

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Carla Mascarenhas de Oliveira Galhardo

**O gênero diário de leitura e o desenvolvimento de
capacidades de linguagem**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

SÃO PAULO

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Carla Mascarenhas de Oliveira Galhardo

**O gênero diário de leitura e o desenvolvimento de
capacidades de linguagem**

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

SÃO PAULO

2009

BANCA EXAMINADORA

Com carinho, ao meu marido

Jefferson Wrasek Galhardo

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado, pela orientação, pelos ensinamentos de vida e pelo exemplo de pesquisadora que é.

Ao Prof. Dr. Antônio Paulo Beber Sardinha, pelo acolhimento amigo.

Ao meu marido, Jefferson Wrasek Galhardo, pelo carinho e companheirismo.

Ao meu filho, Jefferson Júnior que, com tão pouca idade, colaborou nas inúmeras vezes em que me ausentei para os estudos.

À minha mãe, pelo incentivo e a colaboração em vários momentos desta pesquisa.

Aos meus amigos, que me ajudaram a prosseguir nesta difícil jornada.

A todos os meus familiares que compreenderam o meu distanciamento e o meu recolhimento para os estudos.

Aos meus alunos, que, a todo momento, estiveram a minha disposição para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O desenvolvimento da capacidade leitora é fundamental para promover a aprendizagem em diferentes contextos culturais. A formação de leitores críticos, capazes de compreenderem e produzirem os diferentes textos que circulam socialmente é função principal da instituição escolar. Portanto, é importante que a escola disponibilize aos professores recursos didáticos que os orientem na formação desses leitores, que desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias para a compreensão e produção dos textos.

Concernente a essas necessidades, nossa pesquisa está centrada na questão da prática da leitura escolar, com um trabalho sistematizado sobre a leitura, com uma sequência didática do gênero diário de leitura. Consideramos que o domínio desse gênero pelos professores pode constituir-lo como um valioso instrumento didático e o domínio desse gênero pelos alunos pode desenvolver neles as capacidades de linguagem necessárias para a sua produção e para a realização de uma leitura mais interativa.

A base teórico-metodológico que dá suporte a essa pesquisa é a do Interacionismo sociodiscursivo – ISD - (Bronckart, 1997/2003; 2006, dentre outros), que tem como tese central que o ser humano se desenvolve interagindo socialmente, mediado pelo uso da linguagem que se materializa discursivamente em forma de gêneros textuais. Para elaborar a sequência didática desse gênero, partimos de aportes dos trabalhos de Dolz & Schneuwly (1998) e, para tratar do gênero diário de leitura, baseamo-nos, nos trabalhos de Machado (1998; 2002; 2005; 2007), especialmente, no trabalho desenvolvido por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007).

Os resultados dessa pesquisa nos mostram que o ensino com a sequência didática do gênero diário de leitura promove nos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a sua produção e possibilita a realização de uma prática de leitura interativa. No entanto, apesar dos resultados positivos, consideramos que a sequência didática utilizada na presente pesquisa requer adaptações sobre alguns aspectos, especialmente em relação a um maior desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem.

Palavras-Chaves: interacionismo sociodiscursivo, diário de leitura, capacidades de linguagem.

ABSTRACT

The development of reading ability is essential to promote learning in different cultural contexts. The formative process of critical readers, able to understand and produce different texts that circulate socially, is the main function of the educational institution. Therefore, it is important that the school provides didactic resources to guide the teachers in the formative process of the readers, helping them to develop the necessary language abilities to comprehension and production of texts.

The development of reading ability is essential to promote learning in different cultural contexts. The formative process of critical readers, able to understand and produce different texts that circulate socially, is the main function of the educational institution. Therefore, it is important that the school provides didactic resources to guide the teachers in the formative process of the readers, helping them to develop the necessary language abilities in students comprehension and production of these texts.

Concerning with these needs, our research is focused on the issue of reading practice, with a systematic work of reading through a didactic sequence of reading diary genre. We believe that the command of this genre by the teachers can be a valuable didactic tool and the command of this genre by the students can help them to develop language abilities that are necessary to the production and to a more interactive reading.

The theoretical and methodological framework of this research is the Sociodiscursive Interacionism – ISD (Bronckart, 1997/2003; 2006, and others), which postulates that the human being interacts socially mediated by the language use that is discursively materialized in textual genres. The framework to work out at the didactic sequence is based on works developed by Dolz & Schneuwly (1998), and the reading diary is based on works of Machado (1998; 2002; 2005; 2007), specially on work developed by Machado, Lousada and Abreu-Tardelli (2007).

The results show that the teaching with the didactic sequence of reading diary promotes in students the development of language abilities necessary for its production and enables the interactive reading practice. However, despite of positive results, we consider that the didactic sequence used in this research requires adjustments in some aspects, especially in a bigger development of certain language abilities.

Key Words: sociodiscursive interacionism, reading diary, abilities language

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1- A prática da leitura escolar e o trabalho didático com o gênero textual	5
1.1-A prática da leitura escolar.....	6
1.2-Pesquisas realizadas sobre a prática da leitura escolar.....	10
1.3-O quadro teórico do ISD.....	12
1.4-O gênero como instrumento de ação humana.....	17
1.5-O ensino de gênero na escola	20
1.6-As operações e as capacidades de linguagem	21
1.7-Modelo de análise do ISD.....	23
Capítulo 2- A leitura, a escrita diarista e o gênero diário de leitura	32
2.1-A concepção de leitura decorrente do Interacionismo Social.....	32
2.2-A escrita diarista.....	36
2.3-O gênero diário de leitura.....	40
2.4-O modelo didático do gênero diário de leitura.....	44
2.5-Sequência didática do gênero	49
Capítulo 3- Procedimentos Metodológicos	53
3.1-Contexto da pesquisa	53
3.2-A descrição da sequência didática do gênero diário de leitura	54
3.3-Seleção dos dados para análise	63
3.4-Procedimentos de análise.....	64
Capítulo 4- Resultado da análise dos dados	66
4.1-Resultado da análise das instruções orais.....	66
4.2-Resultado da análise da sequência didática.....	67
4.3-Resultado da análise do texto lido.....	70
4.3.1-Situação de produção.....	72
4.3.2-O plano global do texto.....	72
4.4-Resultados das análises dos diários (iniciais e finais).....	74
4.4.1-Situação de produção dos diários.....	74
4.5-Aluno 1 (DI).....	75
4.5.1-Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.....	76
4.5.2-Operação de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de leitura.....	78
4.5.3-Operação de mobilização de conteúdos para o posicionamento do diarista.....	79
4.5.4-Operação de mobilização do discurso interativo.....	82
4.6-Aluno 1 (DF).....	83
4.6.1-Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.....	83
4.6.2-Operação de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de leitura.....	86
4.6.3-Operação de mobilização de conteúdos relacionados à experiência pessoal.....	87
4.6.4-Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do	

diarista.....	87
4.6.5-Operação de mobilização do discurso interativo.....	91
4.6.6-Análise comparativa entre o DI e o DF.....	92
4.7-Aluno 2 (DI e DF).....	94
4.7.1-Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.....	94
4.7.2-Operação de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de leitura	96
4.7.3-Operação de mobilização de conteúdos relacionados à experiência pessoal.....	96
4.7.4-Operação de mobilização de conteúdos que provocam reações sentimentais, no diarista.....	97
4.7.5-Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do diarista.....	97
4.7.6-Operação de mobilização do discurso interativo.....	100
4.8-Aluno3 (DI e DF).....	102
4.8.1-Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.....	102
4.8.2-Operação de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de leitura	103
4.8.3-Operação de mobilização de conteúdos relacionados à experiência pessoal.....	104
4.8.4-Operação de mobilização de conteúdos que provocam reações sentimentais, no diarista.....	104
4.8.5-Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do diarista.....	104
4.8.6-Operação de mobilização do discurso interativo.....	106
4.9-Aluno 4 (DI e DF).....	107
4.9.1-Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.....	107
4.9.2-Operação de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de leitura	109
4.9.3-Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do diarista.....	109
4.9.4-Operação de mobilização do discurso interativo.....	112
4.10-Aluno 5 (DI e DF).....	113
4.10.1-Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.....	113
4.10.2-Operação de mobilização de conteúdos relacionados à experiência pessoal.....	115
4.10.3-Operação de mobilização de conteúdos que provocam reações sentimentais, no diarista.....	115
4.10.4-Operação de mobilização de conteúdo para posicionamento do diarista.....	115
4.10.5-Operação de mobilização do discurso interativo.....	118
4.11-Aluno 6 (DI e DF).....	120
4.11.1-Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido	120
4.11.2-Operação de mobilização de conteúdos relacionados à experiência pessoal.....	122
4.11.3-Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do diarista.....	122
4.11.4-Operação de mobilização do discurso interativo.....	125
4.12- Aluno 7 (DI e DF).....	126
4.12.1-Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.....	126

4.12.2-Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do diarista.....	128
4.12.3-Operação de mobilização do discurso interativo.....	131
4.13-Aluno 8 (DI e DF).....	133
4.13.1-Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.....	133
4.13.2-Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do diarista.....	134
4.13.3-Operação de mobilização do discurso interativo.....	136
4.14-Aluno 9 (DI e DF).....	137
4.14.1-Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.....	137
4.14.2-Operação de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de leitura.....	139
4.14.3-Operação de mobilização de conteúdos relacionados à experiência pessoal.....	139
4.14.4-Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do diarista.....	140
4.14.5-Operação de mobilização do discurso interativo.....	142
4.15- Aluno 10 (DI e DF).....	143
4.15.1-Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.....	143
4.15.2-Operação de mobilização de conteúdos relacionados à experiência pessoal	145
4.15.3- Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do diarista	145
4.15.4-Operação de mobilização do discurso interativo.....	148
5.0. Panorama dos resultados obtidos nas análises dos diários iniciais e finais..	149
Considerações finais.....	153
Referências Bibliográficas.....	157
Anexo 1-Diários de leituras produzidos pelos alunos (iniciais e finais).....	160
Anexo 2-Sequência didática do gênero diário de leitura.....	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Seqüencialidades, tipos de efeitos pretendidos e fases.....	28
Quadro 2- Operações realizadas e as capacidades de linguagem.....	65
Quadro 3- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, no DI de A1.....	78
Quadro 4- Posicionamentos de A1, no DI.....	82
Quadro 5- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, no DF de A1.....	86
Quadro 6- Posicionamentos de A1, no DF.....	91
Quadro 7- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A2	96
Quadro 8- Posicionamentos de A2.....	100
Quadro 9- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão,nos diários de A3.....	103
Quadro10- Posicionamentos de A3	105
Quadro11- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A4.....	108
Quadro12- Posicionamentos de A4.....	111
Quadro13- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A5.....	114
Quadro14- Posicionamentos de A5.....	118
Quadro15- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A6.....	121
Quadro16- Posicionamentos de A6.....	125
Quadro17- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A7.....	128
Quadro18- Posicionamentos de A7	131
Quadro19- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A8.....	134
Quadro20- Posicionamentos de A8.....	136
Quadro21- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão nos diários de A9.....	139
Quadro22- Posicionamentos de A9.....	142
Quadro23- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A10.....	145
Quadro24- Posicionamentos de A10.....	147
Quadro25- Quantidade de operações realizadas em cada diário.....	149
Quadro26- As operações mais realizadas e as menos realizadas, nos diários	152

LISTA DE ABREVIATURAS

ISD- Interacionismo sociodiscursivo

SD- sequência didática

DL- diário de leitura

A1- aluno 1

DI- diário inicial

DF- diário final

A3º- aluno do 3º ano do ensino médio

*A leitura traz ao homem plenitude, o discurso, segurança e a escrita exatidão.
A leitura torna o homem completo; a conversação torna-o ágil e o escrever dá-lhe precisão.*

(Francis Bacon)

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo mais geral contribuir para uma discussão acerca da prática da leitura, no contexto escolar, e o desenvolvimento das capacidades de linguagem nos alunos, mediante a aplicação de uma seqüência didática¹ do gênero diário de leitura. Segundo Machado (2005), o gênero diário de leitura configura-se em um texto produzido por um leitor simultaneamente a leitura de um outro texto, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto lido, de forma reflexiva,

Este estudo se insere em um projeto de pesquisa mais amplo do Grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado, no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na PUC-SP, e adota a mesma linha teórico-metodológica do Interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), que tem como princípio demonstrar que as práticas languageiras são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e saberes quanto em relação às capacidades do agir e da própria identidade das pessoas (Bronckart, 2006). Em outros termos, é na interação com o outro, mediado pela linguagem, que o homem se desenvolve, conhece a si mesmo e avalia o mundo que o rodeia. Assim, nossos pressupostos teórico-metodológicos foram baseados em Bronckart (1997/2003), Bronckart (2006), Schneuwly (1994/2004), Dolz & Schneuwly (1996/2004), Schneuwly & Dolz (1997/2004), Dolz & Schneuwly (1998/2004), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001/2004), Machado (1998; 2002; 2005; 2007) e Machado; Lousada & Abreu-Tardelli (2007), dentre outros.

A motivação para realizar este estudo com alunos do 3º ano do ensino médio, do período noturno, de uma escola estadual, do município de Guarulhos-SP, vem da minha² experiência como professora de língua portuguesa. Há dez anos, leciono na rede pública estadual e, durante essa trajetória, pude observar, de um

¹ Dolz et al (2001/2004: 97) definem SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito dentro de um projeto de classe”

² A introdução e a conclusão deste trabalho estão escritas na primeira pessoa do singular. Os demais textos estão escritos na primeira pessoa do plural.

lado, as dificuldades dos alunos em realizar uma leitura interativa e crítica; de outro, as minhas dificuldades e a dos meus colegas em encontrar materiais didáticos que possibilitassem essa prática, permanecendo, dessa forma, trabalhando com atividades de leitura tradicionais, tais como: leitura em voz alta de textos, leitura de livros paradidáticos, escolhidos geralmente pelo professor com o propósito de se fazerem resumos, atividades de perguntas e respostas propostas pelo livro didático.

Foi diante dessas dificuldades que passei a refletir sobre a importância da melhoria no ensino da leitura e sobre um material didático que possibilitasse o desenvolvimento de uma leitura mais interativa. Não podia mais continuar utilizando atividades de leitura que se restringia a formar leitores capazes apenas de decodificar os símbolos gráficos e incapazes de atribuir sentido ao que lessem e nem tampouco de abstrair conhecimentos da leitura ou da escrita, nas diversas situações comunicativas com que se confrontavam socialmente.

Ao ingressar no mestrado, conheci, por intermédio da Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado, o gênero diário de leitura (doravante DL) e foi a partir de então que me interessei em estudá-lo, no contexto escolar, e que dei início a esta pesquisa.

Tenho como hipótese que o trabalho sistemático com esse gênero pode desenvolver nos alunos as capacidades de linguagem necessárias para a sua produção textual e para a realização de uma leitura mais interativa. Além disso, considero que esse gênero, quando conhecido pelo professor, pode tornar-se um material didático que possibilita a realização de uma aula de leitura mais dialógica, dinâmica e atrativa.

Entretanto, não posso deixar de citar outros estudos, também preocupados em modificar essa realidade, que já foram realizados com o gênero DL. No programa de Lingüística Aplicada e Estudo da Linguagem (LAEL), na PUC/SP, posso mencionar os trabalhos de:

Machado (1995), **“O diário de leituras: A introdução de um novo instrumento na escola”**, estudo pioneiro no Brasil, que utilizou o instrumento diário de leitura em uma turma do 1º ano do curso de jornalismo, tendo por objetivo fazer com que esses alunos refletissem sobre os textos lidos e dialogassem com eles.

Buzzo (2003), **“Uma experiência didática na educação de jovens e adultos (EJA)”**, utilizou o diário de leitura em uma turma da EJA, objetivando observar o desenvolvimento da escrita e da leitura, a partir dessa prática.

Já no Programa de Pós-graduação, Stricto Sensu em Educação, da Universidade São Francisco, temos o trabalho de:

Souza (2007), **“O trabalho com o diário reflexivo de leituras em uma sala de aula do ensino médio”**, que investigou o gênero DL como uma possibilidade de intervenção didática para a realização de uma leitura mais interativa, particularmente, do texto literário.

No entanto, nenhum desses trabalhos foi realizado tendo como objeto de estudo uma sequência didática (daqui para frente SD) do gênero DL, objetivando desenvolver, nos alunos do ensino médio, as capacidades de linguagem necessárias para a produção textual e para a realização de uma leitura mais interativa. De modo geral, considero esse trabalho relevante, pois ele pode permitir que os professores observem quais capacidades de linguagem os alunos já têm desenvolvidas e quais desenvolvem com o trabalho sistemático desse gênero e observar se a forma de se praticar leitura, no contexto escolar, se modifica com o uso do DL.

Tendo em vista esses objetivos de pesquisa, busquei responder às seguintes questões:

- Na experiência didática levada a cabo, foram desenvolvidas capacidades de linguagem necessárias para a produção de diários de leitura?
- Se foram, quais delas puderam ser detectadas na análise dos diários?

Para organizar a discussão dos dados e a construção da argumentação, apresento, a seguir, um panorama geral das partes que constituem esse trabalho:

No primeiro capítulo, **A prática da leitura escolar e o trabalho didático com o gênero textual**, apresento uma discussão acerca da prática da leitura realizada no contexto escolar, algumas pesquisas realizadas sobre essa prática, o

pressuposto teórico metodológico que norteia essa pesquisa: o ISD e seus principais conceitos.

No segundo capítulo, **A escrita diarista e o gênero diário de leitura**, apresento e discuto a concepção de leitura que norteia o trabalho com o DL, a origem da escrita diarista e seu uso, o gênero DL e o seu modelo didático; discuto, também, o conceito de SD utilizado neste estudo, para a elaboração da nossa sequência didática do gênero DL.

No terceiro capítulo, **Procedimentos metodológicos**, descrevo os instrumentos utilizados na coleta de dados, as referências sobre o contexto da pesquisa e os procedimentos de análise.

No quarto capítulo, **Resultados da análise dos dados**, apresento e discuto os resultados da análise em quatro partes: análise da instrução oral, da SD, do texto lido e dos DL produzidos (inicial e final). Por fim, faço algumas considerações finais sobre o que este estudo nos revela e aponto alguns caminhos que ainda devem ser percorridos com o trabalho sistemático desse gênero.

CAPÍTULO 1

A prática da leitura escolar e o trabalho didático com o gênero textual

*O leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, conflito representado por **uma ânsia incontida de compreender**, de concordar, de discordar – conflito, enfim, onde quem lê não somente capta o objeto da leitura, como transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humana e intelectual.*

(Sérgio G. Duarte, in Delmiro Gritti, Sobre o livro e o escrever, 2002: 156).

Neste capítulo, discutimos a prática da leitura desenvolvida no contexto escolar e algumas pesquisas realizadas sobre essa prática. Discorreremos sobre os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa, o ISD e seus principais conceitos, que consideramos relevantes para este trabalho. Neles, abordamos o gênero como instrumento de aprendizagem, o ensino de gênero na escola, as operações e as capacidades de linguagem e o modelo de análise do ISD.

1.1. A PRÁTICA DA LEITURA ESCOLAR

O ensino da leitura no Brasil vem sendo alvo de muitas críticas, pois muitos alunos concluem o ensino médio sem ter condição de ler um texto de forma interativa, relacionando seus diferentes conhecimentos com as informações trazidas no texto, sem conseguirem se posicionar criticamente frente ao que ele apresenta. Com essa preocupação, nesta seção buscamos discutir a prática da leitura que vigora no contexto escolar, para que, dessa forma, possamos compreender como se dá a formação desses leitores.

De acordo com Jurado & Rojo (2006), no período entre os séculos XVI e XIX, as atividades sociais, em geral, passaram a ser reorganizadas sob forte influência de atividades sociais escriturais, até mesmo, as atividades orais passaram a assumir características próprias da escrita. Mesmo aqueles que não a dominavam ou a dominavam pouco, viram-se em volta dela, necessitando compreendê-la para ser inseridos socialmente. Segundo Lahire (1993: 38 apud Jurado & Rojo, 2006):

Esse processo de escrituração acabou por produzir socialmente o inculto em contraposição ao culto, o popular em contraposição ao erudito: falar ou escrever, seguindo as regras e os princípios, é se distinguir completamente daqueles que falam sem regras e sem princípios, colocando-se na posição daqueles que aplicam as regras.

Em decorrência dessa nova formação social, da necessidade que a sociedade passou a ter de dominar a escrita, ou seja, as normas gramaticais que a regulam, surgiu, então, a idéia de escolarização em massa, dando origem a uma pedagogia centrada no ensino e na aprendizagem dos saberes escriturados, dos saberes codificados. A escola passou a organizar a sua prática de forma sistematizada, com os conhecimentos divididos em partes hierarquicamente ensinados, fragmentados e descontextualizados, com o foco na gramática normativa (Jurado & Rojo, 2006).

No entanto, essa maneira de ensinar não se restringia apenas à prática da escrita, mas abrangia também a prática da leitura, que era realizada no nível da decodificação, ou seja, o leitor construía o sentido do texto lendo e entendendo

palavra por palavra até chegar à compreensão do todo textual. Segundo Jurado & Rojo (2006: 42), nessa prática:

O ensino da leitura vai desde o desenvolvimento da capacidade de decodificar a palavra escrita até a capacidade de compreender textos escritos, mas como uma decifração do sentido pronto do texto, considerado como uma combinação de palavras com significados únicos, literais, monofônicos, cabendo ao leitor apenas o domínio desses significados para chegar à interpretação autorizada.

Ainda segundo Jurado & Rojo (2006), estudos recentes demonstram que, mesmo nos dias atuais, o letramento³ escolar ainda está fortemente pautado nesse tipo de prática, a de assimilação de palavras vazias: memorização de conceitos e normas gramaticais, uma prática desconectada do contexto social, do conhecimento de mundo, centrada apenas no texto.

Coracini (1995/2002), por sua vez, afirma que a postura teórica que ainda se revela nas práticas de leitura escolar é a mesma realizada no passado, ou seja, uma prática que privilegia o texto como o único detentor do sentido, um objeto completo que precisa ser apenas decodificado. O leitor nada tem a acrescentar, a ele resta apenas reconhecer e assimilar o que está posto no texto, o seu conhecimento sobre o contexto de produção do texto e a cultura que traz consigo não são consideradas. Nesse sentido, podemos dizer que a leitura, no contexto escolar, é vista apenas como um processo de decodificação.

Para Jurado & Rojo (2006), essa prática de leitura realizada na escola é autoritária, pois o sentido do texto não é construído pelo leitor, mas direcionado pelo professor ou pelas atividades propostas no livro didático. Durante as aulas de leitura, o professor se limita a fazer perguntas de compreensão que se resumem a questões como “O que o autor quis dizer?”, “Quais são as idéias principais do texto?”, ou exige, quase sempre, dos alunos que realizem atividades que demandam apenas o mero reconhecimento ou a localização, no texto, da resposta considerada por ele ou pelo livro didático como sendo a “correta” (Coracini, 1995/ 2002).

³ O *letramento* refere-se à utilização efetiva da escrita e da leitura nas diferentes práticas sociais. Para Kleiman (1995) a escola, enquanto instituição, deveria incorporar o letramento enquanto prática social. No entanto, utiliza esse conceito como prática de alfabetização, isto é, como processo de aquisição de códigos linguísticos, considerados como os responsáveis pelo sucesso escolar

Na realidade, essas atividades não permitem aos leitores a exposição dos seus conhecimentos. A expressão de suas dúvidas e reflexões não permitem que esses leitores façam as suas próprias interpretações. Machado (2002: 10), por exemplo, considera que nessa prática de leitura escolar “não há espaço para as diferentes histórias de leituras de cada aluno, para as diferentes interpretações que podem emergir”. O professor torna-se o único interlocutor, direcionando a leitura segundo o seu ponto de vista, impondo ao aluno uma única leitura do texto. Conforme Coracini (1995/2002: 19):

Raramente, se observa, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor), a partir da recuperação explícita do que se acreditam ser as marcas deixadas pelo autor (...). Mais raramente ainda, para não dizer nunca, a concepção discursiva se vê contemplada. Raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador da verdade.

Entretanto, essa prática de leitura não se realiza em um nível de ensino apenas: ela ocorre no ensino fundamental, médio e até mesmo no ensino superior.⁴ Segundo Mendonça & Bunzen (2006), apesar de a escola ter o dever de promover, no ensino médio, práticas sociais de leitura (literária, não literária, plurissemiótica) e de compreensão de textos orais, de produção de texto (oral e escrito) e de análise lingüística, ao introduzi-las no dia-dia escolar, as tornam artificiais. O objetivo de desenvolver atividades que relacionem texto ao contexto recai sobre o uso de frases e de textos fragmentados/ descontextualizados como unidade central de exercícios escolares, cujos objetivos são:

- Fazer uma leitura restrita às perguntas formuladas pelos livros didáticos;
- Conhecer a história da literatura, sem conhecer a própria literatura;

⁴ Na próxima seção, apresentaremos uma pesquisa realizada sobre a prática da leitura no ensino superior.

- Responder exercícios de classificação gramatical, onde não há espaço para a dúvida e a reflexão;
 - Servir de ‘modelos’ ou de inspiração temática para redações escolares, limitadas quanto à sua relevância sociocomunicativa;
 - Avaliar a mera retenção de informações e não o desenvolvimento de habilidades e de competências.
- (Mendonça & Bunzen, 2006:21)

Para Silva (2003/2006), a prioridade dada pelo professor para o ensino de normas lingüísticas, em vez de prática de leitura concreta, é um “pecado”, pois dessa forma o ensino de leitura vai perdendo a sua função principal, que é a de gerar autonomia e independência crescentes dos estudantes, em relação aos diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. Em suma, o ensino da norma padrão da língua impossibilita a formação de leitores maduros, capazes de compreender as idéias veiculadas por diferentes textos.

Ainda segundo esse autor (2003/2006), o ensino da língua, nas escolas, obedece a certos rituais vividos por professores e alunos com a finalidade de construir conhecimentos necessários para que os jovens vivam em sociedade e pratiquem a cidadania. No entanto, Silva (2003/2006) ressalta que os rituais realizados para a prática da leitura escolar não atingem esses objetivos, pois a leitura realizada não contempla as experiências de vida dos leitores e se torna uma prática rotineira e enfadonha, muitas vezes, até sem pé nem cabeça para quem a produz, servindo a propósitos outros que não a produção de sentidos para os textos.

Portanto, a escola para atingir esses objetivos deve ter como base um ensino de leitura que possibilite a formação de leitores críticos, capazes de ler o que está posto e pressuposto no texto, ou seja, alunos que sejam capazes de expor o seu ponto de vista, concordando ou discordando com o que está sendo discutido. É necessário também que o autoritarismo e a obediência alienantes, que costumam vigorar nessa prática, cedam e dêem lugar a uma relação mais dialógica entre professor, aluno e texto. Segundo Britto (1999: 33):

A leitura é um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver desse processo, mais independente será a sua leitura, já que não tomará o que se afirma

no texto, que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto. A ignorância do caráter político do ato de ler, por sua vez, não anula seu componente político, porque este é constitutivo do processo, mas conduz à mistificação da leitura e dos textos impressos e ao não-reconhecimento dos interesses e compromissos dos agentes produtores de textos.

Como vimos, a prática da leitura, que vigora no contexto escolar, tem como base a leitura enquanto processo de decodificação de palavras, uma prática que não possibilita, ao leitor, o diálogo com o texto, prevalecendo apenas a voz do professor ou a do livro didático.

No Brasil, vários pesquisadores se voltaram para essa temática com o objetivo de discuti-la e de propor alternativas. Sobre essa questão, na próxima seção citamos algumas dessas pesquisas e o que elas discutem sobre o ensino-aprendizagem da leitura escolar.

1.2. PESQUISAS REALIZADAS SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA ESCOLAR

Muitas pesquisas são realizadas sobre a prática da leitura escolar, com o objetivo de desnudar a realidade vigente e sinalizar possíveis soluções. Dentre essas pesquisas, podemos mencionar os trabalhos de Coracini (1995/2002), Jurado & Rojo (2006) e Kleiman (2006).

