação da pesquisa em forma de seminário. Essa proposta surgiu durante as atividades de pré-leitura, quando a questão do preconceito se tornou evidente à medida que as razões da perseguição aos judeus pelos nazistas iam sendo apresentadas. Assim, os temas foram distribuídos e as datas da apresentação marcadas. A pesquisa deveria ser apresentada de forma escrita e exposição oral. Esta última poderia vir acompanhada de painéis com imagens, vídeos, slides de Power Point, músicas que falassem sobre o tema, entre outros.

Durante o prazo de pesquisa, a professora, com frequência perguntava aos grupos sobre o andamento do trabalho, se estavam encontrando alguma dificuldade, se precisavam de alguma ajuda. Por vezes a professora expunha para a turma como deveriam fazer a pesquisa. Mesmo assim alguns alunos insistiam em se mostrar indiferentes ao trabalho ou bem pouco dispostos a realizá-lo. A passividade de alguns grupos diante da tarefa é uma demonstração do padrão de atitude da turma, pois costumeiramente não realizam as atividades propostas pelo professor; não há neles um compromisso verdadeiro com as responsabilidades escolares. Assim, a professora teve que dialogar com a turma, a fim motivar os alunos a buscar mais conhecimento sobre o assunto e orientá-los de como alcançariam isso.

Uma aula foi dedicada para um debate sobre o tema *Preconceito racial no Brasil*, a partir da crônica *Preto e branco*, do escritor Fernando Sabino. A conversa foi bastante produtiva e a oralidade bastante trabalhada. A turma parecia que iria se engajar na pesquisa. Contudo, logo no primeiro dia de apresentação, os alunos dos primeiros grupos já começaram a apresentar justificativas para não terem realizado bem o trabalho. Podia-se perceber que ao sair da escola, os alunos davam por encerrada sua responsabilidade com as atividades escolares. A professora, mais uma vez, conversou com a turma incentivando-a a realizar a pesquisa.

Na aula seguinte, o grupo que pesquisou sobre o tema “As cotas raciais no Brasil” realizou uma boa apresentação. Após explicar em que consistiam as cotas raciais, o grupo estabeleceu um debate na turma entre os que eram contra e os que eram a favor. A professora intervinha com alguns esclarecimentos sobre o assunto ou para manter a ordem na discussão. Para fazer uma demonstração de como a lei de cotas

raciais funciona na prática, a professora exibiu em *datashow* um edital do concurso de admissão no Ensino Médio do Colégio Pedro II, tradicional instituição pública federal de ensino básico no Rio de Janeiro e foi destacando as cláusulas que tratavam das vagas reservadas aos alunos autodeclarados negros, pardos ou índios. Os alunos acompanharam com interesse essa informação e participaram fazendo perguntas sobre o assunto.

Outro grupo se apresentou, falando sobre o tema “O mundo dividido em raças”. Um representante do grupo fez uma introdução, dizendo da variedade de raças existentes no mundo e suas origens, exibindo, logo depois, um vídeo elaborado pelo próprio grupo, fazendo demonstração de imagens de povos de todas as partes do mundo. Segundo o próprio representante do grupo, a exibição do vídeo foi uma forma que eles encontraram de tornar a apresentação mais atrativa. O auge dessa apresentação foi o questionamento levantado por uma aluna sobre a adequação do uso do termo “raça” para se referir aos humanos. Segundo ela, o termo é mais apropriado para os animais irracionais. A questão foi discutida com a turma com base nas informações colhidas pelo grupo, que davam o parecer de alguns estudiosos que questionam o uso do termo “raça” para estabelecer distinções entre os povos. O objetivo não foi levar a turma a um consenso, mas fazer conhecidas as possibilidades de pensamentos sobre o assunto, a fim de poderem realizar suas próprias reflexões.

O grupo seguinte apresentou o tema “Existe preconceito racial no Brasil?”. Foram apresentados alguns registros de ocorrência de preconceito racial na sociedade brasileira, entre eles o caso do Goleiro Aranha, do Santos, ocorrido em 28 de agosto de 2014, que tomou espaço na mídia nacional, assim como o caso emblemático do jogador brasileiro Daniel Alves, ocorrido na Espanha, no dia 27 de abril de 2014, quando torcedores do time adversário do Barcelona jogaram em sua direção bananas. A reação do jogador de pegar e comer a banana e continuar a jogada naturalmente foi o que surpreendeu todos que assistiam à cena e deu origem à campanha de apoio ao jogador “Somos todos macacos”. A turma se manifestou a respeito de forma tão intensa que a professora teve dificuldades de manter a ordem.

Logo depois, o grupo lançou o questionamento se alguém já havia sido vítima de preconceito racial, já que a turma era composta de maioria afrodescendente. Uma aluna, de pele bastante negra, disse sofrer preconceito com apelidos nada agradáveis e até ofensivos, sobre a sua cor. Outra aluna levantou a questão do preconceito religioso que ela dizia sofrer por ser umbandista. Grande alvoroço se formou na turma, de maioria

cristã. A professora teve que intervir algumas vezes, a fim de manter a ordem no debate. A sua mediação foi de suma importância para levar os alunos a refletirem sobre o respeito às diferenças, lembrando os alunos da causa da perseguição aos judeus na Segunda Guerra Mundial e as consequências desastrosas quando não se reconhece e respeita as diferenças raciais e religiosas ou de qualquer natureza.

A partir de então, os demais grupos foram se apresentando de forma ainda muito tímida e com pouca profundidade no conteúdo. Temas como “A formação do povo brasileiro” e “As personalidades negras do Brasil e do mundo” não provocaram grandes debates, mas contribuíram para instigar o interesse dos alunos sobre os temas. Personalidades como o ativista americano Pr. Martin Luther King e o ex-presidente da África do Sul Nelson Mandela foram bastante enfatizadas em virtude de suas lutas contra a segregação racial em seus países. Mais uma vez os alunos puderam estabelecer uma relação com o momento histórico vivido por Anne, sua família e todos os judeus da Alemanha. Foi possível perceber que os alunos desses grupos não haviam feito uma pesquisa minuciosa sobre os temas, o que exigiu da professora mediadora maior interferência para auxiliá-los em sua apresentação. Nessa apresentação caberia muito bem a demonstração das contribuições culturais feitas por personalidades negras do Brasil, na área da música, do teatro, do cinema, da política etc, entretanto, não ocorreu.

Apesar disso, foi possível visualizar o destacamento de alguns alunos quanto a sua postura frente ao público, ao domínio da oralidade, ao interesse pelo assunto e ao desejo de buscar novos conhecimentos. Esse resultado foi bastante significativo, pois levou os alunos a refletirem sobre a sua realidade social e desenvolver uma consciência crítica sobre essa realidade, fazendo um contraponto com o contexto vivido por Anne Frank, sua família, amigos e todos os judeus, por ocasião da perseguição nazista. Embora não tenha sido realizado nesse projeto, uma campanha promovida pelos alunos contra o preconceito de qualquer espécie, não só na unidade escolar, mas também nos arredores da escola pode ser uma sugestão bastante prática.

A proposta do seminário mostrou que houve um diálogo entre o mundo dos alunos e o mundo descoberto de Anne Frank. Percebeu-se que algumas motivações de perseguição aos judeus são as mesmas motivações daqueles que, hoje, discriminam as outras pelo tom de sua pele, sua origem, sua religião, sua condição econômica etc, numa demonstração de orgulho, de prepotência, de inebriamento causado por uma situação de poder ou de favorecimento.

Cabe nesse instante uma reflexão sobre a dimensão social do letramento. Soares (1998), ampliando esse conceito diz que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (*apud* Rojo, 2009, p. 96). Essa afirmação traz a lume a questão da leitura como prática social, isto é, ao ler, a pessoa interage com as ideias de seu interlocutor e dialoga com ele, aplicando seus novos conhecimentos em sua vivência diária. Por isso, um projeto de leitura na escola necessita levar os alunos a relacionar o mundo descoberto no texto lido com sua realidade passada e/ou presente. Segundo Cosson (2014, p. 65), no contato com o texto, “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”.

Entretanto, parecem existir conflitos sobre a interpretação que se dá à natureza e à dimensão social do letramento. Soares (2000) faz a distinção de dois posicionamentos sobre o assunto. Segundo ela, há a interpretação progressista, “liberal”, que se relaciona ao que ela denomina *versão fraca* do conceito de letramento, e a interpretação radical, “revolucionária, relativa ao que ela denomina *versão forte*.

A perspectiva progressista, “liberal”, concebe a dimensão social do letramento como habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente na sociedade – *letramento funcional*, segundo Gray (1956). Assim, esse conceito enfatiza a natureza pragmática do letramento, tratando-o como sendo conhecimentos e habilidades de leitura e escrita usadas para atender às exigências sociais. Esse conceito foi aderido pela UNESCO, que em sua Conferência Geral em 1978 reafirmou essa definição, introduzindo o conceito de “pessoa funcionalmente letrada”. Segundo a UNESCO (1978, p. 1),

“Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade” (*apud* Soares, 2000, p. 73).

É assim que Kirsch e Jungeblut (1990) veem a questão, acreditando no poder do letramento para conduzir a pessoa ao progresso social e individual. Dessa forma, “o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional,

cidadania (*apud* Soares, 2000, p. 74). Para Soares (2000), o indivíduo, assim, passa por um mecanismo de adaptação às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e escrita, a fim de funcionar em seu contexto social (*apud* Rojo, 2009, 99).

Opondo-se a esse conceito estão aqueles que possuem uma interpretação radical, “revolucionária” das relações entre letramento e sociedade – uma versão “forte”, de acordo com Soares (2000). Nesse caso,

“Enquanto que, na interpretação liberal, progressista (versão fraca), letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para ‘funcionar’ adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, na interpretação radical, ‘revolucionária’, letramento não pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Soares, 2000, p. 74, 75).

Rojo (2009) considera a obra de Street (1984) como um divisor de águas, por inaugurar o *modelo ideológico* de letramento (*versão forte* de Soares, 2000), que se opõe ao *modelo autônomo* (*versão fraca* de Soares, 2000). No *modelo ideológico*, Street (1984) concebe o termo “práticas de letramento”, no plural, por afirmar que os significados da leitura e da escrita são social e culturalmente determinadas pelos contextos e instituições em que foram adquiridas (Kleiman, 1995, p. 15), opondo-se ao *modelo autônomo*, que vê o letramento como “independente do contexto social, como uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (*apud* Rojo, 2009, p. 99). Para Sousa Santos (2005), ao contrário do *modelo autônomo*, o *modelo ideológico* não colabora para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas contribui para o resgate da auto-estima do indivíduo, para a construção de sua identidade, para o fortalecimento de poderes dos agentes sociais em sua cultura e na cultura valorizada (*apud* Rojo, 2009, p. 100). Assim, no *modelo ideológico*, a prática social do letramento não consiste no indivíduo lançar mão de suas habilidades de leitura e escrita quando a situação o exigir, mas no conjunto de práticas construídas socialmente, envolvendo a leitura e a escrita, que possibilitam o reforço ou questionamento de valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (Soares, 2000, p 75).

Ao estabelecerem uma relação entre a realidade de *O diário de Anne Frank* com a sua própria, refletindo sobre as motivações do preconceito racial em seu contexto, os alunos produziram um *modelo ideológico* de letramento, uma vez que levantavam

questionamentos sobre os poderes atuantes nos contextos em debate, assim como seus valores e tradições.

Tomando novamente o resultado do questionário sobre o hábito de leitura das famílias dos alunos, há um dado pertinente para essa discussão. Foi perguntado aos alunos com que objetivo eles liam. Os alunos puderam marcar mais de uma resposta, já que a prática leitora pode se realizar com finalidades variadas. As respostas servirão para uma reflexão sobre que modelo de letramento como prática social a escola faz uso.

GERALMENTE VOCÊ LÊ:

- por necessidade de obter informação.
- por prazer.
- para se distrair.
- para realizar atividades em seu meio social.
- para realizar atividades escolares.
- por obrigação.

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

Por necessidade de obter informação	4
Por prazer	7
Para se distrair	10
Para realizar atividades em seu meio social	1
Para realizar atividades escolares	5

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Por necessidade de obter informação	4
Por prazer	2
Para se distrair	3
Para realizar atividades em seu meio social	3
Para realizar atividades escolares	9
Por obrigação	2

Pode-se observar nas respostas dos alunos de maior fluência leitora que o prazer e a distração são a principal finalidade da leitura que realizam em seu cotidiano. Esse dado é interessante, uma vez que Abreu (2003), ao tratar sobre as práticas de letramento da população brasileira, afirma que, ao contrário do que muitos pensam, o brasileiro

gosta de ler para se distrair, contudo não lê o que a cultura valorizada e a escola esperam que leia. Segundo ela, os resultados de um recenseamento em 2001 revelam que 67% dos entrevistados de diferentes classes sociais, gêneros e escolaridade fazem da leitura um meio de distração. Ela também verificou que, o que confirma o resultado da pesquisa apresentado neste trabalho, existe uma relação direta entre a escolarização e o gosto pela leitura (*apud* Rojo, 2009, p. 9).

Já as respostas dos alunos de menor fluência leitora revelam que as atividades escolares são a principal finalidade da prática leitora deles. Se isso realmente ocorre, questiona-se o baixo nível de comprometimento desses alunos com suas atividades escolares e, mais, sua pouca habilidade com a leitura. Questiona-se ainda como é feita essa leitura para a realização das atividades escolares, uma vez que esse ato não tem contribuído para a adequada formação de leitores proficientes, como é de ser esperar.

Outro e último resultado da pesquisa com os vinte e oito alunos deve ser considerado nesse momento. Foi perguntado aos alunos como eles veem a sua prática leitora nas atividades diárias. As respostas servem de orientação para a discussão da consciência dos alunos sobre a leitura no seu cotidiano.

VOCÊ CONSIDERA A PRÁTICA LEITORA EM SUAS ATIVIDADES DIÁRIAS COMO:

- () algo indispensável.
- () algo necessário.
- () algo pouco necessário.
- () algo dispensável.