Coracini (1995/2002), em uma pesquisa realizada na cidade de São Paulo, com alunos do primeiro e terceiro graus do ensino, nas aulas de leitura em língua materna e língua estrangeira, revelou que a imagem partilhada no contexto escolar, por professores e alunos, é a do “bom professor”, aquele que transmite o seu saber, aquele que veicula o significado do texto lido, cuja verdade deve ser compreendida e assimilada; aquele que cumpre as funções de informar, animar e avaliar.

Essa imagem interiorizada pelos alunos promove uma prática de leitura silenciosa, pois o professor impõe a sua forma de pensar, determina a maneira correta de se fazer a leitura, impedindo que os alunos construam o significado do texto a partir de suas próprias experiências. Os alunos, por sua vez, ouvem e aceitam, silenciosamente, o que o mestre está dizendo, seguem os rituais da prática de leitura escolar, determinados e consagrados pela tradição escolar ou pelo livro

didático, sem questioná-los. No entanto, segundo essa autora (1995/2002), o professor também sofre diante desse silenciamento imposto, pois submete-se a seguir todas as determinações do livro didático ou das instituições escolares, deixando de manifestar o seu próprio ponto de vista e de assumir a sua posição pedagógica diante dessa prática.

Em uma outra pesquisa realizada por Jurado & Rojo (2006), na qual analisaram a prática da leitura proposta em uma coleção de livros didáticos destinados ao ensino médio, foi observado que as atividades de estudo de texto, propostas nessa coleção, eram totalmente autoritárias, pois não possibilitavam, ao aluno, a construção do sentido do texto, não favorecia o desenvolvimento de capacidades de leitura mais complexas, ou seja, não permitia que ele fizesse a leitura do texto literário, avaliando, julgando, contextualizando essas atividades sócio-historicamente. Nelas, ao leitor, só restava ler, identificar as informações e reproduzi-las. Uma prática de leitura que não levava em conta o cidadão que se quer formar e que tenha acesso aos bens culturais e, logo, o futuro da nação (Jurado & Rojo, 2006).

Já Kleiman (2006), em sua pesquisa realizada em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, evidenciou uma prática de leitura diferenciada das demais já mencionadas: uma leitura enquanto prática social. Durante sua visita a essa escola, Kleiman se impressionou ao observar alunos dialogando, rindo animadamente, no saguão e nos corredores da escola, lidando naturalmente com a leitura e com a produção de textos utilizados na eleição de um grêmio estudantil.

Também nessa mesma escola, a autora (2006) surpreendeu-se com a participação ativa de alunos do 3º ano do ensino médio em um concurso de poesias, alunos que interpretavam e decoravam os poemas, por vontade própria, para declamá-los aos colegas, colocando a leitura e o livro a serviço de seus objetivos e interesses.

Para Kleiman (2006), o prazer que esses alunos tinham ao ler textos para o concurso de poesias e para a divulgação do grêmio estudantil, vinha da relação íntima com os textos e o conhecimento dos gêneros que os envolviam; relacionava-se também à concepção de linguagem que orientava o trabalho, nessa unidade escolar, “uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista), que implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou de construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada e

inovadora” (Kleiman 2006: 25). Acrescentaríamos ainda, uma concepção de linguagem que promove uma prática de leitura vinculada às práticas sociais, interativa, contextualizada e significativa para os alunos.

Essas pesquisas vêm a reafirmar a prática da leitura discutida na seção anterior, pois nos evidencia que a leitura realizada, no contexto escolar, normalmente, é decodificadora e direcionada pelo professor ou pelas atividades propostas pelo livro didático. Uma prática que não permite ao aluno a construção do sentido do texto por meio dos seus próprios conhecimentos, da sua capacidade de fazer inferências etc. No entanto, essas pesquisas também nos mostram que a prática da leitura pode ser muito significativa e motivadora para o aluno se for relacionada às práticas sociais já conhecidas por eles.

Portanto, objetivando desenvolver, nos alunos, as capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero DL e, conseqüentemente, proporcionar, aos professores, um recurso didático que promova uma prática de leitura interativa, propomos o ensino sistemático do gênero DL, já proposto a alunos da graduação e da pós-graduação, no livro “Trabalhos de pesquisa: Diários de leitura para a revisão bibliográfica”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), no qual nos baseamos. Para desenvolver este trabalho, buscamos nos fundamentar nos pressupostos teóricos-metodológicos do ISD, os quais discutimos a seguir.

1.3. O QUADRO TEÓRICO DO ISD

O Interacionismo sociodiscursivo (ISD) iniciou-se na Unidade de Didática das Línguas, da Universidade de Genebra e, segundo Jean-Paul Bronckart (2006), seu principal teórico, surgiu ao ministrar um curso de lingüística, na área das Ciências da Educação para professores da escola primária de Genebra. Durante esse curso, o autor confessa que teve dificuldades em encontrar materiais didáticos que relacionassem teorias às práticas escolares e foi dessa preocupação em proporcionar modelos teóricos condizentes à realidade de salas de aulas, isto é, ao trabalho do professor, que Bronckart organizou um grupo de pesquisa, do qual faziam parte pesquisadores da didática de línguas, dentre eles, Daniel Bain e Bernard Schneuwly e vários outros professores, que contribuíram com informações referentes à teoria e à prática da escrita. Foi a partir daí que, há pouco mais de vinte anos, surgiu o ISD.

Segundo Bronckart (2006:13,14), os trabalhos realizados por esse grupo, "em uma primeira abordagem, voltaram-se para a criação e aplicação de seqüências didáticas e para a elaboração de um modelo teórico capaz de sustentar e de esclarecer essa abordagem prática de ensino. Em uma segunda fase, a abordagem visou aperfeiçoar o modelo teórico inicial e a ressituar a atividade da linguagem no quadro do problema humano".

Para isso, buscou subsídios teóricos na psicologia, na lingüística, na filosofia, na sociologia e em outras áreas, filiando-se ao interacionismo social vigotskiniano, considerando o ISD como uma variante e, ao mesmo tempo, um prolongamento dessa teoria, pois diverge no seguinte aspecto: o interacionismo social postula que o signo desenvolve o pensamento consciente humano. São as intervenções do homem com o meio social que lhe possibilita apropriar-se dos signos e desenvolver o pensamento consciente. Já o ISD, este considera que não apenas o signo desenvolve o pensamento consciente humano, mas também, as práticas languageiras situadas (textos/discursos), consideradas, por essa teoria, instrumentos essenciais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades de agir e da identidade das pessoas.

Assim, por considerar-se uma teoria que se inscreve no movimento do interacionismo social, o ISD adota três princípios gerais, que são os seguintes:

- A construção do pensamento consciente humano deve ser examinado paralelamente à construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo "os processos de socialização e os processos de individuação (ou de formação das pessoas individuais) duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano" (Bronckart, 2006: 9).
- As Ciências Humanas devem ser discutidas sob a luz do "*corpus da filosofia do espírito* (de Aristóteles a Marx) e devem, simultaneamente, considerar os problemas de *intervenção prática* (e principalmente os de intervenção no campo escolar)" (Bronckart, 2006: 10).
- A divisão dessas Ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, herança da corrente epistemológica positivista, deve ser refutada, pois o que deve ser central em uma ciência do humano são "*as relações de interdependência* que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos,

sociais, culturais, lingüísticas etc. do funcionamento humano e, de outro lado, os *processos evolutivos e históricos* por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-construíram” (Bronckart, 2006: 10).

Bronckart (1997/2003), discutindo Marx e Hegel, afirma que o processo da evolução humana capacitou o homem para a construção de instrumentos de mediação com o meio e para a cooperação com o trabalho, possibilitando-lhe a organizar diferentes atividades discursivas e a desenvolver formas comunicativas com seus pares. Esse processo de evolução humana está intimamente relacionado ao surgimento de um modo de comunicação particularmente humana que é a linguagem. Segundo esse autor (1997/2003:27):

É a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas de um meio sócio histórico que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico.

Portanto, a linguagem, constitutiva do psiquismo humano e do social, é o instrumento que capacita o homem para desenvolver-se e lhe permite agir e construir diferentes atividades sociais. “Na espécie humana, a cooperação do indivíduo na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais (Bronckart, 1997/2003: 32).

No entanto, esse agir languageiro não ocorre de forma aleatória, segundo Habermas (apud Bronckart, 1997/2003), as interações verbais⁵ são regidas por representações coletivas sob três sistemas chamados de mundos: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. O **mundo objetivo** é constituído de representações que o homem interioriza sobre o espaço físico em que ocorre a ação de linguagem e pelas determinações impostas por esse meio para cada ação. O **mundo social** é constituído de representações que o homem interioriza sobre o espaço social, sobre as regras e normas que o regulam. O **mundo subjetivo** é constituído de representações que o indivíduo tem de si mesmo, da sua capacidade

⁵ *Interação verbal* se equivale ao agir languageiro.

e experiência para agir e da visão que os outros têm de si. Segundo Bronckart (1997/2003: 42):

O agir comunicativo⁶ produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou sociais, que se organizam nesses três mundos representados que definem o contexto próprio do agir humano. Como sublinha Habermas, ao mesmo tempo que são historicamente construídos, esses mundos representados constituem também, em um determinado estado sincrônico, sistemas de coordenadas formais a partir das quais se exerce um controle da atividade humana.

Assim sendo, são as representações coletivas construídas sobre esses três mundos que direcionam, controlam e determinam o agir humano. O homem, ao agir socialmente, recorre às representações sobre o meio físico (mundo objetivo), sobre as regras sociais (mundo social) e sobre a sua própria condição de agir (mundo subjetivo). Em outras palavras, ele age com a pretensão de validar as suas ações em relação a esses três mundos: mostrar-se verdadeiro com relação ao mundo objetivo; seguidor das normas e regras sociais com relação ao mundo social e autêntico em relação ao mundo subjetivo.

Ainda segundo Bronckart (1997/2003), as ações de linguagem se materializam em forma de textos, que assumem aspectos muito diversos, por serem articulados a situações de comunicação muito diferentes. Para Bronckart (1997/2003), a noção de texto designa:

[...] toda unidade de produção de linguagem que veícula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário [...]. Os textos são produtos da atividade humana, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio dos quais são produzidos (Bronckart, 1997/2003: 71;72;77).

Todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos similares entre si, que circula socialmente e se materializa em um determinado

⁶ *Agir comunicativo* se equivale à atividade de linguagem.

gênero textual. Segundo Bronckart (1997/2003), a expressão de gênero de texto adotada pelo ISD, em seus trabalhos, equivale à noção de gênero do discurso bakhtiniano, são formas relativamente estáveis de enunciados, construídas socio-historicamente nas diferentes esferas de atividades humanas. Para Bronckart (1997/2003: 100):

Os gêneros de textos são objetos de avaliações sociais permanentes, o que acaba por constituí-los em determinado estado sincrônico de uma sociedade como uma espécie de 'reservatório de modelos de referência', dos quais todo produtor deve se servir para realizar ações de linguagem. Eles se encontram necessariamente indexados às situações de ação de linguagem, e são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinada situação de ação" (Bronckart, 1996 apud Machado, 2005: 250).

O homem para agir languageiramente, em diferentes atividades de linguagem, escolhe no intertexto, ou seja, num conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, o gênero que melhor se adapte à sua ação e aos seus objetivos. Assim, os gêneros já se encontram dados ao homem, cuja apropriação é necessária para que possa interagir nas diferentes atividades sociais, e é nesse sentido que Schneuwly (1994/2004) considera os gêneros como ferramentas semióticas, pois permitem ao homem agir languageiramente em diferentes atividades de linguagem. A seguir, discutimos a noção de gênero como instrumento, desenvolvida por esse autor.

1.4. O GÊNERO COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO HUMANA.

Os gêneros podem ser considerados como instrumentos de ação humana, pois o homem, para agir languageiramente, recorre ao uso de um gênero que esteja em conformidade com a atividade de linguagem, com um destinatário específico e com os seus objetivos comunicativos. Segundo Schneuwly (1994/2004: 26; 27), o gênero é um “instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva que permite, ao mesmo tempo, a produção e a compreensão de textos”.

Para Bakhtin (1979/2006: 283):

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Schneuwly (1994/2004), para defender a tese de gênero como instrumento de ação e de desenvolvimento humano, retoma a noção de instrumento na perspectiva interacionista social, a qual considera a atividade humana tripolar: o sujeito, o instrumento e objeto. O homem (sujeito) age no mundo (objeto) mediado por instrumentos materiais ou psicológicos, construídos por gerações anteriores e aperfeiçoados por gerações posteriores e são esses instrumentos que direcionam e determinam as ações, aperfeiçoando-as e adequando-as à situação de uso.

No entanto, segundo a proposição de Rabardel (1993), discutida por Schneuwly (1994/2004: 24), “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de utilização”.

De acordo com a ideologia alemã de Marx e Engels (1845-1846/1969:67), retomada por Schneuwly (1994/2004: 23), “A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos”.

Portanto, a apropriação dos esquemas de utilização dos gêneros desenvolve, nos indivíduos, as capacidades correspondentes ao seu uso. Ainda segundo Schneuwly (1994/2004), o primeiro esquema de utilização diz respeito à adequação do gênero à atividade de linguagem. Esse esquema funciona em dois sentidos: de um lado, “o gênero deve ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso e a uma finalidade dada, numa determinada situação” (Schneuwly, 1994/2004: 27).

De outro lado, concebemos uma situação de linguagem e a ação de linguagem que seja adequada, se conhecermos o gênero que a envolve. Segundo Schneuwly (1994/2004: 24), “Um instrumento media uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a”.

Os demais esquemas de utilização mencionados por esse autor (1994/2004), referem-se ao conhecimento dos diferentes níveis de operações necessários à produção de um texto, operações que envolvem a organização global do gênero: tratamento do conteúdo temático, tratamento comunicativo e tratamento lingüístico. Portanto, a apropriação desses esquemas de utilização dos gêneros permite que o indivíduo desenvolva as capacidades de linguagem necessárias para agir languageiramente em diferentes atividades sociais, tornando-se capaz de produzir e compreender os diferentes textos que circulam socialmente.

Seguindo a definição de gêneros bakhtiniana (1979/2006), primários e secundários, a apropriação desses esquemas de utilização dos gêneros pode acontecer da seguinte maneira: com os gêneros primários, produzidos em uma comunicação discursiva cotidiana, o homem em contato com a sua realidade, com o seu dia-a-dia, a apropriação ocorre de maneira natural. Segundo Schneuwly (1994/2004: 30, 32, 33):

O gênero primário, basta se a si mesmo; funciona como que por reflexo ou automatismo”[...] Os gêneros primários nascem (isto vimos na própria definição desses gêneros) na troca verbal espontânea. Estão fortemente ligados à experiência pessoal da criança e se aplicam a uma situação à qual estão ligados de maneira quase indissociável, por assim dizer, automática, sem real possibilidade de escolha.

Já os gêneros secundários, que são mais elaborados e circulam em circunstâncias de troca cultural (principalmente escrita), artística, científica, sociopolítica, mais complexas e relativamente mais evoluídas, a sua apropriação é proveniente do conhecimento de que o indivíduo já dispõe sobre os gêneros primários. "Os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários." (Schneuwly, 1994/2004: 35) e de um trabalho intencional, sistematizado, como por exemplo, no contexto escolar. Para Schneuwly (1994/2004: 33), a apropriação do gênero secundário:

(...) não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está mais ligado organicamente a um contexto imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais.

Assim, o ensino do gênero secundário deve partir do conhecimento que o indivíduo já possui sobre os gêneros primários e deve principalmente contemplar o conhecimento da situação de produção que os envolvem: os lugares em que esses gêneros circulam; seus usos sociais; seus emissores e receptores e seus papéis sociais; as finalidades de uso de cada um e os diferentes níveis de operações, necessários para a produção de um texto, cuja forma é estruturada pelo gênero como organizador global que compreende o conteúdo temático, comunicativo e lingüístico.

Nesse sentido, fica uma pergunta a ser respondida: Será que a escola trabalha contemplando todos esses elementos, considerando os gêneros como um instrumento que possibilita a comunicação do homem em diferentes atividades de linguagem?

Buscando responder a essa indagação, na próxima seção, discutimos a relevância do ensino de gêneros no contexto escolar e a maneira como ele é trabalhado.

1.5. O ENSINO DE GÊNERO NA ESCOLA

O ensino de gênero, no contexto escolar, pode preparar os alunos para agir linguisticamente em diferentes atividades sociais, ou seja, para se tornarem capazes de compreender e de se posicionar diante de diferentes textos que circulam socialmente; pode ajudá-los a se constituírem enquanto cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Segundo Bronckart (1997/2003: 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

No entanto, para que de fato isso ocorra, a visão tradicional de ensino fragmentado, centrado nas regras gramaticais, deve ceder lugar a uma visão de ensino enquanto interação entre sujeito e sociedade. O gênero deve ser ensinado não apenas em seus aspectos lingüísticos, mas também em seus aspectos semióticos e, sobretudo, comunicativos. O seu ensino deve estar vinculado à sua principal função, ou seja, de estabelecer a interação entre o homem e a sociedade.

De acordo com Schneuwly & Dolz (1997/2004: 74), são os gêneros que fazem a articulação entre as práticas de linguagem⁷ e os objetos de ensino. É durante o ensino de um dado gênero que o aluno pode ser colocado em verdadeiras situações de comunicação, que lhe façam sentido para que melhor o domine e, paralelamente, desenvolva capacidades de linguagem⁸ necessárias para aplicá-lo no contexto escolar e, sobretudo, fora dele. Ainda segundo esses autores (1997/2004), “as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem, numa situação de comunicação particular” (Schneuwly & Dolz, 1997/2004: 73).

Entretanto, não é isso que presenciamos nas escolas. O currículo escolar não orienta sobre como relacionar a multiplicidade de gêneros às práticas sociais. Em outros termos, os gêneros não são considerados como articuladores entre as práticas de linguagem realizadas socialmente e os objetos escolares. A escola, ao introduzi-lo, normalmente o ensina de forma automatizada, não possibilitando ao

⁷ As *práticas de linguagem* são os principais instrumentos da interação social, que se cristalizam em forma de gêneros (Schneuwly & Dolz, 1997/ 2004).

⁸ Veremos na seção 1.6, as operações e as capacidades de linguagem que envolvem a produção de um texto.

aluno a reflexão e assimilação sobre a função comunicativa que cada gênero exerce em diferentes atividades de linguagem. Eles são tratados como se fossem autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos.”A comunicação desaparece quase que totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se uma pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo” (Schneuwly & Dolz, 1997/2004: 78; 76).

O que vemos é a escola utilizando os gêneros de textos como sendo um simples recurso didático para o ensino lingüístico, desconsiderando a sua principal função, que é possibilitar a ação humana em diferentes atividades sociais. Portanto, para que os gêneros textuais se tornem um instrumento de ação humana, o ensino deles, na escola, deve desenvolver, nos alunos, as capacidades de linguagem necessárias ao seu domínio e uso em diferentes situações comunicativas. É com base nesse raciocínio que discutimos, na próxima seção, as operações e as capacidades de linguagem.

1.6. AS OPERAÇÕES E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Para o ISD, as operações de linguagem são processos mentais desenvolvidos pelo agente-produtor no momento de uma determinada ação de linguagem. Entretanto, não são operações puramente cognitivas, “não são determinadas, como em Piaget, apenas pelas capacidades biológicas desse agente, já pré-existem historicamente no ambiente sócio-semiótico” (Bronckart, 1997/2003: 110).

Segundo Bronckart (1997/2003), a apropriação dessas operações integra, em um processo dialético, as dimensões histórico-sociais dos gêneros, as dimensões semânticas das línguas naturais e as dimensões sincrônicas das representações sobre as situações de ação. Assim, ao agir languageiramente, o agente-produtor, movido por motivos e orientado por objetivos, dispõe desse conjunto de operações que envolvem a linguagem e o domínio dessas operações, desenvolve as capacidades de linguagem necessárias para produzir e compreender diferentes textos.

Para Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e Dolz & Schneuwly (1998), são três as capacidades desenvolvidas com o domínio dessas operações que envolvem a ação de linguagem: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades lingüístico-discursivas. Segundo esses autores, essas capacidades podem ser definidas separadamente; no entanto, no momento da ação de linguagem elas se inter-relacionam.

As capacidades de ação envolvem as operações de contextualização, ou seja, a capacidade do agente-produtor para mobilizar representações sobre o contexto-físico e sócio-subjetivo em que ocorre a ação de linguagem, sobre o conteúdo temático que será abordado e sobre a escolha de um gênero adequado para uma dada ação. Essas operações sobre o contexto dizem respeito às seguintes representações disponibilizadas pelo produtor:

- sobre os conteúdos a serem abordados;
- sobre o ambiente físico em que ocorre a ação de linguagem (o lugar, o momento, o emissor e o receptor);
- sobre o ambiente social em que ocorre a ação de linguagem (o lugar social, os papéis sociais do enunciador e do destinatário);
- sobre os efeitos que o emissor (produtor) quer produzir no destinatário.

Em relação à escolha do gênero, ao realizar essa operação, o produtor baseia-se em um conjunto de representações que envolvem as representações sobre a situação de ação de linguagem e sobre o seu conhecimento a respeito das características dos diferentes gêneros, dessa forma, podendo escolher o gênero que melhor se adapte a sua ação e aos seus objetivos comunicativos.

As capacidades discursivas envolvem as operações de textualização, ou seja, a capacidade de o agente-produtor em reconhecer e escolher a infra-estrutura global do texto, que envolve o plano global do texto, o tipo de discurso e o tipo de sequência.

Já as **capacidades lingüístico-discursivas** envolvem as operações lingüísticas necessárias à produção de um texto, que se referem às operações de textualização. Segundo Bronckart (1997/2003), as operações de textualização englobam os mecanismos de textualização (a conexão, a coesão nominal e verbal) e os mecanismos enunciativos (o posicionamento enunciativo e as vozes).

Além dessas capacidades de linguagem, mencionadas, que são necessárias para a produção e compreensão do texto, vimos que o gênero diário de leitura também requer o desenvolvimento de uma outra capacidade, a capacidade metacognitiva. Segundo Holt (1982), a **capacidade metacognitiva** implica a capacidade cognitiva que o aprendiz possui para analisar uma determinada situação e buscar estratégias para solucionar possíveis problemas.

Ainda segundo esse autor (1982), o aluno que apresenta a capacidade metacognitiva desenvolvida tem consciência dos seus próprios processos mentais e da sua compreensão em relação ao que está sendo ensinado, podendo monitorar constantemente a sua aprendizagem e buscar estratégias para solucionar os seus problemas de compreensão. São alunos capazes de selecionarem as informações, relacioná-las com conhecimentos prévios adquiridos e escolherem estratégias para resolver problemas, avaliando o seu próprio processo de pensamento e ação, buscando maneiras de aperfeiçoá-los.

As operações de linguagem que desenvolvem as capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas, serão pormenorizadas, na seção a seguir, no momento em que discorreremos sobre o modelo de análise proposto pelo ISD.

1.7. MODELO DE ANÁLISE DO ISD

Em conformidade com as operações realizadas pelo agente-produtor, no momento da ação de linguagem, e com as capacidades de linguagens desenvolvidas (de ação, discursiva e lingüístico-discursiva), Bronckart (1997/2003) propõe um modelo de análise do discurso⁹, que envolve a análise da situação de ação de linguagem em que o texto é produzido e a análise do texto efetivamente produzido. Cabe ressaltarmos que não descreveremos por completo o modelo de

⁹ Este modelo de análise encontra-se reformulado, no artigo “Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL”, Machado (2008, no prelo)

análise adotado, mas apenas os elementos pertinentes à análise desenvolvida neste estudo.

Segundo Machado (2002), a análise inicia-se com o levantamento de hipóteses sobre as representações que o produtor do texto detém sobre a **situação de produção** que implica: as representações do contexto físico, do contexto sócio-subjetivo e dos conteúdos a serem mobilizados para a produção do texto. Dessa maneira, possibilitando a detecção do desenvolvimento de capacidades de ação.

Posteriormente a esse levantamento, passa-se à análise dos aspectos lingüísticos do texto, ou seja, o texto propriamente dito. Para essa fase da análise, Bronckart (1997/2003) propõe três níveis da chamada **arquitetura textual**.

O primeiro nível diz respeito à análise da **infraestrutura textual**, que engloba o plano global do texto, os tipos de discurso e os tipos de seqüência. O levantamento desses elementos possibilita a detecção das capacidades discursivas.

Em relação ao **plano global do texto**, este refere-se à organização do conteúdo temático, que pode ser visualizado no processo de leitura e ser codificado por um resumo (Bronckart, 1997/2003: 120).

Já os **tipos de discursos** são formas lingüísticas identificáveis nos textos, que traduzem a criação de mundos discursivos¹⁰. Esses mundos discursivos se organizam em dois subconjuntos de operações: o primeiro conjunto de operações diz respeito à relação que há entre a organização do conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário; o segundo conjunto de operações diz respeito à relação entre as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições etc.) e a sua implicação com o espaço-temporal, tais como são mobilizadas no texto (Bronckart, 1997/2003).

Segundo Bronckart (1997/2003), em relação ao conjunto de operações que organizam o conteúdo temático do texto, este pode se apresentar de duas maneiras: disjunto ou conjunto.

¹⁰ O mundo de interação em curso é chamado de mundo ordinário e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem é chamado de mundo discursivo. (Bronckart, 1997/2003)

Quando o conteúdo temático abordado no texto encontra-se disjunto (distante) da situação de ação de linguagem e as representações mobilizadas referem-se a fatos passados ou a fatos futuros, ancorados em um espaço-temporal, esses fatos são chamados de **narrados**. Por exemplo: **Ontem**, aconteceu algo inacreditável...Imagine você, a Amanda ganhou, no supermercado, uma viagem para Paris./ **No ano de 2070**, a humanidade não terá água potável para beber.

Quando ao conteúdo temático, por outro lado, se encontra conjunto (ancorado) à situação de ação de linguagem, os fatos são chamados de **expostos**. Por exemplo:

- Onde você quer dormir?
- Quero dormir no quarto de hóspedes.

Em relação às operações de agentividade presente no texto, essas também podem ocorrer de duas maneiras:

Quando o agente-produtor se encontra relacionado aos parâmetros da ação de linguagem em curso, quando há presença de referências dêiticas, dizemos que há um texto **implicado**. Por exemplo:

- Olá, tudo bem com você?
- Não, hoje eu não estou muito bem

Quando o agente-produtor não se encontra relacionado aos parâmetros da ação de linguagem em curso, dizemos que há um texto **autônomo**. Por exemplo: Era uma vez três porquinhos.

Ainda segundo Bronckart (1997/2003), são essas relações de disjunção ou de conjunção do conteúdo temático e de implicação ou de autonomia do agente ao contexto da ação de linguagem que definem os mundos discursivos. Esses mundos estão subdivididos em dois grupos: o mundo do **Narrar** e o mundo do **Expor** que se subdividem em quatro subgrupos: o mundo do expor implicado, o mundo do expor autônomo, o mundo do narrar implicado e o mundo do narrar autônomo.

A partir da construção desses mundos discursivos, Bronckart (1997/2003) propõe a existência de quatro tipos de discurso: o discurso interativo, discurso teórico, o relato interativo e a narração. Cada um desses discursos tem características lingüísticas particulares. Vejamos a seguir, mais especificamente:

- **Discurso interativo:** pertence ao grupo do mundo do expor implicado e possui as seguintes características: há dêiticos que sinalizam as pessoas do discurso, o tempo e o espaço, há presença de nomes próprios, é marcado pela troca de turnos de fala, há predomínio de frases interrogativas, imperativas e verbos no tempo presente, mostrando a relação entre o discurso e o mundo ordinário. Por exemplo:
 - Maria, onde você vai?
 - Eu vou ao mercado, você deseja algo de lá?
 - Não, é só para eu saber mesmo.
- **Discurso teórico:** pertence ao grupo do expor autônomo e possui as seguintes características: em geral aparece em textos escritos, não apresenta marcas de enunciação, pode haver um você genérico que não remete a um destinatário concreto, há ausência de nomes próprios, há presença de organizadores lógicos temporais e modalizadores lógicos, tais como: poder (poderia/pode) e dever (deveria/deve). Por exemplo: Nas rodovias do Estado de São Paulo, o uso do acostamento por crianças como sendo, na maioria das vezes, o único caminho para chegarem à escola, é mais comum do que se imagina.
- **Discurso relato-interativo:** pertence ao mundo do narrar implicado e possui as seguintes características: há presença de organizadores temporais, que marcam o tempo da narrativa, há presença dos dêiticos que sinalizam as pessoas do discurso, há presença dos verbos nos tempos perfeito-imperfeito, que colocam os fatos narrados como estando disjuntos, ou seja, distantes temporalmente em relação ao momento da produção. Por exemplo: Quando eu era pequena sempre visitava os meus avós, mas agora que cresci nunca mais fui vê-los.
- **Narração:** pertence ao grupo do narrar autônomo e possui as seguintes características: há presença de frases declarativas, ausência de dêiticos de pessoas, predomínio dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito. Trata-se de um acontecimento verbalizado em um tempo disjunto/autônomo do momento da interação, há presença de organizadores temporais

(advérbios, sintagmas preposicionais, conectores coordenativos e subordinativos). Por exemplo: No dia 07 de setembro, às oito horas, uma multidão se comprimia na praça sete de setembro para ver o desfile passar.