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

Algo indispensável	2
Algo necessário	10
Algo pouco necessário	2

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Algo indispensável	2
Algo necessário	9
Algo pouco necessário	3
Algo dispensável	1

Esse resultado mostra que os alunos dos dois grupos reconhecem a necessidade da leitura em suas atividades diárias. Isso revela que grande parte dos alunos entrevistados está inserida em práticas de letramento em diversos contextos sociais, mas são eles bem sucedidos? Através dos dados anteriores aqui discutidos, o desempenho dos alunos dos dois grupos, nessas práticas, parece não ser a mesma. Diante desses resultados, que modelo de letramento faz parte da vivência escolar dos alunos?

A conclusão a que se chega é que, em termos teórico-metodológicos, a escola conduz seu ensino fazendo uso do *modelo autônomo* de letramento, uma vez que se preocupa apenas com um tipo de prática de letramento que é a alfabetização, ou seja, o processo de aquisição de códigos. Geralmente, essa competência se caracteriza por ser individual, necessária para o sucesso e promoção na escola. Adquirida essa competência, o aluno é levado a ler e interpretar o texto como um produto completo em si mesmo, desvinculado de seu contexto de produção; o processo de interpretação fica determinado pelo funcionamento lógico interno do texto (Kleiman, 1998, p. 20).

Como já visto aqui, esta prática de ensino lança foco sobre o texto, que, como é defendido por Koch e Elias (2012), não promove uma interação entre autor-texto-leitor, subtraindo do leitor a experiência de considerar a situação comunicativa em que o texto foi produzido e as intenções do autor no instante de produção, o que limita sua capacidade de inferências, levantamento de hipóteses, que promovem um diálogo do leitor com o texto.

Marchushi (2008) afirma que a interpretação dos enunciados não é uma simples extração de informações objetivas, mas sim um trabalho em conjunto, uma vez que se trata de uma atividade colaborativa que se dá entre autor-texto-leitor. Ele também faz menção dos estudos de letramento feitos por Ângela Kleiman (2004), onde ela postula que

“...os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler” (*apud* Marcuschi, 2008, p. 231).

Dessa forma o leitor, por se achar inserido numa realidade social, tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais dessa realidade. Assim, Marcuschi (2008) aponta que algumas atividades realizadas na escola fundam-se numa noção equivocada

de língua, de texto e de compreensão. “A noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual (Marcuschi, 2008, p. 269).

Outra questão que caracteriza o *modelo autônomo* de letramento e que se revela no ensino escolar é a dicotomização da oralidade e da escrita, que, automaticamente, influencia a maneira de o aluno ler e interpretar o texto. Essa dicotomização se revela, sobretudo, quando a escola privilegia textos de tipologia expositiva ou argumentativa, que se distanciam muito da oralidade, levando-se em conta que o padrão da oralidade é o diálogo. Tal privilégio resulta num distanciamento entre os textos lidos na escola e as práticas sócias dos alunos, o que, conseqüentemente, provoca um distanciamento entre o que é ensinado na escola e a vivência diária da criança.

Dessa forma, alguns autores propõem um *continuum* em vez de pólos extremos de diferenciação entre as modalidades oral e escrita, de maneira a fazer circular na escola tipos e gêneros textuais que propiciem aos alunos a leitura das diversas formas como o discurso se realiza. Bortini-Ricardo (1984, p. 9), ao tratar da variação lingüística existente no Brasil, reconhece a existência de uma variedade padrão da língua portuguesa. Contudo, esse padrão se verifica especialmente na escrita, mas “na fala ele é, no máximo, um bem social distribuído apenas entre as camadas mais cultas da população” (*apud* Marcuschi, 2008, p. 260). Dessa forma, Bortoni-Ricardo (1984) também apresenta um estudo sobre o uso da língua dentro de um *continuum* lingüístico, em que de um lado estariam os falares menos formais e de outro os falares mais formais, ou seja, das camadas de maior instrução e com acesso aos meios de comunicação (*apud*, 2008, p. 260).

O gênero *diário pessoal* pode ser um bom exemplo deste *continuum*. Apesar de se manifestar sistematicamente na modalidade escrita, esse gênero se caracteriza principalmente pela sua informalidade, próxima à modalidade oral e pelo diálogo que estabelece com o leitor, também característica da oralidade. É possível, que nesse gênero, o leitor se coloque como o confidente do autor, que se transporte para o papel desempenhado pelo diário, tal a cumplicidade que se desenvolve nessa “relação” de confiança. No caso do projeto de leitura realizado com *O diário de Anne Frank*, foi perceptível a identificação dos alunos com os relatos de Anne, pelo modo dialogal com que o texto é produzido. Muitas vezes os alunos emitiam alguma opinião sobre a

personalidade de Anne como “Que menina convencida!”, “Garota chata!”, “Olha como ela fala da mãe dela...”, “Ela só pensa em livros.”

Pelo seu caráter informal, e marcadamente oral, o gênero *diário* assemelha-se muito ao gênero *carta pessoal*. A semelhança se dá notadamente no formato e estrutura como se apresentam. Assim, o *modelo ideológico* de letramento favorece a reflexão dos alunos sobre os aspectos presentes em um gênero de outro que os diferenciam ou assemelham, considerando em seu reconhecimento não apenas o aspecto formal, mas também seu propósito, situação discursiva, suporte de veiculação etc.

No que concerne a esse modelo de letramento, uma reflexão interessante que pode ser feita sobre o gênero *diário pessoal* é o que propõe Marcuschi (2008, p. 156, 157) quando trata da ocorrência da variedade tipológica em alguns gêneros textuais. Citando como exemplo o gênero *carta pessoal*, sua proposta é mostrar que há gêneros que não apresentam predominância de uma única sequência, mas uma variedade tipológica. Em virtude de o gênero *diário* apresentar grande semelhança com a *carta pessoal*, pode-se verificar em um fragmento dos registros de *O diário de Anne Frank* alguma variação tipológica encontrada na *carta* por Marcuschi (2008). Observe a análise feita:

SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	GÊNERO TEXTUAL: <i>DIÁRIO PESSOAL</i>
Descritiva	<i>Sábado, 19 de fevereiro de 1944.</i>
Injuntiva	Querida Kitty,
Expositiva	É sábado de novo, acho que não preciso dizer mais nada.
Narrativa	Hoje de manhã, tudo esteve tranqüilo. Passei quase uma hora lá em cima preparando almôndegas, mas só falei com ele de passagem. Às duas e meia, quando todo mundo subiu para ler ou cochilar, Eu desci, com cobertor e tudo, para me sentar à escrivaninha e ler ou escrever. Em pouco tempo, não estava mais agüentando. Apoiei a cabeça nos braços e solucei feito uma louca. As lágrimas escorriam pelo rosto, e eu me sentia desesperadamente infeliz.

Expositiva	Ah, se ao menos ele viesse me consolar!
Narrativa	Já eram mais de quatro horas quando subi de novo. Às cinco, fui pegar algumas batatas, esperando mais uma vez que a gente se encontrasse, mas, enquanto eu ainda estava no banheiro ajeitando o cabelo, ele foi ver Boche.(...)
Expositiva	Eis que me passava pela cabeça: “Ah, desse jeito nunca chegarei perto de Peter. Quem sabe, talvez ele nem goste de mim e não precise de uma confidente. Talvez só pense em mim de um jeito comum. Vou ter que ficar sozinha de novo, sem ninguém em quem confiar e sem Peter, sem esperança, consolo, ou qualquer outro objetivo (...). Ah, Peter, se ao menos você pudesse me ouvir ou me ver. Se a verdade for frustrante, não poderei suportar.”
Narrativa	Pouco depois me senti esperançosa e cheia de expectativa de novo, ainda que minhas lágrimas continuassem rolando – por dentro
Narrativa	Sua Anne M. Frank

É possível verificar nesse trecho a variedade tipológica com predominância da exposição e da narração. Entretanto, se outros fragmentos do diário de Anne forem analisados dessa forma, cada um apresentará variações de acordo com a intenção e o propósito da autora. Em alguns pode haver a predominância da descrição ou da argumentação, mas no geral, a narração ganha maior relevância em virtude da finalidade desse gênero.