As **seqüências**, por sua vez, são definidas por Bronckart (1997/2003), como modos de planificação e modos de linguagem mais convencionais que se desenvolvem no interior do plano global do texto. Em outras palavras, as seqüências são possíveis maneiras de organização do conteúdo temático e se distribuem em seis tipos: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva. Além desses modos de planificação convencional, Bronckart (1997/2003) ainda menciona outras formas de planificação, que são: o *script* e as esquematizações.

No quadro abaixo, elaborado por Machado (2005:246,247), inspirada no quadro de Estefogo (2001) e reformulado a partir de Bronckart (1996a), veremos de forma mais detalhada os tipos de seqüências, os seus efeitos pretendidos e as fases correspondentes.

Sequencialidades	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em detalhe</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas como sendo de difícil compreensão para o destinatário	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: -premissas -suporte argumentativo -contra-argumentação -conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: -situação inicial -complicação -ações desencadeadas -resolução -situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subseqüentes.
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento

Quadro 1: Sequencialidades, tipos de efeitos pretendidos e fases

Os *scripts*, por sua vez, segundo Bronckart (1997/2003), pertencem à ordem do NARRAR e estão presentes nos segmentos onde os acontecimentos e/ou ações constitutivas da história estão, simplesmente, dispostos em ordem cronológica, sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão. Já as esquematizações pertencem à ordem do EXPOR e estão presentes em segmentos de textos chamados, às vezes, de textos simplesmente informativos ou ainda puramente expositivos. Os segmentos desse tipo são organizados, mas essa organização não se realiza em uma seqüência convencional, realiza-se em uma das outras formas de esquematizações constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciados de regras, cadeia causal etc).

Já o segundo nível diz respeito à análise dos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal) e o terceiro nível refere-se à análise dos mecanismos enunciativos (o posicionamento enunciativo, as vozes e as modalizações). O levantamento desses elementos lingüísticos possibilita a detecção das capacidades lingüístico-discursivas.

Os mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização contribuem para estabelecer a coerência temática. Referem-se, portanto, à progressão do conteúdo temático de um texto. Aparecem, fundamentalmente, articulados à linearidade, e explicitam, ao destinatário, suas grandes articulações lógicas e/ou hierárquicas temporais, sendo esses mecanismos de: a) conexão e b) coesão nominal e coesão verbal.

- a. As **operações de conexão** contribuem para marcar as articulações da evolução temática de um texto e se realizam por meio de organizadores textuais, que podem ser conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e os segmentos de frases.
- b. As **operações de coesão nominal e verbal**: a coesão nominal tem a função de introduzir os temas e/ou personagens e assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto. As unidades que realizam esse processo são chamadas de anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos. Já a coesão verbal assegura a organização temporal dos estados, dos acontecimentos ou das ações verbalizadas no texto e são representadas, essencialmente, pelos tempos verbais.

Os mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto, para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem as diversas avaliações feitas sobre alguns aspectos do conteúdo temático, sendo esses mecanismos as vozes e as modalizações.

- **Vozes enunciativas e modalizações**

- a. As **vozes** podem ser definidas como as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado em um texto e se manifestam da seguinte maneira: voz do autor empírico, vozes sociais e vozes de personagens. No DL, por exemplo, as vozes predominantes e explícitas são duas: a voz do diarista e a voz do autor do texto lido;
- b. As **modalizações** são unidades lingüísticas que expressam as avaliações feitas pelo enunciador sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Bronckart (1997/2003: 132) as classifica em quatro tipos: modalizações lógicas, modalizações dêonticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas.

As **modalizações lógicas** consistem em introduzir julgamentos, realizados pelo enunciador, sobre o valor de verdade, referente a alguns aspectos do conteúdo temático. Essa modalização tem como marca linguística expressões como: pensar, crer, acreditar, considerar, ser certo, ser possível, ser provável ou improvável, ser evidente que, provavelmente etc. Por exemplo: **É possível que** eu vá a sua casa no final de semana.

As **modalizações dêonticas** consistem em introduzir avaliações realizadas pelo enunciador sobre alguns aspectos do conteúdo temático e a sua relação de conformidade aos valores sociais. Essa modalização tem como marca linguística expressões como: dever, ser permitido, ser proibido, ser necessário, ser desejável,

ser preciso, ser lamentável, ser recomendável, ter obrigação de etc. Por exemplo: **É necessário que** você faça bem o seu trabalho, para ser reconhecido.

As **modalizações apreciativas** consistem em julgamentos subjetivos do enunciador, pautados em seus valores, a sua maneira de avaliar, particularmente, o conteúdo temático. Essa modalização tem como marca linguística verbos e sintagmas verbais como: *gostar, apreciar, achar que, ter prazer em, ter a impressão de, odiar, felizmente* etc.; e expressões como: “sem esforço”; “Ai de mim!”; “Não é fácil”. etc. Por exemplo: **Infelizmente**, não poderemos viajar.

As **modalizações pragmáticas** atribuem ao agente a responsabilidade pela sua capacidade de ação, intenção e razão e são apresentadas no texto a partir de formas verbais, como: querer, saber, tentar, buscar, procurar, pretender, poder, ter vontade; ou de expressão verbal (ex: *se soubesse*); ou de locução conjuntiva (ex: *com a intenção de*). Por exemplo: Vocês **podem** fazer esse material didático para o curso de Leitura/Produção de texto.

Apresentado o quadro de análise adotado para esta pesquisa, no próximo capítulo discutimos a concepção de leitura adotada para o trabalho com a SD do gênero DL, a escrita diarista, o gênero DL, o modelo didático desse gênero e a estrutura de SD utilizada, para colocarmos em prática para o ensino sistemático do gênero DL.

CAPÍTULO 2

A leitura, a escrita diarista e o gênero diário de leitura

Neste capítulo, apresentamos e discutimos a concepção de leitura que assumimos nesta pesquisa, abordamos a escrita diarista, sua origem e uso, o gênero DL e suas principais características, discutimos também o conceito de SD e o modelo didático do DL utilizado neste estudo.

2.1. A CONCEPÇÃO DE LEITURA DECORRENTE DO INTERACIONISMO SOCIAL.

A concepção de leitura que adotamos, com o trabalho sistemático com o gênero DL, decorre do interacionismo social, que concebe a leitura como um processo de interação, que envolve: um leitor ativo, o texto e o contexto de produção do texto e da própria leitura. “A leitura é vista, prioritariamente, como uma atividade social em que há construção de sentidos em um contexto determinado.” (Cristóvão,2001:28)

Para Dolz,(1994: 221), nesta concepção de leitura:

(...) a compreensão de um discurso é teorizada como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, no qual as características de um interação com as do outro, para produzir uma significação específica ao contexto em que a atividade de leitura se realiza. Compreender um discurso é apreender como as representações do mundo são ativadas e organizadas pelos discursos, sob o controle dos valores da interação social.

Ainda segundo esse mesmo autor (1994), nessa concepção de leitura, a compreensão do texto depende da mobilização dos elementos estruturais e lingüísticos do texto; dos elementos extra-verbais e de uso. Portanto, o leitor para construir o significado do texto precisa mobilizar diferentes conhecimentos, tais como: (a) das características lingüísticas específicas do gênero; (b) das suas capacidades de linguagem para ler o texto; (c) do contexto de produção¹¹ do texto e do contexto de produção da leitura.

Em relação a esses conhecimentos, Dolz (1994) considera que o primeiro a ser mobilizado durante a leitura deve ser o conhecimento sobre o contexto de produção; portanto, ao se fazer a leitura do texto, o leitor deve mobilizar as suas representações sobre o papel social do enunciador e do destinatário, o lugar social e o tempo em que o texto foi produzido. Além disso, deve perceber qual é o objetivo comunicativo do enunciador e o conteúdo temático abordado. Segundo Cristóvão (2001:37):

(...) para que o aluno construa sentidos no ato da leitura, é preciso chamar a sua atenção para os diferentes contextos de produção de cada texto, assim como, para o contexto de produção da leitura, pois contextos distintos levam à construção de sentidos distintos. (...) a contextualização contribuiria ainda para que o leitor criasse expectativa em relação ao que vai ler, quanto ao conteúdo, quanto ao gênero e quanto às características textuais, contribuindo para a construção de sentido, porque o texto existe em relação ao seu objetivo e ao seu contexto.

Em relação aos conhecimentos sobre o gênero, sua estrutura composicional e lingüística, Machado (2005) considera de suma importância a mobilização desses conhecimentos, no momento da leitura, pois, para ela, se conhecemos o gênero ao qual o texto a ser lido pertence, somos capazes de construir um conjunto de expectativas que guiam e facilitam a leitura.

Ainda segundo Dolz (1994), a prática da leitura demanda, por parte do leitor, a mobilização das suas capacidades de linguagem¹² e a mobilização de diferentes

¹¹ Contexto de produção refere-se à situação de produção.

¹² Essas capacidades de linguagem já foram discutidas, anteriormente, na seção 1.6.

saberes que intervêm conjuntamente na compreensão do texto, os quais resumimos da seguinte maneira: saberes enciclopédicos; saberes lingüísticos, saberes interacionais e saberes comunicacionais.

Segundo Koch & Elias (2006), os **saberes enciclopédicos** ou conhecimentos de mundo referem-se a conhecimentos gerais sobre o mundo e conhecimentos sobre as vivências pessoais. Os **saberes lingüísticos** abrangem o conhecimento gramatical e lexical e é baseado nesse tipo de conhecimento que podemos compreender: a organização do texto; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou a manutenção da seqüência textual; a seleção lexical adequada ao tema. Os **saberes interacionais** referem-se às formas de interação por meio da linguagem. Os **saberes comunicacionais** dizem respeito à quantidade de informações necessárias, numa situação comunicativa, à escolha da variante lingüística adequada a cada situação de interação e à adequação do gênero textual à situação comunicativa.

Ainda segundo Koch & Elias (2006), cada leitor possui e mobiliza conhecimentos distintos, como já o dissemos, o que implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto. "A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)" (Koch & Elias, 2006: 21).

Nesse sentido, como afirma Cristóvão (2001), a palavra deve ser, então, vista como polissêmica e plurivalente, pois os significados são dependentes dos conhecimentos que o leitor possui, do contexto em que ela ocorre e dos valores ideológicos que a permeia. "Todo ato de fala é de natureza social, bem como a forma de ler é aprendida socialmente" (Cristóvão, 2001: 28).

Portanto, como afirma Dolz (1994), compreender um texto pressupõe estabelecer relações significativas entre o que se sabe, o que se viveu ou se experimentou, o que o texto traz e o contexto no qual a leitura se realiza. Compreender um texto é dialogar com tudo que o envolve, é dialogar com as informações contidas no texto, dialogar com as diversas vozes sociais que os constituem, é dialogar com diferentes conhecimentos, é posicionar-se frente ao texto com uma atitude em termos bakhtiniano "responsiva ativa". Para Bakhtin (1979/2006: 271), "toda compreensão de fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva, ou seja, toda compreensão terá resposta e,

obrigatoriamente, o ouvinte se torna falante.” Essa atitude também vale para o discurso lido ou escrito. Para Bakhtin (1979/2006: 279):

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura.

Dentro dessa concepção de leitura que apresentamos e da compreensão responsiva ativa bakhtiniana, compreendemos que o ensino sistemático com o gênero DL poderá ser um instrumento didático que possibilitará a realização dessa forma de leitura, pois permite que o leitor/produtor mobilize os seus diferentes conhecimentos sobre o gênero: lingüísticos e estruturais, conhecimentos de mundo, experiências vividas e, além disso, permite que o leitor/produtor se posicione diante do texto lido como se estivesse em um verdadeiro diálogo, questionando, discordando, concordando, expressando as suas dúvidas e expondo as suas opiniões.

Para Souza (2002), o DL promove, em um sentido bakhtiniano, um diálogo, mas não como uma simples conversa e, sim, como um constante conflito travado pelos interlocutores, entre vozes internas e externas, que interagem constantemente indo e vindo em um movimento de intensa luta.

Apresentada a concepção de leitura que defendemos, discutimos, na próxima seção, a escrita diarista e, em seguida, o gênero DL.

2.2. A ESCRITA DIARISTA

A palavra diário vem do latim “diarius” e significa “dia” ou “diário”, aquilo que se faz ou acontece no cotidiano. Esse termo não é recente; seu primeiro registro encontra-se no Oxford English Dictionary, durante o Renascimento, no século XVI, período em que a escrita diarista reproduzia a cultura de um povo, tanto no Oriente (Japão) quanto no Ocidente, em que cada comunidade, de acordo com as suas necessidades, produzia diários públicos ou privados, comunitários ou individuais (Oliveira, 2002).

Segundo Machado (1998), esse gênero de escrita, apesar de ser antigo, realmente se impõe a partir do século XIX, na França, em virtude de um ideal de sociedade igualitária e fraterna e as reais condições com que o homem se deparava, no seu cotidiano. Essas contradições entre o ideal e o real fizeram com que o homem buscasse o autoconhecimento, resgatasse a sua identidade e foi, por meio da escrita diarista, que o homem buscou resolver esses seus problemas existenciais. Para Lourau (apud Machado, 1998), esse interesse pela escrita diarista estaria relacionado à ruptura, ocorrida nessa época, de uma ordem temporal tradicional, com o homem buscando o diarismo como uma forma de resgatar essa ordem e uma forma de fazer a historização de si mesmo.

No entanto, nem sempre a escrita diarista foi utilizada apenas como forma de expressão de sentimento e de emoção. Segundo Machado (1998), à medida que essa escrita foi proliferando, foi-se constituindo como objeto de discursos variados, abordando temas sob diferentes pontos de vista, como o literário, o metodológico, o científico e o educacional, tornando-se, em algumas situações, objeto de análises tanto os diários de escritores quanto os de pesquisadores consagrados, assim como os de pessoas comuns e os de estudantes, em situação de aprendizagem.

Entretanto, apesar desses textos abordarem temas diversos e se configurarem como diferentes subtipos de diários, todos apresentam algumas características comuns, relacionadas à forma e ao conteúdo que neles são mobilizados.

Essas características são descritas por Machado (1998: 24), da seguinte maneira: o diário é produzido, cotidianamente, por um produtor, fora das instituições, da vida pública e, por tratar-se de um texto privado, confere a esse produtor uma relativa liberdade, possibilitando-lhe assumir diferentes imagens de enunciadador,

dentre as diversas que desempenha diariamente, ou seja, a posição de mãe, de amante, de professora etc. Não há um destinatário empírico: o produtor normalmente escreve para si mesmo ou escreve para alguém imaginário com diferentes objetivos que muitas vezes não estão claros nem para si mesmo.

Segundo Lejeune (1993, apud Machado, 1998: 25):

Seria exatamente dessa ausência empírica do interlocutor que a prática diarista derivaria, uma vez que “o diário está no lugar da carta e a carta no lugar da conversação. Aos outros, falamos: quando eles não estão mais lá, escrevemos a eles: quando não se tem mais a quem escrever, escreve-se a si mesmo, e é isso o diário”.

Ainda segundo Machado (1998), essa ausência do destinatário empírico confere ao produtor maior liberdade na escrita, pois ele não se vê obrigado a escrever transmitindo uma imagem positiva de si para o outro. Ao escrever, expõe suas dúvidas, seus anseios, seus questionamentos, suas dificuldades diante de algum problema encontrado. Por isso, normalmente, se produz um texto desorganizado globalmente, sem relações explícitas entre os segmentos, sem correções, fragmentado, descontínuo, com conteúdos heterogêneos. Para essa autora (1998: 29), a “fragmentação, descontinuidade, heterogeneidade de conteúdos e de tratamento de parâmetros da situação de comunicação, ausência de modelos fixos” parecem ser conceitos chaves que caracterizam os textos diaristas.

Além dessas características, Machado (1998) afirma, ainda, que a escrita diarista apresenta funções diversificadas. Por exemplo, para Poulou (1993), os diários produzidos por adolescentes se constituem como o lugar secreto, no qual eles podem se expressar livremente e organizar-se internamente. Já para Canetti (1965), a escrita diarista possibilita a conversa consigo mesmo ou com um interlocutor; possibilita um diálogo franco e aberto, no qual o escritor se autocritica, tratando-se a si até mesmo com mais rigor do que um outro o faria.

Para alguns escritores, a escrita diarista é um lugar no qual eles podem exercitar a escrita, é um reservatório de textos para obras futuras; é um lugar de registro e de reflexões das suas leituras (Machado, 1998).

Apresentada a escrita diarista, sua origem e uso, vejamos, a seguir, quais são as funções exercidas pelo diário no campo das Ciências Sociais e da Pesquisas Educacionais.

O diário no campo das Ciências Sociais

No campo das Ciências Sociais, Lourau (apud Machado, 1988), estudioso dos diários de pesquisa, analisa diferentes diários de pesquisadores e observa que é no diário de pesquisa que eles registram de maneira livre todo o percurso realizado durante a pesquisa, registram suas dúvidas, seus anseios, seu desgaste e as suas descobertas. Segundo esse autor (apud Machado, 1988:39), o uso do diário nas pesquisas acadêmicas:

Permite que se mostre como o sujeito da pesquisa se encontra imerso no seu campo de trabalho, qual é o funcionamento real de sua inteligência, como se desenvolvem as relações sociais que ele estabelece durante a pesquisa. Mais ainda, permitiria mostrar as fraquezas do pesquisador, seu corpo, sua inconfessada tendência para a escritura.

Portanto, é durante a escrita diarista que o pesquisador entra em contato consigo mesmo, com seus limites, sentimentos e reflexões. Para Machado (1998), nessa esfera de uso, o diário é visto como um instrumento que exerce a função tanto no nível intrapessoal quanto no nível interpessoal, pois permite ao pesquisador o reconhecimento das noções pré-teóricas que influenciam a pesquisa, leva à autocrítica e ao autocontrole e possibilita o contato com a sua subjetividade.

O diário no campo das pesquisas educacionais

No **campo das pesquisas educacionais**, o uso do diário é incentivado, não apenas como instrumento de coleta de dados para análise, mas também como um instrumento de ensino e aprendizagem. Pesquisadores consagrados e alunos em formação profissional o utilizam, pois consideram que essa prática possibilita tanto

ao mestre quanto ao aprendiz a detecção de dificuldades de aprendizagem, podendo, dessa forma, orientar-se e ser orientado (Machado, 2007).

Porter et al (1990, apud Machado, 1998) discutindo sua experiência com a utilização de diários na formação de professores, nos quais os alunos registravam suas reações diante de leituras, seminários, projetos e observações de aula, observaram, registrados nesses diários, inúmeros benefícios, decorrentes dessa prática, tanto para o professor quanto para o aluno. Entre esses benefícios, os autores salientam os seguintes:

- “a possibilidade de detecção das dificuldades individuais de cada aluno, que poderia ser ajudado de forma mais consistente;
- a promoção de aprendizado autônomo, o que encorajaria os alunos a assumir responsabilidade diante de seu próprio aprendizado e a desenvolver suas próprias idéias, o que acabaria por promover uma avaliação crítica dos cursos;
- o aumento da confiança dos alunos em sua habilidade para aprender, para trabalhar com material considerado como difícil e para ter *insights* originais;
- a possibilidade de encorajar os estudantes a estabelecerem conexões entre o conteúdo do curso e a sua própria ação;
- a possibilidade de o curso se tornar mais orientado pelo processo, uma vez que se permite que o *input* fornecido pelos alunos interfira no desenvolvimento do curso. Com esse *input*, o professor conseguiria saber qual é o estado real do conhecimento do aluno, podendo reestruturar a aula e o conteúdo do curso de acordo com as reais necessidades;
- a possibilidade de o professor ter acesso a um contexto mais amplo, dentro do qual ele poderia avaliar de forma mais adequada o desempenho de cada aluno;
- a possibilidade de haver uma discussão mais produtiva na sala de aula, derivada da própria responsabilidade que cada um tomaria em relação à sua própria aprendizagem;
- a criação de interação mais forte e mais eficiente, tanto dentro da sala de aula como fora dela, tanto entre o professor e o aluno quanto entre os alunos entre si” (Porter et al, 1990, apud Machado, 1998: 49).

Machado (2007), por sua vez, considera que a discussão dos diários, na sala de aula, permite o estabelecimento de um processo dialógico, contínuo, entre o professor e os alunos e dos alunos entre si. Conseqüentemente, podendo promover um envolvimento maior do aluno com o seu próprio aprendizado, pois essa escrita leva o aluno a expressar a sua voz e faz com que o professor perca seu papel tradicional¹³ e o seu controle excessivo sobre o aluno. A autora (2002) considera, ainda, que a escrita diarista é:

Instrumento para a descoberta das próprias idéias do diarista, para o desenvolvimento de sua crítica e autocrítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para se construir a autonomia do aluno em relação à sua própria aprendizagem e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações, como no caso das interações na escola (Machado, 2002).

Portanto, podemos considerar que a escrita diarista traz inúmeros benefícios ao homem, pois promove o autoconhecimento, a organização dos pensamentos, a autoexpressão, a criatividade, a reflexão, a criticidade, dentre inúmeras já mencionadas. Machado (2007) afirma que muitas dessas vantagens apontadas nas diferentes formas da escrita diarista podem também ser relacionadas, especificamente, à produção do diário para o ensino de leituras, tema da próxima seção.

2.3. O GÊNERO DIÁRIO DE LEITURA

O objetivo desta seção é apresentar o gênero DL, algumas de suas características, a sua discussão e avaliação, tomando por base Machado (1998; 2005 e 2007).

Segundo Machado (2007), o DL é um texto produzido por um leitor simultaneamente à leitura de um outro texto. A escrita é registrada em primeira pessoa e, durante a sua produção, o leitor se posiciona diante do autor e do texto

¹³ O papel tradicional refere-se à imagem do “bom professor” discutida no capítulo 1, na seção 1.2.

como se estivesse em um diálogo, realizando atos de linguagem do mesmo tipo utilizado em uma conversação, tais como:

- “manifestação da compreensão ou da incompreensão sobre o que o interlocutor diz;
- sínteses ou paráfrases para confirmar a compreensão;
- pedido de esclarecimento quando não compreende alguma palavra, algum trecho ou conteúdo global do que foi dito;
- pedido de justificativas para uma posição qualquer que o interlocutor toma, diante de uma questão controversa;
- concordância ou discordância com determinada posição que o interlocutor toma, sobre um tema qualquer;
- argumentações favoráveis à posição do interlocutor;
- argumentações contrárias a ela;
- exemplificações de asserções efetuadas;
- emissão de avaliação positiva ou negativa sobre o que o interlocutor diz ou sobre a forma como diz: se é verdadeiro ou não, se está bem expresso, claro, interessante etc;
- expressão de reações e de emoções sobre o que ele diz;
- estabelecimento de relação entre o que é dito e alguma experiência pessoal sua ou de outras pessoas que conhece;
- estabelecimento de relação entre o que é dito e o que ouve ou lê em outros lugares, entre a música que ouve, a peças de teatro e filmes a que assiste, a pesquisa ou o trabalho que por acaso está desenvolvendo;
- etc.” (Machado, 2007: 109-110)

Além desses atos realizados, durante a leitura e a produção desse gênero, o leitor/produtor exercita diversas capacidades de linguagem que envolvem diferentes tipos de conhecimentos, os quais intervêm conjuntamente durante a compreensão de um texto: conhecimentos de mundo, conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem em diferentes níveis e conhecimento sobre os gêneros de discurso. (Machado, 1998)

Para Machado (2005), a introdução desse gênero, no contexto escolar, pode levar aos alunos a outras formas de conduta durante a atividade de leitura escolar, ou seja, pode levá-los a interagir mais com o texto; a manifestar-se livremente; a reagir aos argumentos apresentados pelo autor, contrapondo-os com o seu próprio argumento, que se constrói a partir das relações feitas entre o conteúdo temático abordado, no texto lido, e seus diferentes conhecimentos.

Portanto, a produção do diário de leitura pode conduzi-los a uma compreensão mais ativa do texto, pois é um texto de características dialógicas acentuadas, uma vez que não só institui um diálogo entre leitor e autor, mas também favorece o despertar do aluno para o dialogismo existente entre diferentes discursos verbais e não verbais que nos constituem, rompendo barreiras estanques entre diferentes domínios de conhecimentos.(Machado,1998)

Ainda segundo essa autora (2005), é muito importante que o professor disponha de recursos didáticos como o DL, que provoquem nos alunos a mobilização desses conhecimentos, que sinalizem para os professores os conhecimentos e capacidades de que o aluno já dispõe e os que ainda deve desenvolver, que promovam mudanças, na prática da leitura escolar.

Além desses benefícios trazidos para os alunos com a produção do diário de leitura, um outro ganho para o ensino-aprendizagem da leitura escolar é a discussão dos diários de leitura produzidos, em sala de aula. Essa discussão pode romper com a barreira existente entre professor e aluno, pois o professor não se mantém mais no papel daquele que possui a interpretação certa para o texto lido, ele, também, produz o seu próprio diário e o discute com os alunos e, essa discussão possibilita a manifestação de diferentes interpretações, que podem ser confrontadas e modificadas durante a interação.

Portanto, durante essas discussões o professor deve estar atento para não direcionar a interpretação para o seu próprio ponto de vista. Não pode esquecer que o seu papel é mediar e estimular a discussão, possibilitando a manifestação de todos de forma espontânea, Segundo Machado (2007:120), no momento da discussão dos diários o professor deve:

Dar ênfase aos problemas de compreensão encontrados por alguns, as soluções desses problemas encontrados por outros, as posições contrárias às do autor e às suas justificativas, as posições

divergentes entre os alunos, às diferentes relações estabelecidas entre o texto e outros textos, assim como entre o texto e experiências de vida dos alunos.

No que se refere à avaliação dos diários, Machado (2007) afirma ser necessário que o professor não atribua nota, pois pode intimidar os alunos e desencorajá-los a se exporem livremente; além disso, pode fazer com que eles fiquem presos à forma e não ao conteúdo e à sua subjetividade. A atribuição de notas aos alunos lhes tiraria a condição necessária e essencial para a sua produção, que é a de permitir que, em um primeiro momento, os alunos se exponham livremente sem a preocupação de estar escrevendo para um professor¹⁴.

Machado (2005) propõe, ainda, uma forma de avaliação não tradicional, que é a solicitação dos DL ou parte deles para serem feitas algumas considerações. No entanto, o professor deve ressaltar que vai ler os DL, mas vai considerá-los como “textos significativos e singulares aos quais vai reagir como diante de um outro texto qualquer, expressando sua compreensão responsiva ativa de um autor com quem pode concordar ou discordar, fazer perguntas, isto é, realizando as operações que apontamos como sendo típicas de uma conversa” (Machado, 2007: 119).

Entretanto, caso o professor tenha necessidade de atribuir notas aos DL, a autora (2005) salienta que pode ser pedido aos alunos que produzam a partir do seu DL, um outro tipo de texto para ser avaliado, por exemplo, resenha crítica ou um artigo de opinião.

Como vimos, o DL é um texto de características dialógicas e ativas, pois possibilita um verdadeiro diálogo entre leitor, autor e texto. Permite ao leitor que se posicione criticamente diante do texto lido, argumentando, questionando e não simplesmente aceitando passivamente o que está sendo dito. Assim, consideramos que o trabalho sistemático com esse gênero poderá desenvolver, nos alunos, as capacidades de linguagem necessárias para a sua produção e, por meio da apropriação delas, os alunos poderão realizar uma leitura mais interativa e crítica. Portanto, para desenvolvermos uma SD do gênero DL, construímos um modelo didático desse gênero, o qual é apresentado e discutido na próxima seção.