Quando se trata de sequência narrativa em um *diário pessoal*, é importante que se verifique que nem sempre esse gênero apresentará os elementos composicionais de outros gêneros narrativos como o conto, o romance, a novela, a crônica. Assim, não se deve esperar que num registro de diário ocorra rigorosamente o que se pode verificar no texto *O trapezista* dado como exemplo para mostrar que a evolução dos acontecimentos se dá através da *situação inicial*, do *conflito gerador* ou *complicação*, do *clímax*, do *desfecho* ou *situação final* e, direta ou indiretamente, da *moral*. Contudo, outras características marcantes da sequência narrativa poderão ser percebidas, como a

indicação do tempo, do espaço, a predominância dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo.

No que se refere aos tempos verbais, o gênero *diário* também é bem marcado pelo presente, justamente por sua variedade tipológica. Se em um determinado registro, o autor tiver como propósito a exposição ou argumentação de ideias, o tempo presente será a marca do texto. É só observar no fragmento analisado acima, nas sequências expositivas, a presença de formas verbais como: *é, acho, preciso, sabe, goste, precise, pense*.

Essa gama de conhecimento adquirido em contato não apenas com o texto, mas também com seu propósito de produção, é responsável por preparar o aluno a reconhecer as especificidades de cada gênero textual, contribuindo, assim, para a formação de leitores proficientes.

A dimensão dos resultados do *modelo ideológico* de letramento, opondo-se ao *modelo autônomo* é, segundo Soares (1998) de cunho social, pois ele deve promover uma consciência crítica no indivíduo, de maneira que ele questione a natureza e a estrutura das práticas e relações sociais e não apenas se adapte a elas. Assim, a escola deve propiciar aos seus alunos um letramento que leve a sua transformação e à do meio social em que está inserido. Já na década de setenta, O'Neil (1970) afirmava que:

“o letramento adequado aumenta o controle das pessoas sobre as suas vidas e sua capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque as torna capazes de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído” (*apud* Soares, 1998, p. 77, 78).

Aplicando o conceito de letramento do *modelo ideológico* ao projeto de leitura da obra *O diário de Anne Frank*, espera-se que os alunos envolvidos em todo o processo, que compreendeu as atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, sejam capazes de questionar as relações sociais na sociedade em que eles vivem e de perceber se a questão do preconceito não apenas racial, mas também religioso, de gênero, econômico, entre outros, tem tomado forma em seu ambiente escolar, familiar, social através de atitudes de desrespeito, intolerância, inimizade, perseguição ou de qualquer outra forma. Não somente isso, que tais alunos sejam capazes de promover ações afirmativas de combate à violência, instigando o respeito às diferenças em todos os aspectos.

Dessa forma, o professor pode orientar a turma a elaborar uma campanha contra o preconceito a ser desenvolvida na própria unidade escolar ou em seus arredores, com

panfletagem, apresentação de pequenas peças, composições musicais etc. É o letramento a favor da transformação não só do indivíduo, mas também de seu meio social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar um trabalho de mediação leitura com alunos de uma escola que não possui essa prática de ensino não é tarefa fácil, já que o professor mediador deverá romper com hábitos cristalizados tanto dos alunos quanto dos professores de sua unidade escolar, assim como romper com a resistência dessas pessoas em receber e desenvolver novas práticas de ensino. Contudo essa intervenção se faz necessária em virtude da realizada de que a escola não tem cumprido seu papel como principal agente de letramento na experiência de um indivíduo. Principal, porque, embora a criança conviva com experiências de letramento em seu ambiente familiar e em outros contextos sociais, é a escola que se coloca na sociedade com esse fim específico.

Projetos de leitura como o aqui apresentado e discutido também estão presentes em muitos outros trabalhos de pesquisa acadêmica ou em livros de proposta teórica e prática. Isso constitui uma demonstração da necessidade existente de se repensar a prática de ensino da língua materna nas escolas brasileiras; de refletir sobre as novas propostas de ensino da leitura para formação de leitores proficientes na e para as práticas sociais, letrados para a transformação de si mesmos e do contexto em que estão inseridos.

Assim, ficou evidente neste trabalho que a escola precisa desenvolver mecanismos que saneiem as dificuldades de levar os alunos à proficiência leitora, dificuldades estas como a falta de mediação de um agente letrador nas atividades de leitura, a total ausência ou o pouco incentivo da família às práticas leitora da criança, o baixo nível de comprometimento ou responsabilidade dos alunos com as atividades escolares e a formação de professores pouco voltada para a prática do ensino.

O professor não desenvolve papel secundário no processo de ensino no contexto escolar. Pelo contrário, sendo a parte mais experiente, sua atuação como mediador da aprendizagem tornou-se essencial para que os alunos desenvolvessem a leitura do livro. Como bem percebido no projeto com *O diário de Anne Frank*, a estratégia da andaimagem forneceu aos alunos do 8º ano mecanismos de reflexão sobre o texto, levando-os a realizar inferências sobre o não dito, levantar hipóteses sobre a condução da narrativa, assim como verificar a seleção vocabular como recurso de identificação das intenções do autor, de maneira a construir sentido para o texto que tinham em mãos.

Dessa forma, o professor mediador, considerando as dificuldades dos alunos e seu nível de letramento, levou-os à construção de caminhos pelos quais pudessem trilhar para as possibilidades de sentido que poderiam ser atribuídos à narrativa de Anne Frank, considerando, sobretudo, o contexto histórico em que ela, sua família e amigos estavam inseridos.

Essa forma de mediação constituiu uma novidade na experiência de leitura escolar tanto para o professor quanto para os alunos, já que a escola onde o projeto foi desenvolvido não apresenta um programa regular de incentivo à leitura, apesar de constar, como uma das avaliações bimestrais, a produção de texto com base em um livro lido no bimestre pelo aluno. Assim, a experiência de leitura de *O diário de Anne Frank* com ações planejadas e orientadas pelo professor possibilitou aos alunos um novo modelo de leitura, voltado para uma interação maior entre autor-texto-leitor, de acordo com a linha teórica que embasa este trabalho.

O trabalho desenvolvido com o gênero *diário pessoal* foi bastante significativo para os alunos, tendo em vista ser um gênero muito familiar a eles, além de estabelecer um diálogo com o leitor, que muitas vezes se imagina sendo o destinatário dos escritos. Através desse gênero, a interação autor-texto-leitor ocorreu sistematicamente ao longo da leitura, uma vez que o aspecto dialogal do *diário pessoal* propicia essa interação, levando o leitor a envolver-se com os sentimentos expressos pelo autor, buscando nas entrelinhas do texto as suas verdadeiras intenções, a compreensão das circunstâncias em que o autor se insere no instante da escrita.

Dificuldades como o pouco envolvimento dos alunos com as atividades escolares e dos familiares no acompanhamento da experiência leitora da criança estiveram presentes no desenvolver do projeto, contudo foram sendo minimizadas pela ação mediadora do professor, que buscava incentivar, orientar, acompanhar cada momento das atividades de leitura. O que se conclui com este trabalho é que a escola precisa colocar a leitura como aspecto central de suas atividades, de modo interdisciplinar, promovendo sistematicamente momentos de contato do aluno com o livro, com o texto. Essa experiência precisa ser acompanhada por professores competentes na leitura e na elaboração de atividades mediadas, que facilitem a construção de sentido do texto, motivando os alunos à prática leitora.

No projeto relatado neste trabalho, a participação de outros professores promoveu esse aspecto de interdisciplinaridade do ensino da leitura. A participação da professora de Geografia com uma aluna do novo ano, que estavam envolvidas num concurso de produção textual sobre o Holocausto, contextualizou os alunos no momento histórico em que Anne Frank fez suas narrativas, despertando o interesse deles para a leitura do diário. Além disso, o seminário sobre preconceito racial como atividade de pós-leitura levou os alunos a refletirem sobre sua própria realidade e trazer para sua vivência diária o tema abordado pelo livro. Essas ações servem de exemplo de como a escola pode promover o modelo de *letramento ideológico*, defendido por Street (1984), conforme Kleiman, 1995, p. 39.

Portanto, a formação de leitores proficientes, capazes não somente de atuar em seu meio social, mas também contribuir para sua transformação, através de um espírito crítico da realidade foi o objetivo que permeou o projeto de leitura com a turma do 8º ano. Os debates acalorados promovidos pelo seminário contribuíram efetivamente para que esse objetivo fosse alcançado. É certo que os comportamentos já cristalizados não se transformam com um único ato, dessa forma, atividades como essas devem ocorrer repetidamente em ambiente escolar, a fim de que novas ideias sejam cultivadas para que novas atitudes sejam tomadas pelos alunos em seu contexto social.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONINI, Adair. *A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam*. In: MEURER, J.L, BONINI, Adair & ROTH-MOTTA, Désirée (org.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo : Parábola Editorial, 2005, p. 208-236.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do Professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997 e 1998.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed., 3ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2014.
- FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. 9ª edição. Rio de Janeiro. BestBolso, 2009.
- KLEIMAN, Ângela & MATENCIO, Maria de Lourdes M. (org.). *Letramento e formação do professor*. São Paulo : Mercado de Letras, 2005
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 15ª ed., São Paulo: Pontes Editora, 2013.
- _____. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 10ª reimpressão. São Paulo : Mercado de Letras, 1995.
- _____. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua portuguesa*. LemD, v. 9, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. – 3. ed., 7ª reimpressão. São Paulo : Contexto, 2012 .
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. – São Paulo : Cortez, 2011, p. 13 a 73.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo : Ática, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo : Parábola Editorial, 2008.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo : Parábola Editora, 2010, p. 19-38.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo : Brasiliense, 2006. – (Coleção Primeiros Passos, 74)

OLIVEIRA, Thaís de & ANTUNE, Renata. *Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura*. In: BORTONI-RICARDO, S. M. & MACHADO, V. R. (org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 65-79.

ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J.L, BONINI, Adair & ROTH-MOTTA, Désirée (org.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo : Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo : Parábola Editora, 2009.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul. *A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. 4. ed., São Paulo: Ática, 1998.

SARGO, Claudete (Org.). *A práxis psicopedagógica brasileira*. 1. ed. São Paulo: ABP, 1994

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed., 2.reimpr, Belo Horizonte : Autêntica, 1998.

ANEXO I

Registros de *O diário de Anne Frank*

Atividade: Perfil psicológico de Anne Frank

Segunda-feira, 15 de junho de 1942

Minha festa de aniversário foi no domingo à tarde. O filme de Rin Tin Tin fez o maior sucesso entre as minhas colegas de escola. Ganhei dois broches, um marcador de livros e dois livros.

Vou começar dizendo algumas coisas sobre minha escola e minha turma, a começar pelos alunos.

Betty Bloemendaal parece meio pobre, e acho que talvez ela seja. Ela mora numa rua que não é muito conhecida, no lado oeste de Amsterdã, e nenhuma de nós sabe onde fica. Ela se dá muito bem na escola, mas é porque estuda muito, e não porque seja inteligente. É muito quieta.

Jacqueline van Maarsen é, talvez, minha melhor amiga, mas nunca tive uma amiga de verdade. No começo, achei que Jacque seria uma, mas estava redondamente enganada.

D.Q.* é uma garota muito nervosa que sempre esquece as coisas, de modo que os professores vivem passando dever de casa extra para ela, como castigo. É muito gentil, especialmente com G.Z.

E.S. fala muito e não é engraçada. Vive mexendo no cabelo da gente ou tocando em nossos botões quando pergunta alguma coisa. Dizem que ela não me suporta, mas não ligo, porque também não gosto muito dela.

Henny Mets é uma garota legal, tem um jeito alegre, só que fala em voz alta e parece mesmo uma criança quando estamos brincando no pátio. Infelizmente, Henny tem uma amiga que se chama Beppy que é má influência para ela, porque é suja e vulgar.

J.R. – eu poderia escrever um livro inteiro sobre ela. J. é uma fofqueira insuportável, sonsa, presunçosa e de duas caras, que se acha muito adulta. Ela realmente enfeitou Jacques, e isso é uma vergonha. J. se ofende à toa, chora pela menor coisa e, além disso tudo, é metida demais. A Srta. J. é a dona da verdade. Ela é muito rica e tem um armário repleto de vestidos maravilhosos, que são adultos demais para a sua idade. Ela se acha linda, mas não é. J. e eu não nos suportamos.

Ilse Wagner é uma garota legal, tem um jeito alegre, mas é afetada demais e consegue passar horas gemendo e reclamando de alguma coisa. A Ilse gosta um bocadinho de mim. É muito inteligente, mas preguiçosa.

Hanneli Goslar, ou Lies, como todos a chamam na escola, é meio estranha. Costuma ser tímida – expansiva em casa, mas reservada quando está perto de outras pessoas. Conta para a mãe tudo que a gente diz a ela. Mas ela diz o que pensa, e ultimamente passei a admirá-la bastante.

Nannie van Praag-Sigaar é pequena, engraçada e sensível. Acho que ela é ótima. É muito inteligente. Não há muito o que dizer sobre Nannie.

Eefje de Jong é, em minha opinião, fantástica. Apesar de só ter 12 anos, é a própria *lady*. Age como se eu fosse um bebê. Além disso, é muito atenciosa, e eu gosto dela.

G.Z. é a garota mais bonita da turma. Tem um rosto bonito, mas é muito burra. Acho que vão fazer ela repetir o ano, mas claro que eu não lhe dei a notícia.