¹⁴ No entanto, sabemos que a imagem construída pelo aluno, do professor, enquanto avaliador, sempre pode inibir um pouco as diferentes manifestações possíveis.

2.4. O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO DIÁRIO DE LEITURA

Para elaborarmos uma SD de um gênero com o objetivo de desenvolver nos alunos capacidades de linguagem necessárias para a compreensão de um texto lido e a produção de um gênero textual distinto, o DL, foi necessário conhecermos bem as suas características e as respectivas dimensões de ensino que fossem adequadas aos alunos participantes. Portanto, foi necessário que esse trabalho fosse norteador por um modelo didático desse gênero.

Segundo de Pietro et al (1996/1997:108), o modelo didático é “um objeto descritivo e operacional construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero”, que nos permite a visualização das dimensões constitutivas do gênero, a seleção das características que podem ser ensinadas e das características que são necessárias para um determinado nível de ensino.

No entanto, segundo esses autores (1996/1997), esse “modelo” não precisa ser perfeito e “puro”, como diria Bakhtin (1979/2006), os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados e sofrem mudanças constantes, tanto na adequação ao contexto comunicativo, quanto ao estilo do seu produtor.

Para Dolz & Schneuwly (1998/2004), o modelo didático pode ser construído *a priori*, sem levar em conta o nível dos estudantes e nem as particularidades da turma em que será trabalhado. No entanto, isso não quer dizer que podemos construí-los de qualquer maneira; pelo contrário, para construirmos um modelo didático devemos pesquisar o gênero a ser ensinado, exaustivamente, buscando depoimentos de *experts* sobre a sua produção, analisando diferentes textos que pertencem a esses gêneros e levando em conta as capacidades dos aprendizes e os objetivos educacionais. (Machado et al, 2006).

Dolz & Schneuwly (1998/2004: 179) ainda afirmam que, para se caracterizar um gênero é necessário que se colem textos autênticos e que quanto mais ricos e variados forem esses textos, “mais observações se estenderão a realizações textuais diversas, correspondentes aos gêneros de textos trabalhados”. Portanto, a análise do gênero precisa ser criteriosa, investigativa, pois um modelo didático deve elucidar os elementos que constituem o gênero a ser ensinado, esclarecendo os seguintes pontos, indicados por Machado et al (2006)

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos temáticos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
 - as seqüências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais.

Concordando com Gonçalves (2007), entendemos que o modelo didático de gênero guia as ações de um professor-pesquisador e torna evidente aquilo que pode ser “ensinável” por meio de uma SD. Por ser descritivo, apreende o fenômeno complexo, que é a aprendizagem de um gênero (o DL, por exemplo), orientando a pesquisa e, em outros contextos, direcionando a prática docente.

Com o objetivo de orientar a nossa pesquisa e construir uma SD do gênero DL, que desenvolva nos alunos as capacidades de linguagem necessárias para a sua produção, construímos um modelo didático desse gênero. Entretanto, para que pudéssemos fazer esse levantamento, servimos-nos dos trabalhos de Machado (1998) e de Machado; Lousada; Tardelli (2007).

O modelo didático do gênero DL levanta as seguintes características que constituem esse gênero, que são: a caracterização da situação de ação de

linguagem, a infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Essas quatro características são apresentadas a seguir.

A caracterização da situação de ação de linguagem do diário de leitura

O conjunto de representações mobilizadas pelo produtor/leitor do DL sobre a situação de produção desse texto, pode ser hipotetizado da seguinte maneira:

X exercendo o papel social de um enunciador (mãe, filha, mulher, marido, esposa etc), desenvolve uma ação de linguagem, na modalidade escrita, a partir da leitura de um texto, que se concretizará em um texto privado, que não será publicado. X, dirige-se normalmente a si mesmo, ou a um destinatário fictício (professor, amigo, autor do texto lido).

A infraestrutura do texto

Como vimos, para Bronckart (1997/1999), a infraestrutura do texto é constituída do plano global, dos tipos de discurso e dos tipos de seqüências textuais. Com base nisso, discutimos, a seguir, a infraestrutura do gênero DL.

Em relação ao **plano global** do gênero DL, consideramos que não há uma descrição exata a ser feita, pois o DL é um gênero que se materializa em um texto privado, no qual o produtor dialoga consigo mesmo, sem preocupação com um destinatário empírico. Um texto que confere, ao produtor, liberdade de expressão tanto no conteúdo quanto na forma e, por essa razão, o DL pode se apresentar de maneira desorganizada, fragmentada e descontínua.

Machado (1998: 167), ao analisar o plano global de diferentes DL, observou que “há poucas unidades que podem ser caracterizadas como indicadoras de suas diferentes partes, podendo-se efetuar sua depreensão, sobretudo, pelos indicadores de ordem semântica”. Em suma, não há, nesse gênero, um plano global típico obrigatório. O que se pode observar é que, se o aluno seguir as instruções dadas para a elaboração desse gênero, em seu DL, poderão aparecer os temas discutidos no texto lido.

A caracterização do tipo de discurso predominante

Em relação ao **tipo de discurso** predominante no DL, Machado (1998) comenta que, em análises realizadas em vários DL, o tipo de discurso predominante é o interativo, pois em todos os diários há, em maior ou menor grau, unidades lingüísticas que remetem aos parâmetros da situação comunicativa, tais como: marcas da primeira pessoa do discurso; marcas da segunda pessoa do discurso; dêiticos temporais e espaciais; frases interrogativas, imperativas, exclamativas e verbos no presente do indicativo.

Ainda nesse mesmo trabalho, Machado (1998) nos esclarece que as marcas de primeira pessoa se apresentam, nesse gênero, em contextos bastante variados, fundamentalmente, nos seguintes:

- “com verbos opinativos, especialmente com o verbo achar, concordar;
- com verbos de dizer, indicando o ato de linguagem realizado, tais como: confessar, dizer, perguntar, concluir, propor, reafirmar, fazer, comentar, fazer observações etc.;
- com verbos que indicam operações cognitivas, como lembrar, saber, vir à cabeça, perceber, ver-se, sentir-se etc ;
- com diferentes verbos auxiliares modais, como querer, dever e poder;
- com verbos de ação em geral, mas ações relacionadas ao processo de leitura; com verbos de estado” (1998, p.149).

Já as marcas de segunda pessoa que correspondem ao destinatário, Machado (1998: 152) observa que elas se apresentam com valores diversos, podendo ser identificadas com a presença de frases imperativas, remetendo-nos a um destinatário vago, que ainda não foi totalmente definido, como por exemplo: **“Imagine um homem se transformando em vaca...”**¹⁵; com frases imperativas, mas remetendo-nos ao próprio enunciador como sendo o seu destinatário: **“Pronto, chega”**; com marcas de segunda pessoa, remetendo-nos a um destinatário não presente na situação comunicativa, que pode ser o autor do texto lido, ou um amigo etc.; e com marcas de segunda pessoa, remetendo-nos a um destinatário real.

¹⁵ Exemplos retirados do livro, *“O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola”*, de Machado (1998)

Mecanismos de textualização / Mecanismos enunciativos.

Em relação aos **mecanismos de textualização** (coesão nominal / verbal e conexão), macroorganizadores textuais, observamos, em alguns diários analisados, que a conexão é marcada por conjunções adversativas, explicativas, conclusivas e aditivas, tais como: mas, pois, porém, por isso etc. Exemplos:

Também achei engraçado **porque** o Arnaldo Jabor faz uma comparação bem interessante com os pêlos pubianos e os bigodinhos verticais que o fazem pensar em Hitler. (A-3º).

Certo dia assisti uma reportagem na TV Globo onde um médico falava do mal que a maquiagem fazia para as crianças, **pois** causava alergias e outra série de problemas na pele. (A-3º).

Já a coesão nominal é marcada por pronomes pessoais, pronomes demonstrativos, nomes próprios que remetem ao autor, ao personagem, assegurando suas retomadas ou suas substituições no desenvolvimento do texto. Exemplo:

Achei que **ele** elogiou demais Daniela Cicarelli sendo que ela nem é tudo isso. (A-3º).

Em relação aos **mecanismos enunciativos** (distribuição de vozes e modalizadores), conseguimos observar, nos diários analisados, que as vozes predominantes são duas: a voz do produtor do diário (nas avaliações e nas opiniões) e a voz do autor do texto lido, que é marcada pelo uso do discurso direto, discurso indireto e pelo uso de aspas. Ex:

Concordo com Jabor quando **ele fala que** muitas mulheres ficam em posição acrobática” (A-3º).

Acerca dos modalizadores, observamos que há presença de modalizadores lógicos, deônticos e principalmente apreciativos, com a finalidade de introduzir

comentários, julgamentos, sentimentos a respeito do conteúdo temático. Vejamos dois exemplos de modalização lógica:

Realmente eles as desejam, muitos homens pensam que aquela mulher que aparece em propaganda, revistas, acorda sempre bela, não tem seu lado emocional, está sempre linda. (A-3º).

E eu **tenho certeza que** muitas não posam nas revistas porque gostam e, sim, pelo dinheiro. (A-3º).

Esse modelo didático do gênero DL, pode servir de base para a construção de diferentes SD, com objetivos diferenciados. No entanto, ressaltamos que ele não pode ser considerado como perfeito, dado como pronto; Ao contrário, deve ser visto como um modelo provisório, que foi construído com a intenção de guiar as atividades a serem desenvolvidas sobre o gênero neste trabalho. Passemos, então, para a discussão da seqüência didática de gêneros.

2.5. SEQÜÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS

Nesta seção, apresentamos e discutimos a noção de SD utilizada para esta pesquisa, tendo como base Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001/2004).

O termo “seqüência didática” apareceu pela primeira vez na França, nas instruções oficiais para o ensino de língua materna, sendo que as primeiras seqüências foram elaboradas pela Commission Pédagogique du texte, em 1985, com o objetivo de modificar a forma de ensino fragmentada no campo do ensino de línguas. No entanto, só a partir de 1990, passou-se a produzir SD para o ensino de gêneros, primeiramente, para o ensino do gênero escrito e só a partir dos trabalhos de Dolz e Schneuwly (1998/2004), desenvolveu-se um trabalho com o gênero oral.

Dolz et al (2001/2004: 97) definem SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito dentro de um projeto de classe”, que tem por finalidade ajudar o aluno a conhecer melhor um gênero de texto, a agir languageiramente em situações de comunicação diversificadas. Ainda segundo esses autores (2001/2004), o trabalho

com a SD de gêneros permite, aos aprendizes, internalizar a representação da situação de comunicação e apreender os conteúdos e a estruturação dos textos.

Para esses autores (Dolz et al, 2001/2004: 97), uma SD estrutura-se da seguinte maneira: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos (com diferentes atividades) e a produção final.

Na apresentação da situação, apresenta-se aos alunos a situação comunicativa, na qual eles devem agir com o gênero a ser trabalhado, e discute-se o problema que pode ser resolvido com essa prática (escrita, leitura ou oralidade). Portanto, é o “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (Dolz et al, 2001/2004: 99).

Ainda segundo Dolz et al (2001/2004), para que o aluno conheça bem o gênero, a situação comunicativa e o problema de comunicação que deve ser resolvido, é necessário que o professor discuta com ele as seguintes questões:

- a. “Qual é o gênero que será abordado? Trata-se, por exemplo, da apresentação de uma receita de cozinha a ser realizada para a rádio escolar, de uma coletânea de conto a redigir. Para esclarecer as representações dos alunos, podemos, inicialmente, pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo visado;
- b. A quem se dirige o gênero? Os destinatários possíveis são múltiplos: os pais, outras turmas da escola;
- c. Que forma assumirá a produção? Gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada;
- d. Quem participará da produção? Todos os alunos; alguns alunos da turma; todos juntos” (Dolz et al, 2001/2004: 99;100).

Ainda nessa fase, é preciso discutir também, com os alunos, a importância dos conteúdos que serão desenvolvidos com a prática desse gênero e, conseqüentemente, na ação de linguagem.

Posteriormente à apresentação da situação comunicativa, os alunos devem elaborar a sua primeira produção do gênero textual proposto, que serve de base para o professor avaliar quais capacidades os alunos já dominam e quais deverão

ser desenvolvidas e, dessa forma, planejar e adequar as atividades da SD à necessidade dos alunos.

Na primeira produção, os alunos tentam elaborar o texto solicitado (oral/escrito) e, desse modo, observam as dificuldades que têm em produzir o gênero; além disso, o texto revela ao professor, os pontos a serem trabalhados. Para Dolz et al (2001/2004: 101), "se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase da apresentação, todos os alunos, inclusive aqueles com mais dificuldades de aprendizado, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente a situação dada"

Nos módulos, o professor deve trabalhar de maneira gradual as dificuldades apresentadas pelos alunos, na produção inicial, e fornecer subsídios para que ele supere essas dificuldades, conseguindo, dessa forma, dominar o gênero. "O movimento geral da SD vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero" (Dolz et al, 2001/2004: 103).

Para Dolz et al (2001/2004), as atividades desenvolvidas nos módulos devem trabalhar todos os problemas de diferentes níveis para que, no final do trabalho sistematizado, os alunos sejam capazes de resolvê-los. Para isso, as atividades devem contemplar os tópicos apresentados a seguir:

A representação da situação de comunicação (situação de produção), que implica a representação do aluno enquanto produtor, a representação que ele mobiliza sobre o seu destinatário, as finalidades que deseja atingir com a produção do texto e a representação sobre o gênero.

A elaboração dos conteúdos, que implica o conhecimento das técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Essas técnicas de elaboração de conteúdos diferem de gênero para gênero, podendo ser provenientes de discussões, debates etc.

O planejamento do texto, ou seja, a infra-estrutura textual, que implica o desenvolvimento de conhecimentos sobre a estrutura que compõe o gênero trabalhado.

Realização do texto, que implica a mobilização de diferentes conhecimentos: conhecimentos sobre o meio de linguagem, que seja mais eficaz à produção do texto; conhecimento vocabular; conhecimento sobre os tempos verbais; conhecimentos sobre os organizadores textuais etc.

Na produção final, o aluno coloca em prática todos os seus conhecimentos adquiridos, ao longo das atividades desenvolvidas nos módulos. Para Dolz et al (2001/2004: 106), "a produção final dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos; além disso, permite ao professor avaliar a sua aprendizagem"

Segundo esses autores (2001/2004), essa avaliação se dá de **forma somativa**, ou seja, o professor deve servir-se das fichas de auto-avaliação produzidas pelos alunos durante a aplicação das atividades, na qual ele registra os elementos que vão sendo trabalhados durante as aulas e, dessa maneira, avalia, comparativamente, o que realmente foi ensinado e o que o aluno desenvolveu. No entanto, essas fichas de auto-avaliação não auxiliam apenas ao professor, mas ajudam também o aluno a se apropriar do que está sendo ensinado e a observar o que aprendeu e o que deve ser revisto.

Em suma, a SD exerce um importante papel na prática do ensino-aprendizagem: o de proporcionar, ao aluno, o conhecimento de um gênero específico (as suas características composicionais e lingüísticas e a sua função comunicativa); o de possibilitar ao professor modificar a sua maneira de avaliar a aprendizagem do aluno; e, principalmente, o de possibilitar, ao aluno, a melhoria da sua capacidade escritora e leitora.

Após termos apresentado e discutido a concepção de leitura, o gênero DL, o seu modelo didático e a noção de SD, apresentamos, no próximo capítulo, a metodologia de pesquisa, com a respectiva SD do gênero DL, utilizada com os alunos participantes deste estudo, elaborada com base na SD de Machado, Lousada; Abreu-Tardelli (2007).

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa, incluindo a descrição do contexto de produção de pesquisa, a atuação dos participantes, os procedimentos didáticos desenvolvidos, a seleção dos dados e as categorias utilizadas para análise.

3.1. CONTEXTO DE PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com alunos do 3º ano do ensino médio, no período noturno, em uma sala de aula composta por 35 alunos, no entanto, com apenas 20 alunos assíduos, em uma escola pública estadual, localizada no município de Guarulhos. As atividades foram aplicadas, semanalmente, em duas aulas consecutivas (1h30min), às terças-feiras, no período de julho a novembro de 2007.

Essa escola funciona em três períodos: matutino, vespertino e noturno. No período matutino, funciona o ensino fundamental ciclo II (7ª e 8ª série) e médio (de 1ª à 3ª série); no período vespertino, ela atende o ensino fundamental ciclo I (de 1ª a 4ª série) e ensino fundamental ciclo II (5ª e 6ª série). E, no período noturno, funciona o ensino médio (de 1ª à 3ª série) regular e EJA (Educação de jovens e adultos).

Nesse espaço físico, há 20 salas de aula, uma sala de informática, com cerca de quinze computadores e uma biblioteca com livros que abordam diferentes temas, tendo como responsáveis três professoras readaptadas, que não ministram aulas, e dividem entre si o papel de bibliotecária.

Os alunos participantes desta pesquisa residem na proximidade da escola; alguns são moradores de uma favela e têm entre 17 e 19 anos de idade, sendo que a maioria pertence à classe média-baixa, trabalham durante o dia para ajudar no orçamento doméstico e estudam à noite. Muitos chegam à escola cansados e desmotivados para o estudo; além disso, faltam justamente às sextas-feiras, dia em que há aulas de língua portuguesa. Esses alunos apresentavam dificuldades para ler e interpretar diferentes tipos de textos, principalmente os textos argumentativos.

No decorrer da pesquisa, alguns problemas surgiram, como, por exemplo, o desinteresse e a indisciplina por parte de alguns alunos; Entretanto, com um trabalho de conscientização sobre a importância da pesquisa e do uso do gênero DL em seus estudos futuros, fizemos com que esses alunos refletissem e mudassem de comportamento.

No entanto, nem todos participaram, assiduamente, da pesquisa, mas proporcionaram aos outros alunos interessados um ambiente favorável para a aprendizagem. Consideramos muito importante ressaltar esses aspectos, para que se possam compreender melhor os resultados obtidos e as limitações por nós encontradas.

3.2. A DESCRIÇÃO DA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO DIÁRIO DE LEITURA.

A SD utilizada neste estudo, com base em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), foi trabalhada com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à produção do DL e de possibilitar uma prática de leitura interativa. O seu tempo de duração foi de 36 horas/aulas, sendo que 6 horas/aulas foram utilizadas para a apresentação do gênero DL, para que pudessemos transmitir as instruções orais necessárias à produção inicial e à realização da discussão dessa primeira produção.

No entanto, antes de darmos início ao trabalho sistemático com o gênero DL, expusemos aos alunos o objetivo que desejávamos atingir com a inserção desse gênero na prática de leitura escolar. Em seguida, apresentamos em linhas gerais, as suas características e com base nas pesquisas realizadas por Machado (1998; 1999) e nos aportes teóricos, já discutidos nos pressupostos teóricos desta

dissertação, sobre o processo de leitura, demos aos alunos as seguintes instruções orais:

Leia o texto atentamente e, à medida que for lendo:

- registre as partes do texto que achou relevante, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo;
- registre o texto na primeira pessoa do discurso;
- registre as suas dificuldades de leitura, palavras ou trechos do texto que desconheça ou sobre os quais tenha dúvida quanto à compreensão;
- relacione o conteúdo temático abordado no texto com as suas experiências vividas, livros, filmes, peças de teatro que já tenha assistido;
- registre as suas opiniões positivas ou negativas sobre o conteúdo temático abordado no texto;
- registre as suas reações diante do texto. (tristeza, alegria, inconformidade, raiva, inveja, medo etc.).

Após terem sido dadas essas instruções, entregamos aos alunos o texto “*Os homens desejam as mulheres que não existem*”, do cronista Arnaldo Jabor, e pedimos a eles que o lessem e, concomitantemente a essa leitura, produzissem o seu diário inicial. Salientamos que a escrita deveria ser livre, sem preocupação com a estrutura textual e que não atribuiríamos a ela notas ou conceitos.

Esse texto foi escolhido por mim e pelos alunos participantes dessa pesquisa, por ser um texto muito discutido na Internet e, sobretudo, por abordar uma temática relacionada à sexualidade, tema de interesse dos jovens. No entanto, ao escolhê-lo, tínhamos consciência das possíveis dificuldades que os alunos poderiam encontrar ao lê-lo, por tratar-se de um texto escrito com uma linguagem irônica, metafórica, com comparações a assuntos distantes da faixa etária deles, isto é, com uma linguagem que demandaria conhecimentos prévios abrangentes por parte do leitor. Para que se tenha uma idéia, dessa linguagem, tomemos, como exemplo, o seguinte trecho da referida crônica:

“Talvez este artigo seja moralista, talvez as uvas de inveja estejam verdes”. (...) “Elas figuram ser odaliscas de um paraíso de mercado, último andar de uma torre que os homens atingiram depois de suas

Ferraris, seus Armanis, ouros e sucesso; elas são o coroamento de um narcisismo yuppie, são as 11 mil virgens de um paraíso para executivos. E o problema continua: como abordar mulheres que parecem paisagens?”.

Posteriormente à produção do diário inicial, solicitamos, na aula seguinte, que os alunos se reunissem em círculo para que lessem novamente o texto e discutissem os DL produzidos. No entanto, como os alunos, geralmente, não têm o hábito de comentar suas leituras e expor suas opiniões sobre o texto, tivemos que estimular a discussão, questionando-os sobre: quais foram as informações mais relevantes para eles; quais foram as suas reações diante do texto lido; quais associações fizeram com suas experiências pessoais, se discordaram ou concordaram com o ponto de vista do autor; quais foram suas dificuldades durante o processo da leitura. Dessa forma, conseguimos que alguns alunos falassem sobre os seus diários e compartilhassem a sua leitura com o grupo.

Depois desse primeiro contato com o gênero, iniciamos o trabalho sistemático com a SD, elaborada a partir do trabalho de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007). Embora, tivéssemos seguido o padrão da SD original, houve a necessidade de fazermos algumas alterações, pois ela era destinada ao ensino superior, a alunos da graduação e da pós-graduação, portanto, algumas seções, como: *Reações a títulos de artigos científicos de diferentes áreas*, *Reações à bibliografia*, não foram inseridas em nossa SD. Outras seções, como: *Reações/reflexões possíveis diante de um texto narrativo*, *Reações/reflexões possíveis diante de um texto informativo*, não foram trabalhadas, devido ao pouco tempo que tínhamos. Contudo, os textos narrativos e informativos foram utilizados nas demais seções, além de incluirmos textos que dialogavam mais diretamente com a faixa etária dos alunos e com a literatura solicitada no 3º ano do ensino médio. Assim, a nossa SD ficou organizada em onze sessões¹⁶, que apresentamos a seguir:

¹⁶ Em nosso trabalho as seções correspondem aos módulos que constituem uma SD.

Seção 1: *Comparação do gênero diário de leituras com outros gêneros textuais.*

Na primeira seção da SD, ***Comparação do gênero diário de leituras com outros gêneros textuais***, perguntamos aos alunos se eles compreendiam o que era gênero e a maioria dos alunos respondeu que não conhecia. Sendo assim, explicamos utilizando como exemplo alguns gêneros que circulam na Internet, como: e-mail, blog, orkut e MSN, muito utilizados por eles. Em seguida, discutimos a importância de se conhecerem diferentes gêneros textuais para se comunicar, adequadamente, em diferentes contextos sociais. Comentamos sobre as transformações, as substituições que vão ocorrendo com os gêneros ao longo do tempo. Tomamos, como exemplo, o gênero carta, um gênero muito utilizado antigamente e que, na modernidade, estava sendo substituído pelo gênero e-mail.

Após essa discussão, explicamos aos alunos que, para nos comunicarmos, oralmente ou por escrito, com destinatários presenciais ou à distância, ou até mesmo ausentes, recorremos ao uso de diferentes gêneros como: biodata, biografia, curriculum vitae, blog, diário íntimo, DL, autobiografia e bibliografia, artigo de opinião, editorial, chat etc. A seguir, para que pudessem conhecer melhor esses gêneros, entregamos a eles fotocópias de cada um. Fizemos a leitura e comparamos essas estruturas composicionais, mostrando que alguns desses gêneros são escritos pelo produtor sobre si mesmo e são destinados a ele próprio, outros são escritos pelo produtor sobre si mesmo, mas destinados a outros leitores e outros gêneros são escritos pelo produtor sobre diferentes temas e também destinados a outros.

Durante essa explicação, a maioria dos alunos apresentou dificuldade em compreender o gênero biodata, pois nunca tinham tido contato com esse gênero anteriormente. Alguns disseram que desconheciam a produção de um curriculum vitae, pois normalmente pagavam por esse serviço. Diante dessa constatação, aproveitamos o momento para uma revisão desse gênero. Após essa discussão, os alunos foram orientados a desenvolver uma atividade, na qual tinham de ler esses diferentes textos e selecionar aqueles que já conheciam e que já tinham escrito e classificá-los em: gêneros em que o produtor escrevia de si para si, em gêneros de si para os outros e gêneros em que o produtor não falava de si mesmo e no entanto, eram destinados a outros.

Seção 2: *Situação de produção.*

Na segunda seção, foi discutida a ***Situação de produção*** desses gêneros trabalhados na seção anterior. Os alunos identificaram o contexto sócio-subjetivo dos gêneros produzidos, isto é, identificaram o produtor, o papel social do produtor, a imagem que o produtor tinha de seu destinatário, o suporte que veiculava o texto e o efeito que o produtor queria produzir sobre seu destinatário. Durante essa atividade, esclarecemos aos alunos a importância da situação de produção para a escrita e para a produção de sentidos, na leitura do texto. A princípio, os alunos tiveram dificuldades para identificar esses elementos, pois nunca tinham feito esse tipo de leitura anteriormente, mas logo se familiarizaram com a atividade e esta fluíu naturalmente.

Seção 3: *Caracterização do gênero diário de leituras.*

Na terceira seção, ***Caracterização do gênero diário de leituras***, discutimos novamente, com os alunos, as características do gênero DL, fizemos comparações entre a prática diarista e as demais atividades de leitura realizadas, na sala de aula, como por exemplo: a leitura de livros com a finalidade de produção de resumos, as atividades propostas pelo livro didático de perguntas e respostas, as leituras de textos realizadas como pretexto para o desenvolvimento de exercícios gramaticais.

Durante essa discussão, alguns alunos mencionaram que consideravam essas práticas desestimulantes, pois não lhes permitiam expor o seu ponto de vista sobre o texto lido e muito menos discutir com os seus pares suas dificuldades e até mesmo seus conhecimentos adquiridos. Alguns alunos manifestaram-se e comentaram que preferiam a leitura realizada com o DL, pois neste caso ela lhes possibilitava ler o texto, expor o seu próprio ponto de vista e interpretar mais livremente.

Após essa comparação, os alunos desenvolveram uma atividade, na qual tiveram que selecionar as características relacionadas à prática da leitura diarista e as características relacionadas a outras atividades escolares sobre leitura.

Seção 4: Reações e hipóteses de leitura em contato com a capa.

Na quarta seção, **Reações e hipóteses de leitura em contato com a capa**, perguntamos, inicialmente, aos alunos, como eles faziam para escolher um filme, que consideravam interessante, em uma locadora. Alguns responderam que observavam a ilustração, o nome do filme e a sinopse que, normalmente, se encontra no verso da capa e, dessa forma, faziam suas escolhas. A partir dessa discussão, explicamos aos alunos o que era uma leitura prévia e comentamos que o que eles faziam, no momento da escolha do filme, era também uma leitura prévia: levantavam hipóteses sobre o filme a partir do contato que tinham com a capa. Ressaltamos que deviam fazer a mesma leitura prévia, quando estivessem em contato com um livro que desejassem ler.

Após essa discussão, entregamos a eles fotocópias da capa e da contracapa dos livros “A descoberta do mundo”, de Clarice Lispector e do livro “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo e pedimos que observassem o título, a ilustração (cor, formato) e o resumo na contracapa e que comentassem quais tinham sido as hipóteses levantadas a partir desses elementos.