Domingo, 21 de junho de 1942

Toda a nossa turma está agitadíssima. O motivo, claro é a próxima reunião em que os professores vão decidir quem passará de ano e quem vai repetir. Metade da turma está fazendo apostas. G.Z. e eu morremos de rir dos dois garotos que ficam atrás de nós, C.N. e Jacques Kocernoot, que apostaram todas as economias para as férias. De manhã até a noite é “Você vai passar”, “Não, não vou”, “Vai sim”, “Não, não vou”. Nem mesmo os olhares suplicantes de G. e minhas crises de raiva conseguem acalmá-los. Se você me perguntar, há tantos burros que cerca de um quarto da turma deve repetir o ano, mas os professores são as criaturas mais imprevisíveis da Terra. Quem sabe desta vez, para variar, eles sejam imprevisíveis no lado certo.

Não estou tão preocupada com relação às minhas amigas e a mim. Nós vamos passar. A única matéria de que não tenho certeza é matemática. De qualquer modo, o único jeito é esperar. No momento, cada uma fica falando para as outras não desanimarem.

Eu me dou bastante bem com os professores. Eles são nove, sete homens e duas mulheres. O Sr. Keesing, o velho turrão que dá aula de matemática, ficou furioso comigo um bom tempo porque eu falava demais. Depois de vários avisos, ele me passou dever extra para casa. Uma redação sobre o tema “Uma tagarela”. Uma tagarela, o que é que a gente pode escrever sobre isso? Decidi deixar para me preocupar mais tarde. Anotei o dever no caderno, guardei-o na pasta e tentei ficar calada.

Naquela tarde, depois de terminar o resto do dever de casa, a anotação sobre a redação me atraiu o olhar. Comecei a pensar no assunto enquanto mordida a ponde minha caneta-tinteiro. Qualquer um poderia embromar e deixar espaços grandes entre as palavras, mas o truque era arranjar argumentos convincentes que justificassem a

necessidade de escrever. Pensei e pensei, e de repente tive uma ideia. Escrevi as três páginas que o Sr. Keesing tinha mandado e fiquei satisfeita. Argumentei que falar era uma característica feminina e que eu faria o máximo para me controlar, mas nunca poderia acabar com o hábito, pois minha mãe falava tanto quanto eu, se é que não falava mais, e é muito difícil mudar características herdadas.

O Sr. Keesing deu uma boa risada ao ler meus argumentos, mas quando desatei a falar na aula seguinte ele me mandou fazer outra redação. Dessa vez, o tema seria “Uma tagarela incorrigível”. Eu fiz, e o Sr. Keesing não teve nada a reclamar durante umas duas aulas inteiras. Mas na terceira ele se encheu:

– Anne Frank, como castigo por falar na aula, escreva uma redação sobre “Quaquaquá, tagarela da dona pata.”

A turma morreu de rir. Eu tive de rir também, mas tinha quase esgotado meu talento sobre o tema das tagarelas. Estava na hora de arranjar outra coisa, algo original. Minha amiga Sanne, que é boa em poesia, se ofereceu para ajudar a escrever a redação em versos do início ao fim. Pulei de alegria. Keesing estava tentando fazer uma gozação comigo, passando aquele tema ridículo, mas eu ia fazer tudo para a piada se voltar contra ele.

Terminei meu poema, e ficou lingo! Era sobre uma mãe pata e um pai cisne com três patinhos que foram bicados até a morte pelo pai, porque grasnavam muito. Por sorte Keesing entendeu a piada. Ele leu o poema na sala, fazendo seus próprios comentários, e leu também em várias outras salas. Desde então ele me deixa falar e não passou deveres extras. Pelo contrário, hoje Keesing vive contando piadas.

Sua Anne.

ANEXO II

Atividade: Crise de relacionamento familiar e com os amigos

Sábado, 30 de outubro de 1943

Querida Kitty:

Os nervos de mamãe estão à flor da pele, e isso não é bom para mim. Será que é coincidência o fato de mamãe e papai não brigarem com Margot e sempre me culparem de tudo? Ontem à noite, por exemplo, Margot estava lendo um livro com ilustrações lindas; ela se levantou e deixou o livro de lado, para continuar depois. Eu não estava fazendo nada, por isso e peguei o livro e comecei a olhar as figuras. Margot voltou, viu o livro dela na minha mãe, franziu a testa e exigiu furiosa o livro de volta. Eu queria

olhar mais um pouco. Margot foi ficando cada vez mais furiosa, e mamãe se intrometeu:
_ Margot estava lendo esse livro; devolve para ela.

Papai entrou e, sem nem mesmo saber o que estava acontecendo, viu que Margot estava sendo contrariada e partiu contra mim:

_ Só queria ver o que você faria se Margot estivesse lendo um de seus livros!

Desisti imediatamente, larguei o livro e, de acordo com eles, saí do quarto ofendida. Eu não estava ofendida nem chateada, mas simplesmente triste.

Não foi justo papai fazer o julgamento sem saber qual era o assunto. Eu mesma teria devolvido o livro a Margot, e muito antes, se papai e mamãe não tivessem se intrometido e corrido em defesa dela, como se ela estivesse sofrendo uma grande injustiça.

Claro que mamãe ficou do lado de Margot. Elas sempre ficam do mesmo lado. Estou tão acostumada com isso que me tornei totalmente indiferente às censuras de mamãe e o mal humor de Margot. Eu gosto delas, mas somente porque são mamãe e Margot. Não dou a mínima para elas como pessoas. De minha parte, elas poderiam pular num lago. Com papai é diferente. Quando o vejo sendo parcial com Margot, aprovando qualquer coisa que ela faça, elogiando, abraçando, sinto uma dor por dentro, porque sou louca por ele. Eu me guio por papai e não há ninguém no mundo que eu amo mais. Ele não percebe que trata Margot diferente de mim: por acaso Margot é simplesmente a mais inteligente, a mais delicada, a mais bonita e a melhor. Mas eu também tenho direito de ser levada a sério. Sempre fui a palhaça e a ovelha negra da família; sempre tive que pagar em dobro pelos meus pecados: uma vez com broncas, e outra com meu desespero. Não estou mais satisfeita com afeto sem sentido e com as conversas supostamente sérias. Sinto falta de alguma coisa que papai é incapaz de me dar. Não tenho ciúme de Margot, nunca tive. Não invejo seu cérebro nem sua beleza. Só gostaria de sentir que papai me ama, não porque sou sua filha, mas porque sou eu, Anne.

Eu me agarro a papai porque meu desprezo por mamãe cresce dia a dia, e só por intermédio dele consigo manter um pouquinho de sentimento familiar que ainda trogo dentro de mim. Ele não entende que às vezes preciso demonstrar meus sentimentos em relação à mamãe. Ele não quer falar sobre isso e evita qualquer discussão relativa às falhas dela.

E, mesmo assim, mamãe, com todos os seus defeitos, é mais difícil de ser enfrentada. Não sei como devo agir. Não consigo fazer com que ela veja essa falta de atenção, seu sarcasmo e sua dureza de coração, mas não consigo assumir a culpa por tudo.

Sou o oposto da mamãe; por isso, nós nos desentendemos, claro. Não quero julgá-la; não tenho esse direito. Simplesmente estou olhando-a como mãe. Ela não é uma mãe para mim – eu tenho de ser minha própria mãe. Eu me afastei das duas. Não tenho escolha, porque posso imaginar como deveria ser uma mãe e uma esposa, e não consigo encontrar nada disso na mulher que deveria chamar de mãe.