Em seguida, pedimos que lessem um DL, no qual a diarista registrava várias hipóteses de leitura, feitas a partir da observação da capa do livro de Clarice Lispector. Pedimos, então, que identificassem as hipóteses de leitura levantadas pela diarista.

Seção 5: Reações aos aspectos visuais do texto.

Nessa quinta seção, **Reações aos aspectos visuais do texto**, entregamos, aos alunos, os seguintes textos: “Homem, mulher ou pessoa?”, de Lya Luft, da seção Ponto de Vista, retirado da revista Veja, e o texto “Abaixo as velhas desculpas”, de Lucília Diniz, da seção “Tudo de Bom”, da revista Dieta Já. Em seguida, solicitamos que eles observassem todos os elementos visuais que envolviam o texto, como: o título, o veículo de comunicação, a data de publicação, o autor, o seu papel social e preenchessem uma tabela com esses dados.

Feito isso, entregamos, como exemplo, um DL, no qual a diarista levantava hipóteses de leitura de um texto lido, a partir desses elementos visuais e registrava, no seu diário, suas reações diante deles. O passo seguinte foi solicitar aos alunos

que sublinhassem os registros realizados por ela sobre esses elementos. Após essa atividade, os alunos escolheram, dentre os textos mencionados, um com o qual se identificaram e produziram o seu próprio diário, registrando também suas hipóteses de leitura em relação aos aspectos visuais do texto.

Seção 6: *Levantamento do que é significativo no texto.*

Na sexta seção, ***Levantamento do que é significativo no texto***, pedimos aos alunos que lessem um fragmento do texto “Texto e leitor”,¹⁷ em que o autor faz a descrição de uma casa e que memorizassem as informações que consideravam relevantes, imaginando-se compradores dessa casa. Em uma segunda leitura, pedimos que lessem esse mesmo texto e memorizassem as informações que consideravam essenciais, desta vez, como se fossem ladrões que pretendiam roubar essa mesma casa. Ao término da atividade, foi proposto aos alunos que comparassem as informações que consideravam importantes para o comprador do imóvel e para o ladrão e que comentassem o porquê dessas escolhas.

Além dessa atividade os alunos realizaram uma outra, na qual tiveram de assinalar as alternativas que indicavam os elementos que podiam influenciar um leitor no momento de escolher o que seria significativo no texto. Após a realização dessas atividades mencionadas, discutimos com os alunos a importância dos objetivos para a leitura, como diferentes objetivos de leituras conduzem a interpretações diferentes de um mesmo texto.

Ainda nessa seção, comentamos e discutimos com os alunos a biografia de Carlos Drummond de Andrade, as características da poesia de 1930 e lemos a poesia desse escritor “Os ombros suportam o mundo”. Em seguida, pedimos aos alunos que lessem novamente o poema e produzissem o seu DL, registrando os pontos que consideravam mais significativos. Após essa segunda leitura, explicamos aos alunos sobre a importância da citação e a maneira como poderiam utilizá-las em seus diários.

¹⁷ Kleiman (1989). Texto e leitor. Campinas: Pontes Editores, p.31-32 (Traduzido e adaptado de J.Pitchert & R. Anderson (1977). “ **Taking Different Perspectives on a Story**”, in: Journal of Psychology,1977:69).

Seção 7: O registro das dificuldades de leitura e os procedimentos para solução.

Na sétima seção, **O registro das dificuldades de leitura e os procedimentos para solução**, pedimos para que os alunos lessem o texto “O criador de palavras”, retirado da revista “Língua Portuguesa”, de autoria de Elis de Almeida Cardoso, sobre Carlos Drummond de Andrade, e registrassem, em seu DL, as palavras ou expressões que consideravam de difícil compreensão. Em uma outra atividade, pedimos que os alunos justificassem os motivos que os levaram a ter tais dificuldades e as alternativas encontradas para saná-las.

Seção 8: Registro das reações diante do texto.

Na oitava seção, **Registro das reações diante do texto**, propusemos a leitura do texto do escritor Carlos Heitor Cony, “O suor e a lágrima” e o texto de Cecília Meireles, “História de bem-te-vi”, deixando a critério do aluno a escolha do texto a ser lido. Antes de iniciarem a leitura do texto, os alunos leram e discutiram as biografias e as principais obras desses autores e, a seguir, levantaram hipóteses sobre o texto.

Após essa leitura prévia, solicitamos a eles que lessem o texto escolhido e registrassem em seus diários as suas reações (de alegria, tristeza, desânimo etc) diante do tema abordado. Alguns tiveram dificuldades em posicionar-se subjetivamente diante do texto lido, não sabiam como proceder. Diante disso, foi necessário que lêssemos o texto “O suor e a lágrima” e fizéssemos com que esses alunos relacionassem o tema abordado, no texto, com o seu conhecimento de mundo, sua experiência vivida e, dessa forma, expressassem seus sentimentos.

Para que tenhamos uma idéia, um aluno, especificamente, demorou a compreender, mas, como já conhecíamos seu pai e sabíamos que o mesmo trabalhava vendendo produtos químicos porta-a-porta, comparamos a profissão do seu pai com a profissão do engraxate, personagem do texto “O suor e a lágrima”, e, diante dessa comparação, fizemos com que ele refletisse sobre as dificuldades encontradas pelos dois profissionais ao trabalhar em um espaço público, em contato direto com diferentes pessoas. Foi dessa maneira que conseguimos que esse aluno expressasse os seus sentimentos diante da sua realidade e a do texto lido.

Seção 9: Registro das relações entre o texto lido e as experiências pessoais do leitor e das relações com outros textos já lidos.

Nessa nona seção, **Registro das relações entre o texto lido e as experiências pessoais do leitor e das relações com outros textos já lidos**, discutimos com os alunos a importância de se mobilizarem os conhecimentos de mundo, que implica conhecimentos sociais e pessoais, para se compreender um texto.

Posteriormente a essa discussão, entregamos aos alunos fragmentos de DL, nos quais os diaristas faziam relações entre o texto lido e as suas experiências pessoais. Pedimos que sublinhassem essas relações e que observassem a sua importância para a compreensão do texto. Em seguida, entregamos o texto "Interpretar é compreender", de Rubem Alves e solicitamos que lessem e produzissem o seu próprio diário, estabelecendo relações entre o texto lido e as experiências pessoais, obras, filmes, músicas, livros, jornais, revistas, conversas do cotidiano etc.

Seção 10: Reações /reflexões possíveis diante de textos argumentativos.

Como o DL é um texto escrito a partir de um outro texto lido, no qual expomos diferentes tipos de posicionamentos, consideramos necessário trabalharmos com essa sessão, **Reações /reflexões possíveis diante de textos argumentativos**.

Nessa seção, pedimos aos alunos que lessem o texto "A morte precoce dos idosos", de Gilberto Dimenstein e respondessem as seguintes questões:

- 1) Qual a sua opinião com relação aos argumentos apresentados por Dimenstein? Em sua opinião são verdadeiros?
- 2) Você concorda ou discorda do autor? Os argumentos apresentados são iguais aos seus?
- 3) Que reação esse texto provocou em você?

- 4) O que foi relevante para você nesse texto? Retire os trechos que foram importantes e justifique a sua escolha.

Depois de respondidas essas questões, os alunos produziram um DL a partir desse texto, registrando seus posicionamentos.

Seção 11: Produzindo um diário completo.

Na décima seção, discutimos, novamente, as características da escrita diarista a partir das atividades trabalhadas no decorrer da SD, registramos, na lousa, todas as ações que temos de fazer ao produzir um DL e, posteriormente, solicitamos que lessem novamente o texto “Os homens desejam as mulheres que não existem”, de Jabor e produzissem o seu DL final. Após a produção desse diário, em uma outra aula, reunimos-nos, novamente, para discutirmos os DL finais e compartilharmos a leitura do texto com os demais.

Apresentada a nossa SD, expondo as principais ações desenvolvidas em suas diferentes seções, apresentamos, na próxima seção, a seleção dos dados que foram submetidos à análise.

3.3. SELEÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE

Nosso *corpus* é constituído pelas instruções dadas, pela sequência didática do gênero diário de leitura, pelo texto lido e por 20 DL, produzidos por alunos do 3º ano do ensino médio, sendo que os 10 diários iniciais foram produzidos a partir das nossas orientações orais e os 10 diários finais, produzidos após a aplicação da SD. A escolha desses 20 diários de leitura se deve a dois fatores: a participação assídua de dez alunos em todas as atividades propostas, nas seções da SD e na produção do diário inicial e do diário final.

Na apresentação da análise, optamos por tratar os alunos participantes pela vogal maiúscula **A**, seguida por número, como por exemplo, **A1**. Referimo-nos aos diários iniciais como **DI** e aos diários finais como **DF**. Assim, no decorrer do próximo capítulo dos resultados da análise, as referências a eles poderão surgir dessa maneira: A1-DI ou A1-DF.

3.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Delimitados os nossos dados, a análise procurou responder às seguintes questões de pesquisa:

- Na experiência didática levada a cabo, foram desenvolvidas as capacidades de linguagem necessárias para a produção de diários de leitura?
- Se foram, quais delas podem ser detectadas na análise dos diários?

Para respondermos a essas questões utilizamos os seguintes procedimentos de análise:

- Análise das instruções orais do gênero DL;
- Análise da SD;
- Análise do texto lido;
- Análise dos DI e dos DF.

Na análise das instruções orais, buscamos identificar as operações de linguagem que os alunos deveriam realizar para cumprir cada uma delas e para adquirir as respectivas capacidades de linguagem.

Na análise da SD, buscamos identificar as operações de linguagem que os alunos deveriam realizar para cumprir cada atividade proposta e para adquirir as respectivas capacidades de linguagem.

Na análise do texto lido, “Os homens desejam as mulheres que não existem”, levantamos a situação de produção, para que pudéssemos compreendê-la melhor, isto é, levantamos hipóteses a respeito das representações que o produtor do texto teve sobre o contexto físico (o lugar físico de produção, o momento de produção, o emissor, o receptor, o suporte em que o texto é veiculado (ex: meio eletrônico, jornal, vídeo, rádio etc), e o contexto social (o lugar social de produção, o papel social do enunciador, o papel social do receptor e o objetivo). Além disso, detectamos o seu plano global, por meio da identificação dos conteúdos abordados.

Na análise dos DI e dos DF, levantamos as operações de linguagem realizadas, nos DI (requeridas nas instruções orais) e as comparamos com as operações de linguagem realizadas, nos DF (requeridas nas atividades da SD). No

entanto, cabe salientar que nem todas as operações realizadas na SD foram utilizadas nessa análise, pois optamos por comparar as operações que coincidiam tanto nas instruções orais quanto, na SD.

No quadro abaixo, demonstramos as operações de linguagem realizadas tanto nas instruções orais quanto, na SD e as respectivas capacidades de linguagem:

Operações realizadas	Capacidades de linguagem
Mobilização de conteúdos temáticos do texto lido.	Capacidade de ação
Mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de leitura.	Capacidade metacognitiva
Mobilização de conteúdos relacionados às experiências pessoais, ao conhecimento de mundo.	Capacidade de ação
Mobilização de conteúdos que provocam, no diarista reações sentimentais.	Capacidade de ação Capacidade lingüístico-discursiva
Mobilização de conteúdos que provocam, no diarista diferentes posicionamentos.	Capacidade de ação Capacidade lingüístico-discursiva
Mobilização do discurso interativo.	Capacidade discursiva

Quadro 2: Operações realizadas e as respectivas capacidades de linguagem

Apresentados os procedimentos de análise, no próximo capítulo expomos e discutimos os resultados obtidos nas análises.

CAPÍTULO 4

Resultado das análises dos dados

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos com a análise das instruções orais do gênero diário de leitura (DL), da sequência didática (SD) do DL, do texto que deu origem aos diários e, principalmente, dos resultados obtidos nas análises dos diários iniciais (DI) e dos diários finais (DF) produzidos pelos alunos.

4.1. RESULTADO DA ANÁLISE DAS INSTRUÇÕES ORAIS

As instruções do gênero DL dadas, oralmente, para a produção do DI foram elaboradas com a finalidade de possibilitar aos alunos a realização de operações de linguagem necessárias para o desenvolvimento das capacidades de ação, capacidades discursivas, lingüístico-discursivas e capacidade metacognitiva.

Vejamos, agora, quais foram as instruções dadas, as finalidades de cada uma, as operações realizadas e as capacidades desenvolvidas.

Na instrução dada aos alunos, para que **registrassem, em seus diários, partes do texto que achavam relevantes**, tínhamos como finalidade que eles realizassem a operação de mobilização de conteúdos temáticos do texto lido e, com isso, desenvolvessem uma das capacidades de ação.

Na instrução dada aos alunos, para que **registrassem o texto na primeira pessoa do discurso**¹⁸, tínhamos como finalidade que eles realizassem a operação de mobilização do discurso interativo e, com isso, desenvolvessem uma das capacidades discursivas.

¹⁸ Apesar dos nossos alunos terem mobilizado esse discurso na produção do DI, agora, temos consciência que apenas essa instrução é insuficiente para o desenvolvimento dessa capacidade.

Na instrução dada, aos alunos, para que **registrassem as suas dificuldades de leitura**, tínhamos como finalidade que eles realizassem a operação de mobilização de palavras, expressões ou segmentos do texto lido em que tinham dúvidas ou que não compreendiam, buscando possíveis soluções e, com isso, desenvolvessem capacidade metacognitiva.

Na instrução dada aos alunos, para que **relacionassem o conteúdo temático abordado no texto lido com as suas experiências vividas**, tínhamos como finalidade que eles realizassem a operação de mobilização dos conteúdos relacionados às suas experiências vividas e ao seu conhecimento de mundo e, com isso, desenvolvessem uma das capacidades de ação.

Na instrução dada aos alunos, para que **registrassem as suas opiniões positivas ou negativas em relação ao conteúdo temático abordado no texto lido**, tínhamos como finalidade que eles realizassem a operação de mobilização dos conteúdos do texto lido, que consideravam relevantes, posicionando-se diante deles e, com isso, desenvolvessem uma das capacidades de ação e capacidades lingüístico-discursivas.

Na instrução dada aos alunos, para que **registrassem as suas reações diante do texto lido**, tínhamos como finalidade que realizassem a operação de mobilização dos conteúdos do texto lido, posicionando-se diante deles expressando os seus sentimentos (tristeza, alegria, raiva etc.) e, com isso, desenvolvessem uma das capacidades de ação e capacidades lingüístico-discursivas.

4.2. RESULTADO DA ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática do gênero diário de leitura foi organizada em onze seções, constituídas de atividades que têm por finalidade possibilitar aos alunos a realização de operações de linguagem necessárias para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, já mencionadas, na seção anterior.

Na seção 1, **“Comparação do diário de leitura com outros gêneros textuais”**, as atividades foram elaboradas com a finalidade de possibilitar aos alunos o contato com alguns gêneros que se encontravam indexados, no intertexto como: blog, biodata, biografia e, principalmente, o gênero DL, identificando em que atividade cada um dos gêneros trabalhados poderia ser empregado. Essas atividades possibilitavam aos alunos realizar a operação de escolha do gênero, desenvolvendo, assim, uma das capacidades de ação.

Na seção 2, **“Situação de produção”**, as atividades foram elaboradas com a finalidade de possibilitar aos alunos a mobilização de representações sobre a situação de produção de diferentes tipos de gêneros, que implica as representações do contexto físico e do contexto sociosubjetivo. Ressalte-se que os gêneros trabalhados foram o DL, a biografia, o blog, a biodata e o diário de pesquisa. Essas atividades possibilitavam que eles realizassem a operação de mobilização da situação de produção dos gêneros, desenvolvendo, assim, uma das capacidades de ação.

Na seção 3, **“Caracterização do diário de leituras”**, as atividades foram elaboradas com a finalidade de discutir com os alunos as características do gênero DL, a forma de produção desse discurso e os conteúdos necessários para a sua produção. Essas atividades possibilitavam aos alunos realizarem a operação de mobilização do discurso interativo, desenvolvendo, assim, uma das capacidades discursivas.

Na seção 4, **“Reações e hipóteses de leitura em contato com a capa”**, as atividades foram elaboradas com a finalidade de possibilitar aos alunos realizarem a operação de mobilização de conteúdos referentes às características não lingüísticas do texto (imagens, cores) e sobre o contexto lingüístico (capa, título), desenvolvendo, assim, uma das capacidades de ação.

Na seção 5, **“Reações aos aspectos visuais do texto”**, as atividades foram elaboradas com a finalidade de possibilitar aos alunos realizarem a operação de mobilização de conteúdos referentes ao contexto lingüístico (seção, veículo, autor, data etc.), desenvolvendo, assim, uma das capacidades de ação.

Na seção 6, **“Levantamento do que é significativo no texto”**, às atividades foram elaboradas com a finalidade de possibilitar aos alunos realizarem a operação de mobilização dos conteúdos temáticos desenvolvidos no texto lido, que consideravam relevantes, desenvolvendo, assim, uma das capacidades de ação.

Na seção 7, **“Registro das dificuldades de leitura e os procedimentos para solução”**, as atividades foram elaboradas com a finalidade de possibilitar aos alunos realizarem a operação de mobilização dos conteúdos relacionados às dificuldades de leitura encontradas, no texto lido, desenvolvendo, assim, a capacidade metacognitiva.

Na seção 8, **“Registro das reações diante do texto”**, as atividades foram elaboradas com a finalidade de possibilitar aos alunos realizarem a operação de mobilização dos conteúdos do texto lido, posicionando-se diante deles e expressando os seus sentimentos (tristeza, alegria, raiva etc.), desenvolvendo, assim, uma das capacidades de ação e uma das capacidades lingüístico-discursivas.

Na seção 9, **“Registro das relações entre o texto lido e as experiências pessoais do leitor e outros textos”**, as atividades foram elaboradas com a finalidade de possibilitar aos alunos realizarem a operação de mobilização de conteúdos relacionando-os às suas experiências vividas, desenvolvendo, assim, uma das capacidades de ação.

Na seção 10, **“Reações/reflexões possíveis diante de textos argumentativos”**, as atividades foram elaboradas com a finalidade de possibilitar aos alunos realizarem a operação de mobilização dos conteúdos do texto lido e posicionando-se frente a eles, concordando, discordando, avaliando etc, desenvolvendo, assim, uma das capacidades de ação e uma das capacidades lingüístico-discursivas.

Já a seção 11, **“Produzindo um diário completo”**, foi elaborado com a finalidade de possibilitar aos alunos realizarem todas as operações requeridas nas

seções trabalhadas e, com isso, desenvolverem as capacidades de ação, as capacidades discursivas, as capacidades lingüístico-discursivas e a capacidade metacognitiva.

Cabe ressaltar que, antes de apresentarmos os resultados da análise referentes ao desenvolvimento das capacidades de linguagem envolvidas na produção dos DI e dos DF, consideramos necessário, na próxima seção, expormos os resultados da análise do texto que deu origem a esses diários, “Os homens desejam as mulheres que não existem”, do cronista Arnaldo Jabor, o seu contexto de produção e o seu plano global, ou seja, a organização do seu conteúdo temático, pois essa análise permitiu-nos conhecer melhor o texto e observar quais conteúdos temáticos, desse texto lido, o aluno mobilizou em seu diário, para tecer diferentes tipos de posicionamentos.

4.3. RESULTADO DA ANÁLISE DO TEXTO LIDO.

“OS HOMENS DESEJAM AS MULHERES QUE NÃO EXISTEM¹⁹”, DE ARNALDO JABOR

(1º §) *Está na moda - muitas mulheres ficam em acrobáticas posições ginecológicas para raspar os pêlos pubianos nos salões de beleza. Ficam penduradas em paus-de-arara e, depois, saem felizes com apenas um canteirinho de cabelos, como um jardimzinho estreito, a vereda indicativa de um desejo inofensivo e não mais as agressivas florestas que podem nos assustar. Parecem uns bigodinhos verticais que (oh, céus!...) me fazem pensar em... Hitler.*

(2º §) *Silicone, pêlos dourados, bumbuns malhados, tudo para agradar aos consumidores do mercado sexual. Olho as revistas povoadas de mulheres lindas... e sinto uma leve depressão, me sinto mais só, diante de tanta oferta impossível. Vejo que no Brasil o feminismo se vulgarizou numa liberdade de "objetos", produziu mulheres livres como coisas, livres como produtos perfeitos para o prazer. A concorrência é grande para um mercado com poucos consumidores, pois há muito mais mulher que homens na praça (e-mails indignados virão...) Talvez este artigo seja moralista, talvez as uvas da inveja estejam verdes, mas eu olho as revistas de mulher nua e só vejo paisagens; não vejo pessoas com defeitos, medos. Só vejo meninas oferecendo a doçura total, todas competindo no mercado, em contorções eróticas desesperadas porque não têm mais o que mostrar. Nunca as mulheres foram tão nuas no Brasil; já expuseram o corpo todo, mucosas, vagina, ânus.*

(3º §) *O que falta? Órgãos internos? Que querem essas mulheres? Querem acabar com nossos lares? Querem nos humilhar com sua beleza incontestável? Muitas têm boquinhos tímidas, algumas sugerem um susto de virgens, outras fazem cara de zangadas,*

¹⁹ Apresentamos aos alunos outros textos que poderiam ser lidos para a produção dos DI e dos DF. No entanto, eles escolheram esse texto, pois o consideraram interessante e muito próximo dos assuntos, por eles, abordados.

ferozes gatas, mas todas nos olham dentro dos olhos como se dissessem: "Venham... eu estou sempre pronta, sempre alegre, sempre excitada, eu independo de carícias, de romance!..."

(4º §) Sugerem uma mistura de menina com vampira, de doçura com loucura e todas ostentam uma falsa tesão devoradora. Elas querem dinheiro, claro, marido, lugar social, respeito, mas posam como imaginam que os homens as querem.

(5º §) Ostentam um desejo que não têm e posam como se fossem apenas corpos sem vida interior, de modo a não incomodar com chateações os homens que as consomem.

(6º §) A pessoa delas não tem mais um corpo; o corpo é que tem uma pessoa, frágil, tênue, morando dentro dele.

(7º §) Mas, que nos prometem essas mulheres virtuais? Um orgasmo infinito? Elas figuram ser odaliscas de um paraíso de mercado, último andar de uma torre que os homens atingiriam depois de suas Ferraris, seus Armanis, ouros e sucesso; elas são o coroamento de um narcisismo yuppie, são as 11 mil virgens de um paraíso para executivos. E o problema continua: como abordar mulheres que parecem paisagens?

(8º §) Outro dia vi a modelo Daniela Cicarelli na TV. Vocês já viram essa moça? É a coisa mais linda do mundo, tem uma esfuziante simpatia, risonha, democrática, perfeita, a imensa boca rósea, os "olhos de esmeralda nadando em leite" (quem escreveu isso?), cabelos de ouro seco, seios bíblicos, como uma imensa flor de prazeres. Olho-a de minha solidão e me pergunto: "Onde está a Daniela no meio desses tesouros perfeitos? Onde está ela?" Ela deve ficar perplexa diante da própria beleza, aprisionada em seu destino de sedutora, talvez até com um vago ciúme de seu próprio corpo. Daniela é tão linda que tenho vontade de dizer: "Seja feia..."

(9º §) Queremos percorrer as mulheres virtuais, visitá-las, mas, como conversar com elas? Com quem? Onde estão elas? Tanta oferta sexual me angustia, me dá a certeza de que nosso sexo é programado por outros, por indústrias masturbatórias, nos provocando desejo para me vender satisfação. É pela dificuldade de realizar esse sonho masculino que essas moças existem, realmente. Elas existem, para além do limbo gráfico das revistas. O contato com elas revela meninas inseguras, ou doces, espertas ou bobas mas, se elas pudessem expressar seus reais desejos, não estariam nas revistas sexy, pois não há mercado para mulheres amando maridos, cozinhando felizes, aspirando por namoros ternos. Nas revistas, são tão perfeitas que parecem dispensar parceiros, estão tão nuas que parecem namoradas de si mesmas. Mas, na verdade, elas querem amar e ser amadas, embora tenham de ralar nos haréns virtuais inventados pelos machos. Elas têm de fingir que não são reais, pois ninguém quer ser real hoje em dia - foi uma decepção quando a Tiazinha se revelou ótima dona de casa na Casa dos Artistas, limpando tudo numa faxina compulsiva.

(10º §) Infelizmente, é impossível tê-las, porque, na tecnologia da gostosura, elas se artificializam cada vez mais, como carros de luxo se aperfeiçoando a cada ano. A cada mutação erótica, elas ficam mais inatingíveis no mundo real. Por isso, com a crise econômica, o grande sucesso são as meninas belas e saradas, enchendo os sites eróticos da internet ou nas saunas relax for men, essa réplica moderna dos haréns árabes. Essas lindas mulheres são pagas para não existir, pagas para serem um sonho impalpável, pagas para serem uma ilusão. Vi um anúncio de boneca inflável que sintetizava o desejo impossível do homem de mercado: ter mulheres que não existam... O anúncio tinha o slogan em baixo: "She needs no food no stupid conversation." Essa é a utopia masculina: satisfação plena sem sofrimento ou realidade.

(11º §) A democracia de massas, mesclada ao subdesenvolvimento cultural, parece "libertar" as mulheres. Ilusão à toa. A "libertação da mulher" numa sociedade ignorante como a nossa deu nisso: superobjetos se pensando livres, mas aprisionadas numa exterioridade corporal que apenas esconde pobres meninas famintas de amor e dinheiro. A

liberdade de mercado produziu um estranho e falso "mercado da liberdade". É isso aí. E ao fechar este texto, me assalta a dúvida: estou sendo hipócrita e com inveja do erotismo do século 21? Será que fui apenas barrado do baile?

4.3.1. SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Para produzir o texto “Os homens desejam as mulheres que não existem”, Arnaldo Jabor mobilizou as suas representações sobre os mundos físico e sócio-subjetivo e foram essas representações que direcionaram o seu agir. A hipótese que levantamos a respeito dessas representações podem ser resumidas da seguinte maneira: em primeiro lugar a respeito do **contexto físico**, o emissor Arnaldo Jabor, provavelmente, utilizou, como espaço para produção desse texto, o seu escritório, na sua residência e teve como suporte seu micro-computador. Esse texto foi escrito no ano de 2002, a mesma data em que foi publicado, destinando-se a pessoas de diferentes faixas etárias, interessadas por essa temática.

Já a respeito do **contexto social**, Arnaldo Jabor, na condição de agente-produtor, enunciou esse texto exercendo o papel social de jornalista e de comentarista de jornais falados e impressos. Seu objetivo, ao produzi-lo, foi criticar a postura de algumas mulheres, na sociedade e a reação dos homens perante essas mulheres. Esse texto destina-se aos leitores e ouvintes da rádio CBN, da Folha de São Paulo on-line e impressa, jornais em que esse autor trabalha. Também é destinado aos *internautas* que acessam o seu *site* oficial²⁰, pessoas que admiram as suas crônicas e que exercem papéis sociais diversificados.

4.3.2. O PLANO GLOBAL DO TEXTO.

Em relação ao plano global desse texto, podemos evidenciar que é um texto composto por 933 palavras, está organizado em onze parágrafos e seu conteúdo temático organiza-se da seguinte maneira:

Título → Os homens desejam as mulheres que não existem

Nome do autor → Arnaldo Jabor

Texto propriamente dito

²⁰ www.geocities.com/cronistaarnaldo/

1ª Conteúdo - O que o autor apresenta a respeito do comportamento feminino atual em relação ao corpo

- Atualmente, está na moda as mulheres rasparem os pêlos pubianos;
- O cuidado feminino excessivo com o corpo tem por objetivo conseguir um espaço nas revistas masculinas;
- Há uma falsa liberdade feminina que, na verdade, transforma a mulher em objeto sexual aos homens.

2ª Conteúdo - O que são essas mulheres

- São mulheres que querem acabar com os nossos lares?
- São mulheres sempre alegres, excitadas, independente de carícias ou de romances;
- Na verdade, seriam mulheres/meninas com atitudes de *vampiras*, que mostram um falso tesão, com o objetivo de conseguir uma boa posição social;
- São mulheres sem vida interior, que não incomodam os homens;
- São mulheres que valorizam o corpo e se esquecem da pessoa interior, tornando-se frágeis e tênues;
- São mulheres/meninas inseguras ou doces, espertas ou bobas que, se pudessem escolher, não estariam nas revistas e seriam donas de casa.

3º Conteúdo - A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres

- Os homens reais sentem dificuldades em se aproximar dessas mulheres virtuais, criadas pela e para a mídia, como se o sexo fosse programado pelo mercado para o consumo individual, o *masturbatório*;
- A dificuldade dos homens em se aproximar dessas mulheres virtuais, cujo objetivo seria promover um sexo programado para o consumo individual, o *masturbatório*;
- A impossibilidade de os homens possuírem essas mulheres que se aperfeiçoam, esteticamente, a cada dia, como carros de luxo.

4º Conteúdo - A consequência desse comportamento

- Essas mulheres acabam reforçando a utopia masculina de que pode haver uma satisfação plena, sem sofrimento ou realidade;
- Reforço de uma falsa idéia de liberdade feminina que, na verdade, provocou a transformação das mulheres em “superobjetos” sexuais;
- O autor questiona, retoricamente, se ele está sendo hipócrita ou até mesmo invejoso.

Apresentada a situação de produção do texto lido, que deu margem ao DI e ao DF dos alunos-participantes e o seu plano global, apresentamos, a seguir, os resultados das análises dos diários.

4.4. RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS DI E DOS DF

4.4.1. Situação de produção dos diários

As hipóteses que levantamos em relação às representações do agente-produtor a respeito da situação de produção dos DI e dos DF, podem ser resumidas da seguinte maneira: em primeiro lugar, a respeito do **contexto físico**, os emissores dos DL, alunos do 3º ano do Ensino Médio, produziram seus diários e realizaram as atividades da SD em uma sala de aula, uma vez por semana, em duas aulas consecutivas de língua portuguesa, com duração de 1h30min, propostas pela professora dessa disciplina, tendo como suporte o caderno e as atividades fotocopiadas. Já a respeito do **contexto sócio-subjetivo**, os emissores exerceram o papel social de alunos, do 3º ano do Ensino Médio, interessados na leitura de textos literários e de textos paradidáticos. Quanto ao destinatário, este exerceu dois papéis sociais: o de professor e o de pesquisador da PUC/SP. Os enunciadores tiveram, como objetivo, realizar a leitura do texto “Os homens desejam as mulheres que não existem”, de Jabor, concomitantemente, à produção de um DL.

4.5. ALUNO 1 (DI)

Para essa exposição, inicialmente, apresentamos os resultados da análise do DI e do DF de A1, expondo, em seguida a comparação entre eles, para que possamos ter uma visão global das etapas dessa análise e do desenvolvimento das quatro capacidades (de ação, discursiva, lingüístico-discursiva e metacognitiva), do DI para o DF. Quanto aos DL²¹ dos outros nove alunos-participantes, decidimos por discutir os resultados da análise do DI e do DF de cada aluno, conjuntamente. Assim, apresentamos, a seguir o DI de A1:

Aluno 1 (DI)²²

(1º §) Os homens desejam as mulheres que não existem, na minha opinião este título não é de todo a verdade tem muitos homens que não desejam apenas um corpinho gostoso, muitas das mulheres não se depilam pra ficar mais gostosinhas e sim por gostar de se cuidar e por higiene, não entendi a questão da comparação com Hitler, também acho que no Brasil as mulheres andam muito vulgar, sendo um objeto sexual para os homens, mas muitos homens abominam a idéia de ver suas mulheres nuas, digo apenas as deles, não acredito que essas mulheres querem acabar com os lares acho apenas que é a única forma que elas encontram de aparecer, concordo com a questão que elas competem no mercado quem é a mais gostosa, quem vende mais revista , o que é mucosa? Elas como qualquer outra mulher querem um marido, prestígio, dinheiro, respeito mais mesmo querendo tudo isso tem preguiça de pensar e ser alguém na vida por isso arrumam seus corpinhos e vão ficar nuas mostrando tudo que os homens gostam de ver nas outras mas, não gostariam que suas mulheres mostrassem, na minha opinião são realmente corpos sem vida interior sim concordo com o autor, é elas não incomodam aos homens com chateações pois falam que ta bom e gemendo já é tudo pra eles

(2º §) Achei que ele elogiou demais Daniela Cicarelli sendo que ela nem é tudo isso bonita sim, mas não a coisa mais linda do mundo, ridículo quando ele disse “seios bíblicos” É parece realmente que o sexo é programado, vendido por industrias masturbatórias.

²¹ Os DL desses nove alunos encontram-se no anexo.

²² Optamos por não corrigir alguns erros ortográficos presentes nos diários dos alunos pesquisados, pois consideramos importante evidenciar suas dificuldades. Portanto, os diários são apresentados conforme produzidos. Sendo assim, as citações que estão presentes neste trabalho, podem conter erros diversos.

(3º §) *Mesmo expressando seus desejos reais tenho certeza que muitas delas estariam sim em uma revista como a sexy, a questão da Tiazinha foi sim uma decepção muito grande. Gostei da comparação com carros de luxos que se aperfeiçoam cada vez mais, achei bom interessante a utopia masculina: “Satisfação plena sem sofrimento ou realidade”.*

(4º §) *Acredito sim que ele foi hipócrita e invejosos, mais talvez após esse texto essas mulheres passam a pensar no que elas fazem de sua vida. (sic)*

4.5.1. Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido .

Na análise, ao buscarmos identificar os conteúdos temáticos do texto lido mobilizado, no DI, de A1, observamos que esse diário constitui-se de 338 palavras e está organizado em quatro parágrafos. Quanto ao conteúdo mobilizado, A1 inicia o seu diário registrando o título do texto lido “Os homens desejam as mulheres que não existem”, no corpo do seu texto e se posicionando diante dele.

Já em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido **“o comportamento feminino atual em relação ao seu corpo”**, observamos que A1 desenvolve, em seu DI, todos os enunciados discutidos, que se referem a esse conteúdo, que são: a moda de raspar os pêlos pubianos; o cuidado feminino excessivo com o corpo, tendo por objetivo posar nas revistas masculinas; e a transformação das mulheres em objetos sexuais para os homens. Portanto, A1 recupera totalmente, em seu DI, os enunciados desenvolvidos, nesse conteúdo.

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido **“o que são essas mulheres”**, observamos que, dos seis enunciados que se referem a esse conteúdo, A1 desenvolve cinco, que são: mulheres que têm a intenção de acabar com os lares; mulheres que tem por objetivo conseguir boa posição social, mulheres que valorizam o corpo e esquecem-se da pessoa interior; mulheres que se tornam pessoas sem vida interior; mulheres/meninas que, se pudessem escolher, não estariam nas revistas, seriam donas de casa. No entanto, A1 deixa de desenvolver o enunciado em que se discute a questão de essas mulheres se mostrarem sempre alegres, excitadas, prontas para o sexo. Portanto, A1 recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido no texto lido **“a dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres”**, observamos que, dos três

enunciados que se referem a esse conteúdo, A1, em seu DI, não desenvolve nenhum desses enunciados, que são: a dificuldade dos homens reais de se aproximarem das mulheres virtuais (discutido duas vezes) e a impossibilidade dos homens de tê-las. Esses enunciados foram discutidos no 7º, 9º e 10º parágrafos do texto lido e são enunciados que sustentam a tese desse texto, introduzida logo no título. Dessa forma, A1 não recupera os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Entretanto, A1 desenvolve outros enunciados discutidos nesses parágrafos, que são: o exemplo dado pelo autor de mulher perfeita, com a modelo Daniela Cicarelli, a afirmação de que o sexo é programado por indústrias masturbatórias e a comparação dessas mulheres com carros de luxo. Acreditamos que A1 mobiliza e discute, no DI, esses enunciados e não os outros, por conhecer bem a modelo citada e por tratarem-se de conteúdos relacionados ao seu cotidiano e à sua faixa etária.

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido no texto lido, **“a consequência desse comportamento feminino”**, observamos que, dos três enunciados discutidos, que se referem a esse conteúdo, A1 desenvolve apenas dois enunciados: os que discutem a utopia masculina de ter satisfação plena sem sofrimento ou realidade e a pergunta retórica do autor, de estar sendo hipócrita e invejoso. No entanto, deixa de desenvolver o enunciado em que se discute sobre a falsa liberdade feminina, que transformou as mulheres em “superobjetos” sexuais. Portanto, A1 recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

No quadro abaixo, podemos visualizar melhor a quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, no DI de A1:

Conteúdos temáticos desenvolvidos, no texto lido	Quantidade de enunciados que desenvolvem os conteúdos temáticos	Enunciados mobilizados para o DI
Título/autor	1	1
1ª Conteúdo - O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo.	3	3
2º Conteúdo - O que são essas mulheres.	6	5
3º Conteúdo - A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres.	3	Ø
4º Conteúdo - A consequência desse comportamento feminino	3	2
Total =>	16	11

Quadro 3- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, no DI de A1.

4.5.2. Operação de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de leitura.

Nessa análise, observamos que A1 registra duas dificuldades de leitura. A primeira dificuldade refere-se à comparação dos pêlos pubianos aos bigodinhos de Hitler, mencionada no primeiro parágrafo do texto lido, "Parecem uns bigodinhos verticais que (oh, céus!....) me fazem pensar em...Hitler", e a segunda dificuldade refere-se à incompreensão da palavra mucosa, mencionada pelo autor no terceiro parágrafo do texto fonte, "Nunca as mulheres foram tão nuas no Brasil, já expuseram o corpo todo, **mucosas**, vagina, ânus". Hipotetizamos que essas dificuldades sejam provenientes da falta de conhecimento sobre Hitler e por mucosa ser uma palavra pouco usual entre os jovens.

4.5.3. Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do diarista.

Em relação ao posicionamento de A1 diante do texto lido, observamos que, no DI, A1 mobiliza alguns conteúdos e, diante da maioria deles, posiciona-se, seja concordando, concordando parcialmente, discordando ou avaliando o conteúdo abordado.

Esses posicionamentos são marcados, linguisticamente, com o uso recorrente do verbo opinativo do tipo: “eu concordo”, “eu acho”, com modalizações lógicas do tipo: “não é de toda a verdade”, “parece realmente”, “tenho certeza” e com expressões modalizadoras do tipo: “achei ridículo” e “achei bom”, que denotam a responsabilidade enunciativa e a capacidade de avaliar os posicionamentos do autor do texto lido, por parte de A1.

Vejamos agora, de modo pormenorizado, os enunciados do texto lido sobre os quais A1 se posiciona de modo explícito, no DI.

Em relação ao título, observamos que A1 posiciona-se discordando parcialmente com a tese do autor, justificando essa sua discordância parcial ao argumentar que há muitos homens que não desejam apenas um corpo atraente, conforme se pode inferir, no exemplo, que se segue:

Na minha opinião este título **não é de toda a verdade** tem muitos homens que não desejam apenas um corpinho gostoso. (A1-DI).

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que, dos três enunciados discutidos que envolvem esse conteúdo, A1 posiciona-se discordando dos seguintes enunciados: o que discute a moda de raspar os pêlos pubianos e o que discute o cuidado excessivo feminino com o corpo. Já em relação ao conteúdo que discute a vulgaridade feminina e a transformação da mulher em objeto sexual, A1 expressa concordância com o autor. Ex:

(...) muitas das mulheres **não se depilam pra ficar mais gostosinhas e sim por gostar de se cuidar e por higiene** (...) (A1-DI).

(...) também **acho** que no Brasil as mulheres andam muito vulgar, sendo um objeto para os homens (...)" (A1-DI).

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A1 se expressa discordando do enunciado em que se levanta a hipótese de que essas mulheres querem acabar com os lares, justifica esse seu posicionamento ao comentar que não acredita que esse seja o objetivo delas, pois o que elas desejam é aparecer. Também discorda do enunciado em que discute que, se essas mulheres pudessem escolher, não estariam posando em revistas, seriam donas de casa. Ex:

(...) **não acredito** que essas mulheres querem acabar com os lares **acho** apenas que é a única forma que elas encontram de aparecer (...)" (A1-DI)

(...) mesmo expressando seus desejos reais **tenho certeza** que muitas delas estariam **sim** em uma revista como a sexy. (...) (A1-DI)

Já em relação ao enunciado em que o autor afirma que essas mulheres/meninas demonstram um falso *tesão* só para conseguir uma boa posição social, A1 concorda parcialmente, pois considera que não são apenas essas mulheres que querem isso, mas todas as mulheres. Mesmo A1 tendo essa opinião, avalia essas mulheres como mulheres que têm preguiça de pensar e de vencer na vida com o seu próprio esforço. Ex:

(...) Elas como qualquer outra mulher querem um marido, prestígio, dinheiro, respeito mais mesmo querendo tudo isso tem preguiça de pensar e ser alguém na vida por isso arrumam seus corpinhos e vão ficam nuas mostrando tudo que os homens gostam de ver.(...) (A1-DI).

Já em relação ao enunciado em que se discute a questão dessas mulheres terem se tornado corpos sem vida interior, que não incomodam aos homens, A1 expressa concordância com o autor. Ex:

Na minha opinião são **realmente** corpos sem vida interior **sim concordo** com o autor, é elas não incomodam aos homens com chateações pois falam que ta bom e gemendo já é tudo pra eles. (A1-DI)

Já em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido no texto lido, A1 não expressa posicionamento em relação aos enunciados que se referem a esse conteúdo, mas posiciona-se discordando do exemplo dado, no 8º parágrafo, de mulher perfeita, mencionando Daniela Cicarelli e faz uma avaliação negativa da expressão usada para descrever a beleza dessa mulher: “seios bíblicos”. Além disso, se expressa concordando parcialmente com a afirmação feita pelo autor, no 9º parágrafo, de que o sexo é programado por indústrias masturbatórias e avalia positivamente a comparação dessas mulheres virtuais com carros de luxo.Ex:

Achei que ele elogiou demais Daniela Cicarelli sendo que ela nem é tudo isso bonita sim, mas não a coisa mais linda do mundo, **ridículo** quando ele disse “seios bíblicos” É **parece realmente** que o sexo é programado, vendido por industrias masturbatorias. (A1-DI).

Gostei da comparação com carros de luxos que se aperfeiçoam cada vez mais. (A1-DI).

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A1 posiciona-se avaliando o enunciado em que se discute a utopia masculina de “satisfação plena, sem sofrimento ou realidade”, mas não justifica o seu posicionamento e responde a uma pergunta retórica formulada pelo autor, avaliando-o como hipócrita e invejoso.Ex:

Achei bem interessante a utopia masculina **Satisfação plena sem sofrimento ou realidade.** (A1-DI)

Acredito Sim que ele foi hipócrita e invejoso. (A1-DI)

No quadro abaixo, podemos observar o posicionamento de A1, no DI, frente ao texto lido:

Posicionamentos	DF
Concordando	3
Concordando parcialmente	2
Discordando	3
Avaliando	5
Total =>	13

Quadro 4- Posicionamentos de A1, no DI.

4.5.4. Operação de mobilização do discurso interativo.

Em relação à mobilização do discurso interativo, identificamos, no DI, a presença de marcas lingüísticas que denotam o uso desse discurso como: verbos e pronomes na primeira pessoa do discurso, marcando a presença enunciativa, o tempo verbal no presente do indicativo, frase interrogativa. Dentre os exemplos encontrados, observamos os seguintes: “na **minha** opinião”, “**(eu)** não entendi”, “**(eu)** também acho”, “**(eu)** tenho certeza”, “**(eu)** gostei”. Também observamos, nesse diário, a presença de uma frase interrogativa, evidenciando o diálogo com um destinatário: “O que é mucosa?” (A1-A1). Além disso, contabilizamos um total de quatorze marcas enunciativas.

Essas marcas lingüísticas identificadas nos mostram que o discurso está implicado nos parâmetros da ação de linguagem, dessa maneira, evidenciando a interação do diarista com o texto e com um destinatário.

4.6. Aluno 1 (DF)

4.6.1. Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.

Nesta seção, exibimos os resultados da análise dos conteúdos temáticos do texto lido mobilizado, no DF, de A1. Para tanto, expomos, a seguir, o DF de A1:

“Os homens desejam as mulheres que não existem”

(1º §) *É um título muito interessante, é de se pensar será que os homens de hoje em dia desejam só aquelas mulheres que não existem, eu não concordo com o título deste texto.*

(2º §) *E concordo que está na moda mesmo as mulheres ficarem em posição inimaginárias para raspar seus pelos pubianos, mais na minha opinião isso hoje em dia é uma questão de higiene, e também uma questão de deixarem os homens mais curiosos, imagine você falando para o seu namorado que desenho você fez ao raspar, dias pense naquela florestas sera de assustar mesmo, odiei a comparação com bigodinhos verticais, e ainda a questão de fazer ele pensar em Hitler não concordo com ele.*

(3º §) *Não concordo com este autor ele acha que só porque as mulheres hoje em dia cuida mais de seu corpo, elas são objetos elas não fazem isso para serem chamada de gostosas quando passam na rua e sim para se sentirem bem consigo mesmo, concordo ao máximo quando ele diz que esse artigo talvez seja moralista eu acho que é completamente modesto e que ele tem uma grande inveja, afinal nos quando viemos ao mundo não estávamos com roupas né, porque elas não podem exibir sua beleza em fotos?*

(4º §) *Não acho que essas mulheres querem isso, hoje em dia todas as mulheres tem sua beleza e podem ter cara de zangadas, ferozes, gatas, todas as mulheres tem dentro de si esta mulher disposta a sempre dar prazer ao seu parceiro.*

(5º §) *Eles sugerem aquilo que muitas vezes o seu homem adoraria ver em você porque não tenta, elas são pessoas como qualquer outra e claro que querem dinheiro, marido etc eu concordo nisto com o autor, são como qualquer outra pessoa.*

(6º §) *Não concordo elas não posam como se fossem apenas corpos sem vida. Não são pessoas frágil nem tênue, todas sabem bem o que tão fazendo, não fazem isso por dinheiro apenas nem por prestígio fazem porque gostam, não são como prostitutas que opitam por esta vida por não conseguirem nada melhor.*

(7º §) *Nossa esse autor esta parecendo aquelas velhas crentes, que beatas que só pensam na moralidade e princípios, acho isso o fim do mundo, ele ta falando dessas mulheres como um objeto e isso é ridículo, não penso assim elas não estão prometendo nada só porque estão mostrando seu lindo corpo. Aliás, o que ele quis dizer sobre essas uvas, não entendi.*

(8º §) *Não concordo com o que ele fala sobre o modelo Daniela Cicarelli, ela não é tão maravilhosa assim e nada perfeita, ela é sim uma pessoa como qualquer outra com coração e sentimentos, chora, ri e jamais terá ciúmes de si mesma*

(9º §) *Santo gosto sexual que ridículo isso, o sexo é programado por outros por indústrias masturbatorias, que horrível a palavra que este autor utiliza, ele acha que as mulheres ou são feitas para o sexo ou são feitas para serem donas de casa, porque no*

ponto de vista dele a mulher não pode ser tudo isso em um corpo? Acredito não ter sido nenhuma decepção ao contrário os homens pensam além de ser gostosa ainda é uma bela dona de casa.

(10º §) O que esse cara tem a cabeça comparar as mulheres com carros, achar que elas se aperfeiçoam a cada ano, essas meninas não são inatingíveis só vocês pararem de ver elas como objeto né que utopia é essa no meu ponto de vista os homens não pensão assim além do mais se for como uma boneca ela não falará se está gostando ou não do sexo né.

(11º §) É realmente Arnaldo Jabour você está sendo sim hipócrita e com a mais pura inveja do erotismo do século 21, bom você não deve ter sido apenas barrado no baile e sim extinto de qualquer casa de show. (sic)

Podemos observar que, o DF de A1 é constituído por 604 palavras e está organizado em onze parágrafos. Quanto aos conteúdos temáticos do texto lido, mobilizado, no DF, de A1, observamos que A1 inicia seu DF com o mesmo título do texto lido, “Os homens desejam as mulheres que não existem”, em destaque e centralizado, servindo-se dele, também, para tecer comentários, no decorrer do corpo desse diário.

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, “**o comportamento feminino atual em relação ao seu corpo**”, observamos que A1 desenvolve, em seu DF, os três enunciados que se referem a esse conteúdo, que são: a moda de raspar os pêlos pubianos; o cuidado feminino excessivo com o corpo, tendo por objetivo posar nas revistas masculinas e a transformação das mulheres em objetos sexuais para os homens. Dessa maneira, A1 recupera totalmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, “**o que são essas mulheres**”, observamos que, dos seis enunciados discutidos, que se referem a essa temática, A1 desenvolve cinco enunciados, que são: mulheres que têm o objetivo de conseguir boa posição social; mulheres que valorizam o corpo e se esquecem de sua pessoa interior; mulheres que se tornaram pessoas sem vida interior; mulheres que se mostram sempre alegres, excitadas e mulheres/meninas que, se pudessem escolher, não estariam nas revistas; seriam donas de casa. No entanto, A1 deixa de desenvolver o enunciado em que se discute a hipótese dessas mulheres terem a intenção de acabar com os lares. Portanto, A1 recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido, no texto lido **“a dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres”**, observamos que, dos três enunciados que se referem a esse conteúdo, A1 desenvolve apenas um, o que discute a impossibilidade de homens terem essas mulheres. No entanto, A1 deixa de desenvolver os enunciados em que se discutem a dificuldade de homens reais se aproximarem dessas mulheres virtuais (discutido duas vezes) e a impossibilidade do homem de tê-las, desenvolvidos no 7º, 9º e 10º parágrafos do texto lido. Portanto, A1 recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Entretanto, A1 desenvolve outros enunciados discutidos nesses parágrafos, que são: o exemplo dado pelo autor, de mulher perfeita, com a modelo Daniela Cicarelli e a afirmação de que o sexo é programado por indústrias masturbatórias. Acreditamos que A1 mobiliza e discute esses enunciados e não os outros, por conhecer bem a modelo citada e por tratar-se de conteúdos relacionados ao seu cotidiano, a sua faixa etária.

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido no texto lido, **“a consequência desse comportamento feminino”**, observamos que dos três enunciados discutidos, que se referem a esse conteúdo, A1 desenvolve dois desses enunciados, os que discutem a utopia masculina em ter satisfação plena sem sofrimento ou realidade e a pergunta retórica do autor, de estar sendo hipócrita e invejoso. No entanto, não desenvolve o enunciado em que se discute sobre a falsa liberdade feminina que transformou as mulheres em “superobjetos” sexuais. Assim, A1 recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem essa temática.

No quadro abaixo, podemos visualizar melhor a quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, no DF de A1:

Conteúdos temáticos desenvolvidos, no texto lido	Quantidade de enunciados que desenvolvem os conteúdos temáticos	Enunciados mobilizados para o DF
Título/autor	1	1
1ª Conteúdo - O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo.	3	3
2º Conteúdo - O que são essas mulheres.	6	5
3º Conteúdo - A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres.	3	1
4º Conteúdo - A consequência desse comportamento feminino	3	2
Total =>	16	12

Quadro 5- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, no DF de A1.

4.6.2. Operação de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de leitura.

Nessa etapa da análise, observamos que A1, no DF, expressou a sua dificuldade de compreensão, em relação à expressão “Talvez este artigo seja moralista, talvez as uvas da inveja estejam verdes” (A1-DF), utilizada pelo autor no segundo parágrafo do texto lido. Provavelmente, essa dificuldade de compreensão se deva à dificuldade de A1 para compreender a relação entre a dúvida que o autor tem de estar sendo ou não moralista com a expressão “as uvas verdes da inveja”, por não ter conhecimento sobre o sentido que esta expressão carrega. Ex:

Aliás, o que ele quis dizer sobre essas uvas, não entendi (A1-DF).

4.6.3. Operação de mobilização de conteúdos relacionados à experiência pessoal.

Nesta análise, observamos que A1, no sétimo parágrafo, faz comparação entre a opinião do autor, sobre as mulheres virtuais com as velhas evangélicas, moralistas e cheias de princípios. Ele faz essa comparação com a intenção de avaliar negativamente o autor. Ex:

Nossa esse autor esta parecendo aquelas velhas crentes, que beatas que só pensam na moralidade e princípios. (A1-DF).

4.6.4. Operação de mobilização dos conteúdos para posicionamento do diarista.

Em relação ao posicionamento de A1, no DF, diante do texto lido, observamos que A1 mobiliza alguns conteúdos e posiciona-se diante deles, concordando, concordando parcialmente, discordando, avaliando positivamente ou negativamente o conteúdo abordado. Esses posicionamentos são marcados, linguisticamente, com o uso de verbos opinativos do tipo: “concordo”, “não concordo”, “não acho”, “acho”, com o uso de modalizações apreciativas, do tipo: “ser ridículo”, “ser horrível”, que denotam a responsabilidade enunciativa e a capacidade de avaliar os posicionamentos do autor do texto lido por parte de A1, no DF.

Vejamos, agora, de modo pormenorizado, os enunciados do texto lido sobre os quais A1 posiciona-se de modo explícito, no DF.

Em relação ao título, observamos que A1 o avalia como interessante, pois o faz refletir; entretanto, afirma não concordar com o conteúdo discutido nele. Ex:

É um título **muito interessante**, é de se pensar será que os homens de hoje em dia desejam só aquelas mulheres que não existem, eu **não concordo** com o título deste texto. (A1-DF).

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido, no texto lido, observamos que, dos três enunciados que desenvolvem esse conteúdo, A1 posiciona-se diante de dois enunciados: concordando parcialmente com o que discute a moda de raspar os pêlos pubianos, pois, para A1, as mulheres, hoje em dia, realmente aderem ao

modismo de se depilarem, mas não se depilam para agradar os consumidores do mercado sexual, como é dito pelo autor, mas por higiene e para agradar aos seus namorados e posiciona-se discordando com o enunciado em que se discute a transformação da mulher em objeto sexual. Ex:

E **concordo** que **está na moda** mesmo as mulheres ficarem em posição inimaginárias para raspar seus pelos pubianos, mais **na minha opinião** isso hoje em dia **é uma questão de higiene**, e também uma **questão de deixarem os homens mais curiosos**. (A1-DF).

Não concordo com este autor ele acha que só porque as mulheres hoje em dia cuida mais de seu corpo, elas são objetos elas não fazem isso para serem chamadas de gostosas quando passam na rua e sim para se sentirem bem consigo mesmo. (A1-DF).

Além desses posicionamentos em relação aos enunciados principais, A1 também se posiciona avaliando a comparação feita pelo autor entre os pêlos pubianos e o bigodinho de Hitler. Ex:

Odiei a comparação com bigodinhos verticais, e ainda a questão de fazer ele pensar em Hitler não concordo com ele. (A1-DF).

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que dos seis enunciados que desenvolvem esse conteúdo, A1 se posiciona diante de cinco deles: concordando parcialmente com o enunciado em que se discute que essas mulheres/meninas com atitudes de vampiras, mostram um falso tesão, com o objetivo de conseguir uma boa posição social; discordando com o enunciado em que se discute que essas mulheres se tornaram corpos sem vida interior e discordando com o enunciado em que se discute que essas mulheres valorizam demais o corpo e se esquecem da pessoa; concordando parcialmente com o enunciado, em que se discute que essas mulheres se mostram sempre alegres, excitadas, prontas para o sexo e discordando com o enunciado em que se discute que, se essas mulheres pudessem escolher, seriam donas de casa e não estariam posando em revistas masculinas. Ex:

(...) elas são pessoas como qualquer outra e claro que querem dinheiro, marido etc eu **concordo** nisto com o autor, são como qualquer outra pessoa. (A1-DF).

Não concordo elas não posam como se fossem apenas corpos sem vida. **Não são** pessoas frágil nem tênue, todas sabem bem o que tão fazendo, não fazem isso por dinheiro apenas nem por prestígio fazem porque gostam, não são como prostitutas que optam por esta vida por não conseguirem nada melhor. (A1-DF).

Não acho que essas mulheres querem isso, hoje em dia todas as mulheres tem sua beleza e podem ter cara de zangadas, ferozes, gatas, **todas as mulheres** tem dentro de si esta mulher disposta a sempre dar prazer ao seu parceiro. (A1-DF).

(...) ele acha que as mulheres ou são feitas para o sexo ou são feitas para serem donas de casa, porque no ponto de vista dele **a mulher não pode ser tudo isso em um corpo?** (A1-DF).