Digo a mim mesmo, repetidamente, para não ligar para o mau exemplo de mamãe. Só quero ver seu lado bom e procurar dentro de mim o que falta nela. Mas isso não funciona, e o pior é que papai e mamãe não percebem suas próprias incapacidades. Nem como eu os culpo por me deixarem deprimida. Será que existem pais que façam seus filhos plenamente felizes.

(...)

Pois é. Tanta coisa me passa pela cabeça à noite, quando estou sozinha, ou durante o dia, quando sou obrigada a estar perto de gente que não suporto ou que sempre interpreta mal minhas intenções! É por isso que sempre termino voltando ao meu diário – começo nele e termino nele, porque Kitty é sempre paciente. Prometo a ela que, apesar de tudo, vou em frente, vou encontrar o meu caminho e refrear as lágrimas. Só gostaria de ver alguns resultados ou, pelo menos uma vez, receber incentivo de alguém que me ama.

Não me condene, mas pense em mim como uma pessoa que às vezes chega a ponto de explodir!

Sua Anne.

Quarta-feira, 29 de setembro de 1943

Querida Kitty,

É aniversário da Sra. Van Daan. Afora cupons de racionamento para queijo, pão e carne, ela só ganhou de nós um pote de geléia. Seu marido, Dussel e o pessoal do escritório só lhe deram flores e comida também. São esse os tempos em que vivemos!

Bep teve uma crise nervosa na semana passada porque tinha muita coisa para fazer na rua. Duas vezes por dia, as pessoas mandavam que ela fizesse alguma coisa, sempre insistindo que ela fosse imediatamente ou que ela tinha feito tudo errado. E, quando se pensa que ela tem trabalho do escritório para fazer, que o Sr. Kleiman está doente, que Miep está gripada em casa, e que a própria Bep está com luxação num tornozelo, em crise com o namorado e um pai rabugento, não é de espantar que ela ande com os nervos à flor da pele. Nós a consolamos e dissemos que, se ela batesse o pé uma ou duas vezes e dissesse que não tinha tempo, as listas de compras encolheriam de imediato.

No sábado aconteceu um grande drama, como nunca tinha sido visto aqui. Começou com uma discussão sobre van Maaren e terminou numa briga geral com direito a lágrimas. Dussel reclamou com mamãe que estava sendo tratado como um leproso, que ninguém era amigo dele e que, afinal de contas, ele não fizera nada para merecer esse tratamento. Isso foi seguido por muita conversa mole que, felizmente, não convenceu mamãe dessa vez. Ela disse que estávamos decepcionados com ele e que, em mais de

uma ocasião ele havia provocado muito incômodo. Dussel prometeu a lua, mas, como sempre, não vimos nem mesmo um raio de luar.

Há problemas à vista com os van Daan, dá para ver! Papai anda furioso porque eles estão nos enganando: eles vêm escondendo carne e outras coisas. Ah, que tipo de bomba está para explodir agora? Se ao menos não nos envolvêssemos em todas essas brigas! Se ao menos eu pudesse sair daqui! Eles estão nos deixando loucos!

Sua Anne

ANEXO III

Atividade: Crise de relacionamento entre os amigos

Quinta-feira, 16 de Setembro de 1943

Querida Kitty:

À medida que o tempo vai passando, mais mal se vão dando as pessoas umas com as outras. Quase já ninguém ousa abrir a boca à mesa (a não ser para meter a comida), pois tudo o que se diz é levado a mal ou mal entendido. Eu, por mim, engulo todos os dias "Valeriana-Dispert" por causa das depressões, mas isto não me impede de me sentir ainda mais mal disposta no dia seguinte. Ai, se pudesse rir, só uma vez, rir de todo o coração, seria melhor remédio do que dez dessas pastilhas brancas. Mas já nem sabemos o que é rir assim. Por vezes tenho receio de ficar muito feia depois de sair daqui e vejo-me com uma boca comprimida e rugas de preocupações. Os outros não se sentem melhor do que eu : todos aguardam o Inverno com medo. Mais uma coisa pouco animadora : um dos homens do armazém, um certo M., ficou desconfiado a respeito do anexo. Isto podia não ter grande importância se ele não fosse tão curioso e se se deixasse convencer facilmente. Também não sabemos a que ponto é de confiança. Um dia o sr. Kraler quis ser mais cauteloso: à uma hora menos dez pegou no chapéu e na bengala, saiu e entrou na droguaria da esquina. Cinco minutos depois voltou e subiu, com mil cautelas, como um ladrão, a escada do anexo. à uma e um quarto quis ir-se embora, mas encontrou a Elli, que o impediu, porque o tal M. estava no escritório. Kraler voltou para cima e ficou até à uma e meia. Depois descalçou os sapatos, pegou neles na mão e, em meias, caminhou até à porta do sótão, pisou cautelosamente os degraus e depois voltou da rua para o escritório. A Elli que conseguira, entretanto, despachar o M. do escritório, veio para avisar o Kraler. Mas este já estava a fazer as suas acrobacias na escada. O que terão pensado as pessoas na rua que o viram calçar as botas?

Sua Anne

Quarta-feira, 29 de Setembro de 1943

Querida Kitty:

A Sra. van Daan faz anos. Oferecemos-lhe, além de - um bonus para queijo, carne e pão, um frasco de compota. O marido, o Dussel e os nossos queridos protetores também lhe ofereceram, além de flores, coisas de comer. Sinal dos tempos! Esta semana a Elli teve uma crise de nervos. Tem de[andar sempre de um lado para o outro para ir buscar isto ou aquilo, muitas vezes mandam-na trocar as coisas por ela se ter enganado. E se a gente se lembra de que ela tem muito que fazer no escritório, que o Koophuis está doente e a Miep na cama por causa de uma constipação, que ela própria torceu um pé, que tem aflições por causa do namorado de quem o pai não gosta, não é difícil imaginar que já não aguenta mais. Consolamo-la e pedimos-lhe que, sempre que não tiver tempo para nós, no-lo diga calma e friamente. Assim, ao menos, a lista das compras 74 ficará diminuída. Deve ter havido sarilho com os van Daans. O pai anda furioso, mas não sei porquê. Vai haver zaragata, com certeza. Quem me dera estar longe daqui, quem me dera poder fugir! Aquela gente dá cabo de nós!

Sua Anne.

ANEXO IV

Questionário de pesquisa de prática leitora

Prezado aluno,

Você deve responder às perguntas com o máximo de sinceridade, pois o resultado dessa pesquisa pode nos orientar sobre novas práticas de ensino da leitura e escrita na escola.