Em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que, dos três enunciados que desenvolvem esse conteúdo, A1 posiciona-se expressando discordância em relação a um enunciado, que discute a inacessibilidade dessas mulheres. Ex:

O que esse cara tem na cabeça comparar as mulheres com carros, achar que elas se aperfeiçoam a cada ano, essas meninas **não são inatingíveis** só vocês pararem de ver elas como objeto né. (A1-DF).

Além disso, A1 faz outras avaliações, considera ridículo o autor falar que o sexo está sendo programado por outros, por indústrias masturbatórias, avalia como horrível a palavra masturbatória, posiciona-se discordando com o autor, quando ele afirma que a revelação da Tiazinha como boa dona de casa, na casa dos artistas, foi decepcionante e quando ele coloca Daniela Cicarelli como exemplo de mulher perfeita. Ex:

Santo gosto sexual que **ridículo** isso, o sexo é programado por outros por indústrias masturbatórias, que **horrível** a palavra que este autor utiliza, ele acha que as mulheres ou são feitas para o sexo ou são feitas para serem donas de casa, porque no ponto de vista dele a mulher não pode ser tudo isso em um corpo? **Acredito** não ter sido nenhuma decepção ao contrário os homens pensam além de ser gostosa ainda é uma bela dona de casa. (A1-DF).

Não concordo com o que ele fala sobre o modelo Daniela Cicarelli, ela não é tão maravilhosa assim e nada perfeita, ela é sim uma pessoa como qualquer outra com coração e sentimentos, chora, ri e jamais terá ciúmes de si mesma. (A1-DF).

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A1 posiciona-se discordando do enunciado em que o autor afirma que o comportamento dessas mulheres reforça a utopia masculina de ter satisfação plena, sem sofrimento ou realidade. Para A1, os homens não pensam dessa maneira. Já em relação à pergunta retórica do autor, A1 a responde concordando com o autor, pois o considera hipócrita e invejoso. Ex:

(...) que utopia é essa no meu ponto de vista os homens não pensão assim além do mais se for como uma boneca ela não falará se está gostando ou não do sexo né. (A1-DF).

É realmente Arnaldo Jabour você está sendo sim **hipócrita** e com a mais pura inveja do erotismo do século 21, bom **você não deve** ter sido apenas barrado no baile e sim extinto de qualquer casa de show. (A1-DF).

Concordo ao máximo quando ele diz que esse artigo talvez seja moralista **eu acho** que é completamente modesto e que ele tem **uma grande inveja**, afinal nos quando viemos ao mundo não estávamos com roupas né, porque elas não podem exibir sua beleza em fotos?. (A1-DF).

No quadro abaixo, podemos observar o posicionamento de A1, no DF, frente ao texto lido:

Posicionamentos	DF
Concordando	1
Concordando parcialmente	4
Discordando	7
Avaliando	5
Total =>	17

Quadro 6- Posicionamentos de A1, no DF.

4.6.5. Operação de mobilização do discurso interativo.

Em relação à mobilização do discurso interativo, identificamos, no DF de A1, a presença de marcas lingüísticas que denotam o uso desse discurso como: verbos e pronomes na primeira pessoa do discurso, marcando a presença enunciativa e o tempo verbal no presente do indicativo. Dentre os exemplos encontrados, observamos as seguintes expressões: “**(eu)** concordo”, “na **minha** opinião”, “**(eu)** odiei”, “**eu** acho”. Também observamos a presença de frases interrogativas, frases imperativas, marcas de segunda pessoa do discurso e nome próprio, marcas lingüísticas que evidenciam um diálogo constante com o destinatário e com o autor. Além disso, contabilizamos um total de quatorze marcas enunciativas.

Essas marcas lingüísticas, identificadas, nos mostram que o discurso está implicado nos parâmetros da ação de linguagem, dessa maneira, evidenciando a interação do diarista com o texto, com o autor e com outros destinatários. Ex:

Imagine você falando para o **seu** namorado que desenho **você** fez ao raspar, dias **pense** naquela florestas sera de assustar mesmo(A1-DF).

“Afinal **nos** quando viemos ao mundo não estávamos com roupas **né**, **porque** elas não podem exibir sua beleza em fotos? (A1-DF).

Eles sugerem aquilo que muitas vezes o **seu** homem adoraria ver em **você porque não tenta**. (A1-DF).

Aliás, o que ele quis dizer sobre essas uvas, não entendi (A1-DF).

Santo gosto sexual que ridículo isso, o sexo é programado por outros por indústrias masturbatorias, que horrível a palavra que este autor utiliza, ele acha que as mulheres ou são feitas para o sexo ou são feitas para serem donas de casa, porque no ponto de vista dele a mulher não pode ser tudo isso em um corpo? (A1-DF).

O que esse cara tem na cabeça comparar as mulheres com carros, achar que elas se aperfeiçoam a cada ano, essas meninas não são inatingíveis só **vocês** pararem de ver elas como objeto né. (A1-DF).

É realmente **Arnaldo Jabour** **você** está sendo sim hipócrita e com a mais pura inveja do erotismo do século 21, bom **você não deve** ter sido apenas barrado no baile e sim extinto de qualquer casa de show. (A1-DF).

Apresentados os resultados da análise do DI e do DF de A1, na próxima seção, mostramos os resultados da análise comparativa entre esses mesmos diários de A1.

4.6.6. Análise comparativa entre o DI e o DF

Para realizarmos esta análise, tomamos, comparativamente, os resultados obtidos com a análise do DI e do DF, observando a organização desses diários, as operações de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido, dos conteúdos relacionados às dificuldades na leitura, dos conteúdos relacionados aos sentimentos do diarista em relação ao texto lido, dos conteúdos relacionados às experiências vividas, dos conteúdos relacionados ao posicionamento do diarista diante do texto lido e dos conteúdos relacionados à mobilização do discurso implicado.

Analisando a organização desses diários, observamos que o DF se diferencia do DI, na quantidade de palavras e de parágrafos. A1 registra, no DF, 266

palavras a mais do que no DI. Além disso, o conteúdo temático se organiza em onze parágrafos e se assemelha à organização do texto lido, enquanto que o conteúdo temático do DI se organiza em apenas quatro parágrafos. Portanto, vimos que, no DF, A1 desenvolve mais conteúdos e segue a ordem de discussão do conteúdo do texto lido.

Em relação à operação de mobilização dos conteúdos do texto lido, observamos que A1 mobiliza, em ambos os diários, a mesma quantidade de enunciados relacionados ao primeiro conteúdo discutido, no texto de Jabor **“O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo”**, ao segundo conteúdo **“O que são essas mulheres”** e ao quarto conteúdo **“A consequência desse comportamento”**.

No entanto, em relação ao terceiro conteúdo **“A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres”**, no qual se discutem os enunciados que sustentam a tese desse texto, anunciada no título, observamos que, apenas no DF, há a mobilização de um enunciado que se refere a esse conteúdo, o enunciado em que se discute a impossibilidade dos homens de terem essas mulheres virtuais. Portanto, apenas, no DF, A1 mobiliza e discute enunciados, que se referem aos quatro conteúdos que desenvolvem o texto, ou seja, é no DF, que A1 discute mais o texto lido.

Em relação à operação de mobilização de conteúdos relacionados ao posicionamento, observamos que A1, no DI, posiciona-se diante de alguns enunciados desenvolvidos, no 1º, 2º e 4º conteúdos do texto. Em relação ao 3º conteúdo, A1 posiciona-se, apenas, diante do exemplo dado de mulher perfeita com a modelo Daniela Cicarelli. Já no DF, vimos que A1 posiciona-se por mais vezes, pois mobiliza mais enunciados referentes ao 1º, 2º, 3º e 4º conteúdos discutidos, no texto lido. Além disso, se posiciona também diante dos exemplos dados pelo autor no texto. Portanto, é no DF, que A1 se coloca por mais vezes, emitindo a sua opinião e fazendo avaliações.

Já em relação à operação de mobilização de conteúdos relacionados à dificuldade na leitura, observamos que em ambos os diários, A1 realiza essa operação. Percebemos também que A1, apenas no DF, realiza a operação de mobilização de conteúdos relacionados às experiências pessoais.

Entretanto, em nenhum dos diários, A1 realiza a operação de mobilização de conteúdos que provoca reações com sentimentos. Já a operação de mobilização

do discurso interativo, observamos que, em ambos os diários, as características desse discurso prevalecem. No entanto, A1, no DF, dialoga por mais vezes com os seus destinatários. Sendo assim, consideramos que, no DF, A1 estabelece um diálogo maior com o texto e com o autor.

Esses resultados evidenciados nos permitem afirmar que houve uma acentuada progressão da produção do DI para a produção do DF, no que se refere às capacidades de ação e discursivas. Já em relação às capacidades lingüístico-discursivas, estas se desenvolvem apenas com a operação de posicionamento do diarista, pois a operação de mobilização de conteúdos que provocam reações sentimentais não se realiza. Também vimos que a capacidade metacognitiva foi mais trabalhada no DI, do que no DF.

4.7. Aluno 2 (DI e DF)

4.7.1 Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.

Nesta seção, buscamos apresentar os resultados da análise dos conteúdos temáticos do texto lido, mobilizados para o DI e para o DF, de A2.

Ao identificarmos quantos enunciados do texto lido foram mobilizados nos dois diários, observamos que o DI de A2 é constituído por 202 palavras e está organizado em sete parágrafos e o DF é constituído por 383 palavras e está organizado em onze parágrafos. Portanto, A2 mobiliza um pouco mais de conteúdos do texto lido, no DF do que no DI.

Vejamos, a seguir, quais são os conteúdos do texto lido mobilizados para esses diários.

A2 inicia os diários com o mesmo título do texto lido, **“Os homens desejam as mulheres que não existem”**, centralizado e em destaque. No entanto, apenas no DI esse título vem acompanhado por reticências, denotando que algo a mais poderia ser discutido no desenrolar de seus posicionamentos.

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, **“O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo”**, observamos que, dos três enunciados que se referem a esse conteúdo, A2 desenvolve, em ambos os diários, apenas um enunciado, o que discute a transformação das mulheres em objetos sexuais. Nessa discussão, A2 recupera parcialmente, no DI e no DF, os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, **“O que são essas mulheres”**, observamos que dos seis enunciados que se referem a esse conteúdo, A2 não desenvolve nenhum em seu DI. Já no DF, desenvolve apenas um, o que discute que se essas mulheres/meninas pudessem escolher, não estariam nas revistas, seriam donas de casa. Portanto, A2 não recupera, no DI, os enunciados que desenvolvem esse conteúdo. Já no DF, recupera parcialmente.

Em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido no texto lido, **“A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres”**, o qual sustenta a tese desse texto, anunciada, no título, observamos que A2 não desenvolve, em seu DI, nenhum dos três enunciados que se referem a esse conteúdo. Desenvolve apenas o exemplo dado pelo autor, no oitavo parágrafo do texto lido, o de mulher perfeita, citando a modelo Daniela Cicarelli. Acreditamos que A1 se interessa em discutir esse enunciado e não os outros, por conhecer bem a figura da modelo citada.

Já no DF, A2 desenvolve dois enunciados, em que discute a dificuldade dos homens em se aproximar dessas mulheres virtuais e a impossibilidade dos homens de tê-las. Além disso, também desenvolve o exemplo dado pelo autor de mulher perfeita, com a modelo Daniela Cicarelli. Portanto, no DI, A2 não recupera os enunciados que desenvolvem esse conteúdo. Já no DF, recupera-os parcialmente.

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido no texto lido, **“A consequência desse comportamento feminino”**, observamos que A2 não desenvolve os três enunciados que se referem a esse conteúdo, em ambos os diários. Portanto, A2 não desenvolve esse conteúdo.

No quadro abaixo, podemos visualizar melhor a quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, no DI e no DF, de A2:

Conteúdos temáticos desenvolvidos, no texto lido	Quantidade de enunciados que desenvolvem os conteúdos temáticos	Enunciados mobilizados para o DI	Enunciados mobilizados para o DF
Título/autor	1	1	1
1ª Conteúdo - O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo.	3	1	1
2º Conteúdo - O que são essas mulheres.	6	Ø	1
3º Conteúdo - A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres.	3	Ø	2
4º Conteúdo - A consequência desse comportamento feminino	3	Ø	Ø
Total =>	16	2	5

Quadro 7- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A2.

4.7.2. Operação de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de leitura.

Nesta análise, observamos que A2, em ambos os diários, manifesta a sua dificuldade em compreender o final do texto lido. Consideramos que essa dificuldade seja proveniente da não mobilização e discussão dos enunciados referente ao 4º e último conteúdo que o texto do Jabor desenvolve. Ex:

Só há uma coisa que **não entendi**: “o final do texto” .(A2-DI).

E pra acabar, continuo **sem entender** o final do texto ((risos))

(A2- DF).

4.7.3. Operação de mobilização de conteúdos relacionados à experiência pessoal.

Nesta análise, observamos que A2, no DI, não faz relação entre o texto lido e as suas experiências pessoais. Já no DF, A2 relaciona a beleza de Daniela Cicarelli, enaltecida pelo autor, no texto lido, com a sua beleza em uma foto exposta, no orkut. Ex:

O autor diz:” Daniella é tão linda que tenho vontade de dizer: Seja feia”...me lembro de um dia que coloquei uma foto minha no orkut e escrevi na legenda: “minha beleza me enjoa tanto que digo pra mim mesma: “seja feia” ((risos)) e a modéstia? ((risos)). (A2-DF).

4.7.4. Operação de mobilização de conteúdos que provocam reações sentimentais, no diarista.

Nesta análise, observamos que A2 não registra, em seu DI, nenhuma emoção diante do texto lido. Já no DF, A2 expressa o sentimento de raiva diante da beleza dessas mulheres virtuais, enaltecidas pelo autor durante todo o texto. Ex:

(...) concordo com ele também quando ele afirma que se elas pudessem escolher, elas não estariam nas “vitrines” da mídia, da internet, mas acho que se elas não tivessem essa beleza oculta **(que raiva)**, escolheriam estar nas suas casas, cuidando e dando amor ao marido e aos filhos se é que elas têm (...). (A2-DF).

4.7.5. Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do diarista.

Em relação ao posicionamento de A2 diante do texto lido, observamos que em ambos os diários, A2 mobiliza alguns conteúdos e, diante da maioria deles, posiciona-se, seja concordando, concordando parcialmente, discordando, avaliando. Esses posicionamentos são marcados linguisticamente com o uso de verbos opinativos, do tipo: “concordo”, “não concordo”, “acho”; com a modalização lógica, do tipo: “com muita certeza concordo” e com adjetivos avaliativos, do tipo: “(bem) realista”, “feia”, que denotam a responsabilidade enunciativa e a capacidade de avaliar os posicionamentos do autor do texto lido por parte de A2, no DI e no DF.

Vejamos, a seguir, de modo pormenorizado, os enunciados do texto lido sobre os quais A2 se posiciona de modo explícito.

Em relação ao título do texto lido, observamos que ele provoca, em A2, uma reflexão, um questionamento, pois em ambos os diários A2 faz perguntas com relação ao tipo de mulher que os homens desejam. No entanto, apenas no DF, A2 avalia esse título, como sendo algo muito desejado e avalia, também, a atitude do autor em abordar, no título, um conteúdo tão controverso, que é a questão de o homem desejar uma mulher que não existe. Ex:

É um título para se pensar. Ao ler este texto me perguntei:” **O que mais os homens de nosso século, querem encontrar em uma mulher?** Querem uma boba dentro de suas casas? Ou querem uma escrava amante? Ou quem sabe uma babá, que faça tudo por eles e para eles. (DI-A2).

Os homens desejam as mulheres que não existem”... **é um título muito desejado**, mais me vem a cabeça lendo esse título uma bonequinha! Perfeita, não fala, não se mexe, não engorda (risos). (DF-A2).

Nossa...acho que esse autor surtou! Como ele vai querer uma mulher que não existe?. (A2-DF).

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A2 concorda com o autor, em ambos os diários, em relação a um único enunciado, em que se discute que as mulheres estão se tornando objeto sexual para os homens. Ex:

Concordo sim com o autor quando o mesmo expõe o seu pensamento e diz que as mulheres estão virando “**objetos de satisfação**”, e **concordo** quando o mesmo diz que **o feminismo se vulgarizou** e realmente algumas mulheres de hoje em dia se mostram vulgares, só faltam andar de “tapa-sexo”. Não sei o que ainda pode piorar ou melhorar (A2-DI).

Concordo quando ele diz que **o feminismo se vulgarizou**, pois as mulheres “impossíveis” de hoje, **por qualquer valor, seja ele de cem mil reais**, pra cima (risos), estão se expondo ao público, fazendo serem desejadas nos quatro cantos desta terra.(A2-DF)

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A2 se posiciona apenas, no DF, concordando com o enunciado em que se discute que, se essas mulheres/meninas inseguras ou doces, espertas ou bobas, se pudessem escolher, não estariam posando em revistas masculinas, mas seriam donas de casa. Ex:

E agora estou e vou sempre eu **acho concordar** com o autor quando ele diz que **dentro dessas “mulheres virtuais”, existe uma menina insegura, doce e, com muita certeza concordo** com ele também quando ele afirma que **se elas pudessem escolher, elas não estariam nas “vitrine” da mídia, da internet**, mas **acho** que se elas não tivessem essa beleza oculta (que raiva), **escolheriam estar nas suas casas, cuidando e dando amor ao marido e aos filhos.** (A2-DF).

Em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A2, no DI, não se posiciona diante dos enunciados que se referem a esse conteúdo, mas posiciona-se concordando parcialmente com o exemplo dado de mulher perfeita, com a modelo Daniela Cicarelli. Já no DF, dos três enunciados que discutem esse conteúdo, posiciona-se diante de dois enunciados: concordando com o autor do enunciado em que ele discute a dificuldade dos homens de se aproximarem dessas mulheres virtuais e do enunciado em que discute a impossibilidade dos homens de se aproximarem dessas mulheres virtuais. Ainda no DF, A2 posiciona-se discordando do exemplo dado, referente à modelo Daniela Cicarelli. Ex:

Só **não concordei** com o autor quando ele põe Daniella no pedestal, **pois apesar de ser muito bonita**, em sua vida particular **ela não deve ser nada do que ele escreveu (...)** (A2-DI).

Será que hoje essas revistas, como Playboy , vieram pra isso, pra realmente fazer os homens desejarem **mulheres** que existem, mais **impossíveis?**. (A2-DF).

Mais sei lá né, como diz o autor, **“como conversar com elas? (...)**. (A2-DF)

E mais uma vez estou aqui, **descordando com o autor a respeito de Daniella Cicarelli**, pelo amor de Deus, ela é feia!. (A2-DF).

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido no texto lido, A2 não se posiciona, em ambos os diários, pois os enunciados que se referem a esse conteúdo não são discutidos. No entanto, emite, no DI, uma avaliação quanto ao conteúdo global do texto lido. Ex:

Bom é um **texto bem realista** que fala de nossas “belezas brasileiras”. (A2-DI)

No quadro abaixo, podemos observar que A2 posiciona-se mais vezes no DF do que no DI; além disso, expressa discordância em relação ao texto lido.

Posicionamentos	DI	DF
Concordando	1	4
Concordando parcialmente	1	Ø
Discordando	Ø	1
Avaliando	1	2
Total =>	3	7

Quadro 8- Posicionamentos de A2.

4.7.6. Operação de mobilização do discurso interativo.

Em relação à mobilização do discurso interativo, identificamos, no DI e no DF, a presença de marcas lingüísticas que denotam o uso desse discurso, tais como: verbos e pronomes na primeira pessoa do discurso, marcando a presença enunciativa, o tempo verbal no presente do indicativo. Dentre os exemplos encontrados, observamos os seguintes: “**me** perguntei”, “**(eu)** não concordei”, “**(eu)** posso até imaginar”, “**(eu)** acho”.

Observamos que, em ambos os diários, há presença de frases interrogativas que evidenciam o diálogo com um destinatário. No DI, observamos que A2 dialoga consigo mesmo. Já no DF, A2 dialoga consigo mesmo e com um outro destinatário. Além disso, contabilizamos um total de nove marcas enunciativas, no DI e vinte e uma, no DF. Essas marcas lingüísticas identificadas nos mostram que o discurso está implicado nos parâmetros da ação de linguagem, dessa maneira, evidenciando a interação do diarista com o texto, com o autor e com outros destinatários. Ex:

Ao ler este texto **me perguntei**.” O que mais os homens de nosso século, querem encontrar em uma mulher? Querem uma boba dentro de suas casas? Ou querem uma escrava amante? Ou quem sabe uma babá, que faça tudo por eles e para eles. (A1-DI).

Aí eu **me pergunto**: Será que hoje essas revistas, como Playboy, vieram pra isso, pra realmente fazer os homens desejarem mulheres que existem, mais impossíveis?.(A1-DF).

Nossa ...acho que esse autor surtou! **Como ele vai querer uma mulher que não existe?** (A1-DF)

Comparando os resultados das produções inicial e final de A2, podemos observar, em relação à operação de mobilização de conteúdos temáticos do texto lido, que A2, no DF, mobiliza mais enunciados referentes: ao título, ao primeiro, ao segundo e ao terceiro conteúdos discutidos no texto lido. No entanto, vimos que os enunciados referentes ao quarto conteúdo não foram discutidos, em ambos os diários.

Já em relação a operação de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades na leitura, observamos que, em ambos os diários, A2 expressa dificuldade em compreender o final do texto. Contudo, consideramos que isso seja proveniente da não mobilização do quarto e último conteúdo discutido no texto lido.

Já com relação à operação de mobilização de conteúdos referentes ao posicionamento, observamos que A2, no DF, posiciona-se por mais vezes diante do título e dos enunciados abordados, nos três conteúdos mencionados e também faz avaliações ao autor e ao exemplo da modelo Daniela Cicarelli.

Em relação à operação de mobilização de conteúdos referentes à experiência pessoal, aos sentimentos do diarista, vimos que apenas no DF há a realização dessas operações e é no DF que aparecem mais marcas enunciativas e marcas de destinatário. Portanto, compreendemos que é durante o DF que A2 emite mais as suas opiniões e interage um pouco mais com o texto lido.

Esses resultados evidenciados nos permitem afirmar que houve uma progressão da produção do DI para a produção do DF: as capacidades de ação e as capacidades discursivas foram mais desenvolvidas. Já as capacidades lingüístico-

discursivas só se desenvolveram com a operação do posicionamento do diarista, quanto à capacidade metacognitiva, a operação que desenvolve essa capacidade já tinha sido realizada, no DI, e foi novamente mobilizada, no DF.

4.8. Aluno 3 (DI e DF)

4.8.1 Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos conteúdos do texto lido que foram mobilizados, para o DI e para o DF, de A3.

Iniciamos esta análise observando que o DI de A3 é constituído por 128 palavras e está organizado em quatro parágrafos. Já o DF é constituído por 159 palavras e está organizado em um parágrafo apenas, contendo onze linhas. Portanto, A3 registra um pouco mais de informação, no DF do que no DI, apesar de ser um texto curto e de ter sido estruturado em apenas um parágrafo.

Vejam, a seguir, quais são os conteúdos do texto lido mobilizados para esses diários.

A3 inicia seu DI com o título “Os homens desejam as mulheres que não existem”, em destaque e centralizado. No DF, A3 traz o título registrado no corpo do diário, destacado com aspas, evidenciando a importância dada ao conteúdo abordado no título.

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, **“O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo”**, observamos que A3, no DI, desenvolve dois dos enunciados que se referem a esse conteúdo: o que discute a moda de raspar os pêlos pubianos e o cuidado feminino excessivo com o corpo. Já no DF, A3 desenvolve apenas um enunciado, o que se refere à moda de raspar os pêlos pubianos. Portanto, A3 recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo, em ambos os diários.

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, **“O que são essas mulheres”**, observamos que, dos seis enunciados que se referem a esse conteúdo, A3 desenvolve apenas um enunciado, no DF, o que discute a hipótese de essas mulheres quererem acabar com os lares. Portanto, A3 recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Em relação ao terceiro e ao quarto conteúdos desenvolvidos no texto lido, **“A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres”** e **“A consequência**

desse comportamento feminino”, observamos que A3 não desenvolve, em nenhum dos diários, os enunciados que se referem a esses conteúdos. Portanto, A3 não os recupera.

No quadro abaixo, podemos visualizar melhor a quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, no DI e no DF, de A3:

Conteúdos temáticos desenvolvidos, no texto lido	Quantidade de enunciados que desenvolvem os conteúdos temáticos	Enunciados mobilizados para o DI	Enunciados mobilizados para o DF
Título/autor	1	Ø	1
1ª Conteúdo - O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo.	3	2	1
2º Conteúdo - O que são essas mulheres.	6	Ø	1
3º Conteúdo - A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres.	3	Ø	Ø
4º Conteúdo - A consequência desse comportamento feminino	3	Ø	Ø
Total =>	16	2	3

Quadro 9- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A3.

4.8.2. Operação de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de leitura.

Nesta análise, observamos que A3, em ambos os diários, expressa a sua dificuldade em compreender alguns trechos do texto lido. No entanto, no DI, A3 busca por si mesmo solucionar a sua incompreensão.Ex:

Eu **não intendo** e apesar de tantos cortes são comparadas com Hitler, **mas quem é Hitler**, eu sei que esse homem era muito mal isto não entra na minha cabeça palavras que para mim não tem significado. (A3-DI).

(...) o autor não gosta de mulher pença que ela usa a beleza para acabar com os homens mas começo a tentar entender o que o autor quer dizer e **não entendo nada.**” (A3-DF).

4.8.3. Operação de mobilização de conteúdos relacionados à experiência pessoal.

Nesta análise, observamos que A3, no DI, não relaciona os enunciados do texto lido com as suas experiências vividas. Já no DF, faz relação entre a vaidade feminina, discutida, no texto lido, com a vaidade das suas irmãs e colegas. Ex:

Pelo que eu li o que está na moda é a vaidade das mulheres, mas acho que é verdade **tenho três irmãs que são vaidosas e minhas amigas são vaidosas.** (A3-DF).

4.8.4. Operação de mobilização de conteúdos que provocam reações sentimentais, no diarista.

Nesta análise, observamos que A3 manifesta o seu sentimento diante do texto lido, apenas, no DI, ao se impressionar em compreender um enunciado discutido. Ex:

Silicone, bumbuns durinhos e pelos dourados, tudo para agradar os consumidores do mercado sexual. **Nossa to impressionado** pelo menos essa parte eu entendo ninguém vai querer ver uma mulher acabada. (A3-DI).

4.8.5. Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do diarista.

Em relação ao posicionamento de A3 diante do texto lido, observamos que A3 se posiciona pouco, em ambos os diários. Esses posicionamentos são marcados, linguisticamente, com o uso da modalização lógica “é verdade” e dos adjetivos avaliativos “simples” e “interessante”. No entanto, essas marcas lingüísticas são pouco freqüentes nos diários, denotando, por parte de A3, pouca capacidade em avaliar e se posicionar frente aos enunciados do texto lido.

Vejamos, em seguida, de modo pormenorizado, os enunciados do texto lido sobre os quais A3 se posiciona de modo explícito.

Observamos que, no DI, A3 não se posiciona diante de nenhum dos enunciados que desenvolvem os conteúdos do texto lido. Avalia o texto positivamente, mas de forma global. Ex:

Tudo para mim é um **simples assunto** e esse assunto é sobre mulheres linda que podem dominar o sexo masculino esse texto é sobre mulheres que pode dominar apenas com a sua beleza nossa **um texto até que interessante** “mulheres” (A3-DI).

Já no DF, A3 posiciona-se avaliando, apenas, um enunciado, que pertence ao primeiro conteúdo discutido, no texto lido, o que discute a moda de raspar os pêlos pubianos, considerando-o verdadeiro. Ex:

Comecei a ler o texto e vejo “Está na moda muitas mulheres ficam em acrobáticas posições ginecológicas para raspar os pelos pubianos nos salões de beleza”. Pelo que eu li o que esta na moda é a vaidade das mulheres, mas **acho** que **é verdade** tenho três irmãs que são vaidosas e minhas amigas são vaidosas (A3-DF).

No quadro abaixo, observamos que A3 faz apenas uma avaliação ao texto lido, tanto no DI quanto no DF.