1. A família é composta de quantos membros

2 4 6 mais de 7
 3 5 7

2. O membro de sua família mais escolarizado cursou até

- a 4ª série primária (5º ano)
 o Ensino fundamental incompleto
 o Ensino fundamental completo (até o 9º ano)
 o Ensino Médio incompleto
 o Ensino Médio completo
 o Ensino Superior incompleto
 o Ensino Superior completo
 a pós-graduação
3. A fonte de informação mais utilizada pela sua família é (pode marcar mais de uma opção):
- televisão
 rádio
 Internet
 jornal impresso
 revistas impressa
 livros didáticos escolares
 livros literários
 outros
4. O tipo de leitura mais comum em sua casa é (pode marcar mais de uma opção):
- jornal
 revista
 livros literários
5. É comum os membros da família realizarem leituras em sites da Internet (sem contar os sites de relacionamento)?
- sim não
6. Sobre o hábito de leitura dos membros da sua família (sejam livros infantis, jornais, revistas, livros escolares etc), marque a(s) opção(ões) que melhor expressa(m) a sua realidade:
- Os adultos sempre leem histórias infantis para as crianças.
 É comum os adultos compartilharem as partes do jornal com o menores .
 É comum os menores fazerem leitura de livros por si mesmos.
 Não é comum os adultos compartilharem leituras com os menores
 Não há de leitura na família.
7. Com que frequência você vê seus responsáveis lendo (sejam livros, revistas, jornais etc):
- todos os dias
 algumas vezes na semana
 de vez em quando
 raramente
 nunca
8. Quem você considera que mais influencia seu hábito de leitura:
- alguém da família (pai, mãe, irmãos)
 um parente (avós, tios, primos)
 as atividades escolares
 um professor
 um amigo
 ninguém
9. Você considera sua habilidade leitora

- ótima regular
 boa ruim

10. O que mais dificulta a prática de ler é (pode marcar mais de um item):

- Não ter sido bem alfabetizado.
 Não entender o que lê.
 Não ter incentivo na família.
 Não ter incentivo na escola.
 A falta de acesso a livros, jornais, revistas.
 A falta de tempo.
 Falta de gosto pela leitura.
 Nada

11. Geralmente você lê (pode marcar mais de uma resposta):

- por necessidade de obter informação.
 por prazer.
 para se distrair.
 para realizar atividades em seu meio social.
 para realizar atividades escolares.
 por obrigação.

12. Como você considera a prática leitora em suas atividades diárias:

- algo indispensável.
 algo necessário.
 algo pouco necessário.
 algo dispensável.

13. Em que lugar da casa você costuma realizar suas leituras:

- no seu quarto.
 na sala.
 no banheiro.
 na mesa da cozinha.
 na varanda.

ANEXO V**Resultado da pesquisa de letramento****Total : 28 alunos****MAIOR NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO NA FAMÍLIA****Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)**

Ensino fundamental incompleto	1
Não sei	1
Ensino médio completo	3
Ensino superior incompleto	5
Superior completo	3

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Ensino fundamental completo	2
Ensino médio incompleto	2
Ensino médio completo	7
Ensino superior incompleto	1
Ensino superior completo	2
Pós-graduação	1

INCENTIVO A LEITURA PELOS FAMILIARES**Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)**

É comum os menores fazerem leitura de livros por si mesmos	4
Os adultos sempre lêem histórias infantis para as crianças	5
Não há o hábito de leitura na família	2
É comum os adultos compartilharem as partes do jornal com os menores	4

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

É comum os menores fazerem leitura de livros por si mesmos	5
Os adultos sempre lêem histórias infantis para as crianças	1

Não há hábito de leitura na família	5
É comum os adultos compartilharem as partes do jornal com os menores	3
Não é comum os adultos compartilharem leituras com os menores	1

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ VÊ SEUS FAMILIARES LENDO:

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

Todos os dias	6
Algumas vezes na semana	3
Raramente	4

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Todos os dias	9
Algumas vezes na semana	2
De vez em quando	2
Nunca	2

QUEM MAIS INFLUENCIA O HÁBITO DE LEITURA

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

Alguém da família (pais, irmãos)	9
Um parente (avós, tios, primos)	2
Um professor	3
Ninguém	1
Um amigo	2
As atividades escolares	1

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Alguém da família (pais, irmãos)	9
Um parente (avós, tios, primos)	1
Um professor	2
Ninguém	4

VOCÊ CONSIDERA SUA HABILIDADE LEITORA

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

Ótima	2
Boa	9
Regular	1

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Ótima	1
Boa	7
Regular	4
Ruim	3

O QUE MAIS DIFICULTA SUA PRÁTICA LEITORA É

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

Nada	5
A falta de tempo	3
Falta de gosto pela leitura	3
Não entender o lê	3

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Falta de gosto pela leitura	7
Falta de tempo	6
Nada	1
Não entender o que lê	1
Não ter incentivo na família	1
Não ter sido bem alfabetizado	1

GERALMENTE VOCÊ LÊ:

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

Por necessidade de obter informação	4
-------------------------------------	---

Por prazer	7
Para se distrair	10
Para realizar atividades em seu meio social	1
Para realizar atividades escolares	5

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Para realizar atividades escolares	9
Por obrigação	2
Por necessidade de obter informação	4
Por prazer	2
Para realizar atividades em seu meio social	3
Para se distrair	3

VOCÊ CONSIDERA A PRÁTICA LEITORA EM SUAS ATIVIDADES DIÁRIAS COMO:

Alunos que apresentam melhor fluência leitora (13)

Algo indispensável	2
Algo necessário	10
Algo pouco necessário	2

Alunos que apresentam menor fluência leitora (15)

Algo indispensável	2
Algo necessário	9
Algo pouco necessário	3
Algo dispensável	1

ANEXO VI

Crônica

Preto e branco

Fernando Sabino

Perdera o emprego, chegara a passar fome, sem que ninguém soubesse: por constrangimento, afastara-se da roda boêmia que antes costumava freqüentar -

escritores, jornalistas, um sambista de cor que vinha a ser o seu mais velho companheiro de noitadas. De repente, a salvação lhe apareceu na forma de um americano, que lhe oferecia um emprego numa agência. Agarrou-se com unhas e dentes à oportunidade, vale dizer, ao americano, para garantir na sua nova função uma relativa estabilidade. E um belo dia vai seguindo com o chefe pela rua México, já distraído de seus passados tropeços, mas tropeçando obstinadamente no inglês com que se entendiam - quando vê do outro lado da rua um preto agitar a mão para ele. Era o sambista seu amigo. Ocorreu-lhe desde logo que ao americano poderia parecer estranha tal amizade, e mais ainda incompatível com a ética ianque a ser mantida nas funções que passara a exercer. Lembrou-se num átimo que o americano em geral tem uma coisa muito séria chamada preconceito racial e seu critério de julgamento da capacidade funcional dos subordinados talvez se deixasse influir por essa odiosa deformação. Por via das dúvidas correspondeu ao cumprimento de seu amigo da maneira mais discreta que lhe foi possível, mas viu em pânico que ele atravessava a rua e vinha em sua direção, sorriso aberto e braços prontos para um abraço. Pensou rapidamente em se esquivar - não dava tempo: o americano também se detivera, vendo o preto aproximar-se. Era seu amigo, velho companheiro, um bom sujeito, dos melhores mesmo que já conhecera - acaso jamais chegara sequer a se lembrar que se tratava de um preto? Agora, com o gringo ali a seu lado, todo branco e sardento, é que percebia pela primeira vez: não podia ser mais preto. Sendo assim, tivesse paciência: mais tarde lhe explicava tudo, haveria de compreender. Passar fome era muito bonito nos romances de Knut Hamsun, lidos depois do jantar, e sem credores à porta. Não teve mais dúvidas: virou a cara quando o outro se aproximou e fingiu que não o via, que não era com ele. E não era mesmo com ele. Porque antes de cumprimentá-lo, talvez ainda sem tê-lo visto, o sambista abriu os braços para acolher o americano - também seu amigo.

<http://cacosmeusbotoes.blogspot.com.br/2007/08/outras-crnicaspreto-e-brancofernando.html>