Posicionamentos	DI	DF
Concordando	Ø	Ø
Concordando parcialmente	Ø	Ø
Discordando	Ø	Ø
Avaliando	1	1
Total =>	1	1

Quadro 10- Posicionamentos de A3.

4.8.6. Operação de mobilização do discurso interativo.

Em relação à mobilização do discurso interativo, identificamos, no DI e no DF, a presença de marcas lingüísticas que denotam o uso desse discurso, como: verbos e pronomes na primeira pessoa do discurso, marcando a presença enunciativa, o tempo verbal no presente do indicativo. Dentre os exemplos encontrados, observamos os seguintes: “eu sei”, “eu pergunto”, “eu penso”, “**(eu)** acho”. Observamos também, nesses diários, a presença de frases interrogativas que evidenciam a presença de um destinatário. Além disso, contabilizamos o total de sete marcas enunciativas, no DI, e doze, no DF.

Essas marcas lingüísticas identificadas nos mostram que o discurso está implicado nos parâmetros da ação de linguagem evidenciando, dessa maneira, a interação do diarista com o texto, com o autor e com outros destinatários Ex:

“O que esta na moda? **Eu pergunto!**” (A3-DI).

“**Querem acabar com os nossos lares?**” (A3-DF).

Comparando os resultados das produções inicial e final de A3, podemos observar, em relação à operação de mobilização de conteúdos do texto lido, que é, no DF, que A3 mobiliza mais enunciados referentes ao título e aos dois primeiros conteúdos. Os demais conteúdos temáticos não são discutidos em nenhum dos diários. Sendo assim, é no DF que A3 discute um pouco mais o texto lido.

Quanto à operação de mobilização de conteúdos referentes ao posicionamento, também observamos que é, apenas no DF, que A3 se posiciona avaliando um enunciado que se refere ao primeiro conteúdo do texto lido.

Em relação à operação de mobilização de conteúdos com dificuldades de compreensão, observamos que, em ambos os diários, essa operação foi realizada. Porém, é apenas no DF que A3 indaga e não compreende um posicionamento do autor. Portanto, compreendemos que é no DF que A3 busca compreender o que está implícito no texto.

Já em relação às operações de mobilização de conteúdos referentes às experiências pessoais e os sentimentos do diarista, estas se realizam, apenas, no DF. Também observamos que é no DF que as marcas enunciativas aparecem com

mais frequência. Portanto, compreendemos que é no DF que A3 discute e interage um pouco mais com o texto lido.

Esses resultados evidenciados nos permitem afirmar que houve uma progressão, apesar de pequena, da produção do DI para a produção do DF, as capacidades de ação, referentes à operação de mobilização de conteúdos do texto lido, as capacidades discursivas, as capacidades lingüístico-discursivas e a capacidade metacognitiva foram um pouco mais desenvolvidas no DF, do que no DI.

4.9. Aluno 4 (DI e DF)

4.9.1. Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.

Nesta seção, expomos os resultados da análise dos conteúdos do texto lido mobilizados para o DI e para o DF, de A4.

Iniciamos esta análise observando que o DI de A4 é constituído por 222 palavras e está organizado em quatro parágrafos. Já o DF de A4 é constituído por 235 palavras e está organizado em cinco parágrafos. Portanto, A4 registra um pouco mais de informação no DF, do que no DI.

Vejam, agora, quais são os conteúdos do texto lido mobilizados para esses diários.

A4 inicia os diários com o título “Os homens desejam as mulheres que não existem”, em destaque e centralizado. No entanto, apenas no DI, A4 registra logo abaixo do título o nome do autor.

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, **“O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo”**, observamos que, dos três enunciados que se referem a esse conteúdo, A4, no DI, desenvolve apenas um enunciado, o que discute a transformação das mulheres em objeto sexual. No DF, discute os três enunciados que são: a moda de raspar os pêlos pubianos, o cuidado feminino excessivo com o corpo e a transformação das mulheres em objeto sexual. Portanto, no DI, A4 recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo. Já no DF, recupera-os totalmente.

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, **“O que são essas mulheres”**, observamos que, dos seis enunciados que se referem a esse conteúdo, A4, no DI, desenvolve dois enunciados, o que discute a maneira de essas mulheres se mostrarem aos homens sempre alegres, excitadas, independentes de

carícias ou de romances e o que discute a valorização do corpo e o esquecimento da pessoa interior. No DF, A4 desenvolve, apenas, um enunciado, o primeiro já mencionado, no DI. Portanto, em ambos os diários, A4 recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido no texto lido, “**A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres**”, o qual sustenta a tese defendida pelo autor, anunciada no título do texto, observamos que, dos três enunciados desenvolvidos nesse conteúdo, A4, no DI, não discute nenhum deles. No DF, desenvolve um enunciado apenas, o que discute a dificuldade de os homens se aproximarem dessas mulheres, que tem por objetivo prover um sexo programado para o consumo individual, *masturbatório*. Portanto, A4, no DI, não recupera os enunciados que desenvolvem esse conteúdo. Já no DF, recupera-os parcialmente.

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido no texto lido, “**A consequência desse comportamento feminino**”, observamos que, dos três enunciados que desenvolvem esse conteúdo, A4 não discute nenhum desses enunciados, em seus diários. Portanto, A4 não os recupera.

No quadro abaixo, podemos visualizar melhor a quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, no DI e no DF, de A4:

Conteúdos temáticos desenvolvidos, no texto lido	Quantidade de enunciados que desenvolvem os conteúdos temáticos	Enunciados mobilizados para o DI	Enunciados mobilizados para o DF
Título/autor	1	1	1
1ª Conteúdo - O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo.	3	1	3
2º Conteúdo - O que são essas mulheres.	6	2	1
3º Conteúdo - A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres.	3	Ø	1
4º Conteúdo - A consequência desse comportamento feminino	3	Ø	Ø
Total =>	16	4	6

Quadro 11- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A4.

4.9.2. Operação de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de leitura.

Nesta análise, observamos que a dificuldade de compreensão de A4, em relação ao texto lido, só é registrada no DF, quando não compreende uma frase em que o autor utiliza uma expressão para caracterizar as mulheres virtuais.Ex:

Não entendi a frase em que ele diz “elas são o coroamento de um narcisismo Yuppie. (A4-DF).

4.9.3. Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do diarista.

Em relação ao posicionamento de A4 diante do texto lido, observamos que, em ambos os diários, A4 mobiliza alguns conteúdos e, diante da maioria deles, posiciona-se, seja concordando, concordando parcialmente com o autor, avaliando positivamente ou negativamente. No entanto, A4 não se posiciona discordando do texto lido em nenhum dos diários. Esses posicionamentos são marcados, linguisticamente, com o uso de verbos opinativos: “concordo” e “acho”; de adjetivos avaliativos, do tipo: “engraçado”, “artificiais” e “interessante”, e da modalização lógica: “realmente”, que denotam a responsabilidade enunciativa e a capacidade de avaliar os posicionamentos do autor do texto lido por parte de A4, no DI e no DF.

Vejamos, agora, de modo pormenorizado, os enunciados do texto lido sobre os quais A4 se posiciona de modo explícito.

Em relação ao título do texto lido, observamos que A4 concorda com o conteúdo abordado no título e justifica o seu posicionamento, em ambos os diários.. Ex:

O texto mostra que os homens **realmente desejam mulheres que não existem**, eu **concordo** porque muitos acham que a beleza física, a aparência, o prazer é tudo na vida de uma mulher. (A4-DI).

Realmente eles as desejam, muitos homens pensam que aquela mulher que aparece em propaganda, revistas acorda sempre bela, não tem seu lado emocional, está sempre linda. (A4-DF).

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A4, no DI, concorda parcialmente com o enunciado em que se discute a transformação das mulheres em objetos sexuais. Já no DF, posiciona-se avaliando a comparação da raspagem dos pêlos pubianos com o bigodinho de Hitler; concordando com o enunciado em que se discute que essas mulheres cuidam excessivamente do corpo, para conseguirem um espaço nas revistas masculinas e concordando parcialmente com o enunciado em que se discute a transformação das mulheres em objetos sexuais. Ex:

Vejo que no Brasil o feminismo se vulgarizou numa liberdade de objetos, **não é todo o universo feminino** que é assim, há muitas mulheres que são honestas, e tem um serviço digno, outras se tornam objetos, vendem o próprio corpo por coisas vãs. (A4-DI).

Também achei este texto **muito engraçado** porque o Arnaldo Jabor faz uma comparação **bem interessante** com os pelos pubianos e os bigodinhos verticais que o fazem pensar em Hitle. (A4-DF).

Será que o feminismo se vulgarizou tanto a esse ponto de a mulher se tornar objeto, por um lado **acho que sim**, e por outro **acho que não**, existem muitas mulheres dignas que batalham para ganhar seu pão. (A4-DF).

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que, no DI, A4 posiciona-se concordando com o enunciado em que se discute a questão dessas mulheres se submeterem à utopia de um corpo perfeito, mostrando-se sempre alegres, excitadas, independentemente de carícias ou de romance e discute a questão de essas mulheres valorizarem demais o corpo e se esquecerem da pessoa interior. Já no DF, A4 posiciona-se concordando, apenas, com o primeiro enunciado já mencionado, anteriormente, no DI. Ex:

Elas tem de fingir que **não são reais se elas fossem reais mostrariam seus defeitos**. (A4-DI).

Esta frase “A pessoa deles não tem mais um corpo” me chamou bastante a atenção, porque a **mulher deixa de viver e torna-se dependente do próprio corpo**, mostrando ao mundo que podem ser mais que tudo e todos. (A4-DI).

As vezes essas **mulheres de tanto aparecem lindas**, só vimos beleza, **não mostram seus sentimentos**, o que realmente a mulher vive (A4-DF).

Em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A4 posiciona-se, apenas, no DF, concordando com o enunciado em que se discute que os homens têm dificuldades em se aproximar dessas mulheres que têm por objetivo promover um sexo programado para o consumo individual, *masturbatório*. Ex:

As vezes essas mulheres de tanto aparecem lindas, só vemos beleza, não mostram seus sentimentos, o que realmente a mulher vive. **A minha concepção é que tudo isso é para atrair o mercado consumido**, por que na verdade elas **difícilmente** vão poder realizar o desejo desses homens que ficam atraídos por elas. (A4-DF).

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido, no texto lido, observamos que A4, em ambos os diários, não se posiciona diante dos enunciados que se referem a a esse conteúdo, pois não os desenvolve em seus diários.

No quadro abaixo, podemos observar que A4 posiciona-se, por mais vezes, no DF do que no DI.

Posicionamentos	DI	DF
Concordando	4	5
Concordando parcialmente	1	1
Discordando	Ø	Ø
Avaliando	Ø	1
Total =>	5	7

Quadro 12- Posicionamentos de A4.

4.9.4. Operação de mobilização do discurso interativo.

Em relação à mobilização do discurso interativo, identificamos, no DI e no DF, a presença de marcas lingüísticas que denotam o uso desse discurso, tais como: verbos e pronomes na primeira pessoa do discurso, marcando a presença enunciativa, o tempo verbal no presente do indicativo. Dentre os exemplos encontrados, observamos os seguintes: "eu concordo", "me chamou", "eu acho" e "minha concepção". Observamos, também, nesses diários, a presença de frases interrogativas que evidenciam a presença de um destinatário. Além disso, contabilizamos um total de quatro marcas enunciativas no DI e oito ,no DF. Essas marcas lingüísticas identificadas, nos mostram que o discurso está implicado nos parâmetros da ação de linguagem, dessa maneira, evidenciando a interação do diarista com o texto, com o autor e com outros destinatários Ex:

Para que? Por um momento de sucesso. (A4-DI).

Será que o feminismo se vulgarizou tanto a esse ponto de a mulher se tornar objeto. (A4-DF).

Comparando os resultados das produções inicial e final de A4, podemos observar com relação à operação de mobilização de conteúdos temáticos do texto lido, que é no DF que A4 mobiliza mais enunciados referentes ao título e aos três primeiros conteúdos.

Quanto à operação de mobilização de conteúdos referentes ao posicionamento, observamos que A4 se posiciona mais diante do texto lido: expressa sua dificuldade na leitura e mobiliza mais marcas enunciativas, no DF. Portanto, compreendemos que é no DF, que A4 discute e interage um pouco mais com o texto lido.

Em relação às operações de mobilização de conteúdos do texto lido, referentes aos sentimentos e experiência pessoal, observamos que em nenhum dos diários A4 as realiza.

Esses resultados revelados nos permitem afirmar que houve uma progressão, da produção do DI para a produção do DF, as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades lingüístico-discursivas referentes à

operação de mobilização de posicionamento do diarista se desenvolveram um pouco mais no DF. Já a capacidade metacognitiva, essa só se desenvolve, no DF.

4.10. Aluno 5 (DI e DF)

4.10.1. Operação de mobilização de conteúdos temáticos do texto lido.

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos conteúdos do texto lido mobilizados, para o DI e para o DF, de A5.

Iniciamos esta análise observando que o DI de A5 é constituído por 250 palavras e está organizado em sete parágrafos. Já o DF é constituído por 337 palavras e está organizado em cinco parágrafos. Portanto, A5 registra um pouco mais de informação no DF, do que no DI.

Vejamos, em seguida, quais são os conteúdos do texto lido mobilizados para esses diários.

A5 inicia o seu DI e o DF com o mesmo título, “Os homens desejam as mulheres que não existem”, em destaque e centralizado. No entanto, apenas, no DF, A5 registra o nome do autor abaixo do título.

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido “**O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo**”, observamos que dos três enunciados que se referem a esse conteúdo, A5, no DI, desenvolve apenas um, o que discute a transformação das mulheres em objetos sexuais para os homens. Já no DF, A5 discute os três enunciados que se referem a esse conteúdo, que são: a moda de raspar os pêlos pubianos; o cuidado feminino excessivo com o corpo, tendo por objetivo posar nas revistas masculinas e a transformação das mulheres em objetos sexuais para os homens. Portanto, no DI, A5 recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo. Já no DF, A5 os recupera totalmente.

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido “**O que são essas mulheres**”, observamos que, dos seis enunciados que se referem a esse conteúdo, A5, em ambos os diários, desenvolve apenas um enunciado. No DI, desenvolve o enunciado em que se discute a valorização do corpo e o esquecimento da pessoa interior. Já no DF, A5 desenvolve o enunciado em que se discute “se essas mulheres/meninas pudessem escolher não estariam nas revistas, seriam

donas de casa”. Portanto, A5, em ambos os diários, recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Em relação ao terceiro e ao quarto conteúdos desenvolvidos no texto lido, “**A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres**” e “**A consequência desse comportamento feminino**”, observamos que A5, em nenhum dos diários, desenvolve os enunciados que se referem a esses conteúdos. Portanto, A5 não os recupera.

No quadro abaixo, podemos visualizar melhor a quantidade de enunciados que A5 mobiliza para a discussão, no DI e no DF, de A5:

Conteúdos temáticos desenvolvidos, no texto lido	Quantidade de enunciados que desenvolvem os conteúdos temáticos	Enunciados mobilizados para o DI	Enunciados mobilizados para o DF
Título/autor	1	1	1
1ª Conteúdo - O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo.	3	1	2
2º Conteúdo - O que são essas mulheres.	6	1	1
3º Conteúdo - A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres.	3	Ø	Ø
4º Conteúdo - A consequência desse comportamento feminino	3	Ø	Ø
Total =>	16	3	4

Quadro 13- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A5.

4.10.2. Operação de mobilização de conteúdos relacionados à experiência pessoal.

Nesta análise, observamos que A5, no DI, não relaciona a temática discutida, no texto lido, com as suas experiências pessoais. Já no DF, faz relação entre a vaidade excessiva feminina, discutida no texto, a um programa assistido na televisão, que discute os perigos da maquiagem para a saúde das crianças. Ex:

Certo dia assisti uma reportagem na TV Globo onde um médico falava do mal que a maquiagem fazia para as crianças, pois causava alergias e outra série de problemas na pele. (A5-DF).

4.10.3. Operação de mobilização de conteúdos que provocam reações sentimentais, no diarista.

Nesta análise, observamos que A5 manifesta o seu sentimento diante do texto lido, em ambos os diários. No DI, A5 manifesta-se um pouco envergonhado diante da linguagem usada pelo o autor. Já no DF, A5 mostra-se com medo do que possa acontecer, nos próximos anos, com a vaidade feminina. Ex:

Também achei muito legal o tipo de linguagem que ele usou, mas confesso que fiquei um **pouco envergonhada**. (A5-DI).

Eu hein **estou com medo** de saber o que vai acontecer nos próximos anos. (A5-DF).

4.10.4. Operação de mobilização de conteúdos para posicionamento do diarista.

Em relação ao posicionamento de A5 diante do texto lido, observamos que, em ambos os diários, A5 mobiliza conteúdos do texto lido e, diante da maioria deles, posiciona-se, seja concordando, avaliando positivamente ou negativamente o conteúdo abordado. Esses posicionamentos são marcados linguisticamente com o uso de verbos e expressões opinativas, do tipo: “concordo”, “acho” e “na minha visão”; com o uso dos adjetivos avaliativos, do tipo: “interessante” e “envergonhada”; com modalizadores lógicos, do tipo: “realmente” e “tenho certeza”; e modalização apreciativa, do tipo: “É impressionante”, que denotam a responsabilidade enunciativa

e a capacidade de avaliar os posicionamentos do autor do texto lido, por parte de A5, no DI e no DF.

Vejamos agora, de modo pormenorizado, enunciados do texto lido sobre os quais A5 se posiciona de modo explícito.

Em relação ao título do texto lido, observamos que A5, no DI, posiciona-se concordando com o conteúdo abordado. Já no DF, A5 considera que o próprio título do texto dá indícios de que o texto será interessante, ou seja, a partir do título, A5 faz uma leitura prévia sobre o texto. Ex:

Concordo plenamente com o título os homens, só querem as mulheres “perfeitas”, ou seja, as saradonas, popozudas, siliconadas (...). (A5-DI).

(...) e só de ler o título me apareceu ser um **texto bem interessante**. (A5-DF).

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A5, no DI, posiciona-se concordando com o enunciado em que se discute que as mulheres estão se transformando em objetos sexuais para os homens. Já no DF, faz uma avaliação do cuidado feminino excessivo com o corpo. Ex:

Outra parte que também me chamou muita atenção, foi quando o comentarista disse “Que no Brasil o feminismo se vulgarizou numa liberdade de objetos” as mulheres estão perdendo todo o seu valor, os homens não conseguem mais vê-las com aquele ar de romance, carinho, vontade de ficar pertinho e sim as vêem como um **“objeto sexual prontas para realizarem todos os desejos dos homens**.” (A5-DI).

É impressionante como a maioria das mulheres são capazes de fazer coisas absurdas em nome da beleza, e isso já está se tornando uma obseção que está contagiando as crianças. (A5-DF) .

Além desses posicionamentos mais específicos, A5, em ambos os diários, avalia o texto de forma mais geral. No DI, avalia a linguagem usada pelo autor e, no DF, avalia o conteúdo do texto. Ex:

Também **achei muito legal** o tipo de **linguagem** que ele usou, mas confesso que fiquei um pouco envergonhada. (A5-DI).

(...) e só de ler o título me apareceu ser um **texto bem interessante**. (A5-DF).

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido observamos que, no DI, A5 posiciona-se concordando com o enunciado em que se discute que essas mulheres estão valorizando o corpo e se esquecendo da pessoa interior. Já no DF, posiciona-se concordando com o enunciado em que se discute que “se essas mulheres/meninas pudessem escolher, não estariam nas revistas e, sim, seriam donas de casa”. Além disso, posiciona-se avaliando a postura dessas mulheres, dizendo que elas poderiam procurar um emprego e, se não o fazem, é por preguiça. Ex:

Mulheres vamos tomar cuidado com essa **obcessão por um corpo perfeito**, Deus já nos fez lindas e maravilhosas, ta na hora de começarmos a nos preocuparmos um pouco mas com o **nosso interior**, sentimentos e sonhos. (A5-DI).

E **eu tenho certeza** que muitas não posam nas revistas porque gostam e sim pelo dinheiro. (A5-DF).

(...) porque não procuram um emprego onde possam ser respeitada pelo seu trabalho? Será que é ou preguiça de estudar de adquirir novos conhecimentos? Porque **na minha visão** para tirar foto não é preciso ter muito conhecimento. (A5-DF).

Em relação ao terceiro e quarto conteúdos desenvolvidos no texto lido, observamos que dos três enunciados que se referem a esses conteúdos, A5 não se posiciona diante de nenhum deles, pois não os mobilizam, em ambos os diários.

No quadro abaixo, podemos observar que A5 se posiciona um pouco mais frente ao texto lido, no DF.

Posicionamentos	DI	DF
Concordando	3	1
Concordando parcialmente	Ø	Ø
Discordando	Ø	Ø
Avaliando	1	4
Total =>	4	5

Quadro 14- Posicionamentos de A5.

4.10.5. Operação de mobilização do discurso interativo.

Em relação à mobilização do discurso interativo, identificamos, no DI e no DF a presença de marcas lingüísticas que denotam o uso discurso interativo, tais como: verbos e pronomes na primeira pessoa do singular, marcando a presença enunciativa, e o tempo verbal no presente do indicativo. Dentre os exemplos encontrados, observamos os seguintes: "**(eu)** achei", "**(eu)** confesso", "**(eu)** fiquei", "eu paro", "me pergunto", "eu tenho certeza" e "na minha visão".

Observamos também, nesses diários, a presença de frases interrogativas e imperativas que evidenciam a presença de um destinatário, o autor do texto lido. No DI, A5 dialoga consigo mesmo e com as mulheres de maneira geral. Já no DF, A5 dialoga consigo mesmo e com um destinatário e com o autor do texto lido.

Além disso, contabilizamos um total de quatorze marcas enunciativas, no DI, e quinze, no DF. Essas marcas lingüísticas identificadas nos mostram que o discurso está implicado nos parâmetros da ação de linguagem. Dessa maneira, evidenciam-se a interação do diarista com o texto, com o autor e com outros destinatários. Ex:

Agora eu paro e **me pergunto**: Será que vale a pena se expor tanto desse jeito por dinheiro? Será que essas mulheres são felizes? (A5-DI).

E para finalizar **aí vai um recadinho para as mulheres.**" Mulheres vamos tomar cuidado com essa obsessão por um corpo perfeito,

Deus já nos fez lindas e maravilhosas, ta na hora de começarmos a nos preocuparmos um pouco mas com o nosso interior, sentimentos e sonhos. (A5-DI).

Tem horas que eu paro e **me pergunto** até que ponto as pessoas são capazes de chegar em nome da beleza? **Mas calma!** Ta certo eu também sou vaidosa me preocupo em estar bem bonita, mas tudo tem limite. (A5-DF).

Comparando os resultados das produções inicial e final de A5, podemos observar, em relação à operação de mobilização de conteúdos do texto lido, que é no DF que A5 mobiliza mais enunciados referentes: ao título e aos três primeiros conteúdos discutidos no texto lido, deixando de discutir apenas os enunciados referentes ao quarto conteúdo.

Quanto à operação de mobilização de conteúdos referentes ao posicionamento do autor do texto lido, observamos que é, no DF, que A5 se posiciona mais, mobiliza mais marcas enunciativas e realiza as operações de mobilização de conteúdos referentes às experiências vividas e aos seus sentimentos diante do texto lido. No entanto, em nenhum dos diários realiza a operação de mobilização de conteúdos relacionados com a dificuldade de compreensão. Portanto, compreendemos que A5, no DF, discute e interage mais com o texto lido do que no DI.

Esses resultados evidenciados nos permitem afirmar que houve uma progressão, da produção do DI para a produção do DF, as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades lingüístico-discursivas foram um pouco mais desenvolvidas. No entanto, a capacidade metacognitiva não se desenvolveu em nenhum dos diários.

4.11. Aluno 6 (DI e DF)

4.11.1. Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos conteúdos temáticos do texto lido, mobilizados para o DI e para o DF, por A6.

Iniciamos esta análise observando que o DI de A6 é constituído por 185 palavras e está organizado em cinco parágrafos. Já o DF é constituído por 266 palavras e está organizado em dez parágrafos. Portanto, A6 registra mais informação, no DF, do que no DI.

Vejamos, em seguida, quais são os conteúdos do texto lido mobilizados para esses diários.

A6 inicia os diários com o título “Os homens desejam as mulheres que não existem”, em destaque e centralizado. No entanto, apenas no DF, A6 registra abaixo do título o nome do autor.

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido “**O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo**”, observamos que, dos três enunciados que se referem a esse conteúdo, A6, no DI, desenvolve dois: o que discute a moda de raspar os pêlos pubianos e a transformação das mulheres em objetos sexuais. Já no DF, A6 desenvolve apenas um enunciado, o último mencionado, no DI. Portanto, em ambos os diários, A6 recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, “O que são essas mulheres”, observamos que, dos seis enunciados que se referem a esse conteúdo, A6, em ambos os diários, desenvolve apenas um enunciado, o que discute “se essas mulheres/meninas pudessem escolher, não posariam em revistas masculinas, mas seriam donas de casa”. Portanto, A6 recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido no texto lido, “**A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres**”, observamos que, dos três enunciados que desenvolvem esse conteúdo, A6, apenas, no DI, desenvolve um enunciado, o que discute a impossibilidade de os homens possuírem essas mulheres virtuais. Portanto, A6, no DI, recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo. Já no DF, não os recupera. A6 também discute, em

ambos os diários, o exemplo dado pelo autor de beleza feminina, representada pela modelo Daniela Cicarelli.

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido no texto lido, "**A consequência desse comportamento feminino**", observamos que, dos três enunciados que se referem a esse conteúdo, A6 desenvolve apenas um enunciado no DI, o que discute que a falsa liberdade feminina transformou a mulher em "superobjeto" para o homem. Portanto, A6, no DI, recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo. Já no DF, não os recupera.

No quadro abaixo, podemos visualizar melhor a quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, no DI e no DF, de A6:

Conteúdos temáticos desenvolvidos, no texto lido	Quantidade de enunciados que desenvolvem os conteúdos temáticos	Enunciados mobilizados para o DI	Enunciados mobilizados para o DF
Título/autor	1	1	1
1ª Conteúdo - O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo.	3	2	1
2º Conteúdo - O que são essas mulheres.	6	1	1
3º Conteúdo - A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres.	3	2	1
4º Conteúdo - A consequência desse comportamento feminino	3	1	Ø
Total =>	16	6	4

Quadro 15- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A6.

4.11.2. Operação de mobilização dos conteúdos relacionados à experiência pessoal.

Nesta análise, observamos que, no DI, A6 não relaciona os enunciados do texto lido com as suas experiências pessoais. Já no DF, faz relação entre a exposição feminina com o corpo discutida nos enunciados do texto lido a um programa de televisão assistido. Ex:

“Mas existem mulheres que se arrependem do que fez e que se pudesse não teria feitos como por exemplo a Carla Perez, pois **assisti uma reportagem** na qual ela relatou que se arrependeu de ter pousado nua, e que se fosse hoje não faria ” (A6-DF).

4.11.3. Operação de mobilização dos conteúdos para posicionamento do diarista.

Em relação ao posicionamento de A6 diante do texto lido, observamos que, no DI e no DF, A6 mobiliza alguns conteúdos e, diante da maioria deles, posiciona-se, seja concordando, discordando ou avaliando. Esses posicionamentos são marcados, linguisticamente, pelo uso de verbos opinativos, do tipo: “concordo”, “acho” e “discordo”; da modalização apreciativa: “gostei”; de adjetivos avaliativos, como, por exemplo, “legal”; e de modalizadores lógicos, como: “realmente”, que denotam a responsabilidade enunciativa e a capacidade de avaliar os posicionamentos do autor do texto lido por parte de A6, no DI e no DF..

Vejamos agora, de modo pormenorizado, os enunciados do texto lido sobre os quais A6 se posiciona de modo explícito.

Em relação ao título do texto lido, observamos que A6, no DI não se posiciona diante do conteúdo abordado. Já no DF, A6 posiciona-se avaliando o título e questionando. Ex:

Nossa **gostei** desse título. Mais porque será que os homens desejam mulheres que não existem? (A6-DF).

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A6, no DI, posiciona-se concordando com os enunciados em que se discutem: a

moda de raspar os pêlos pubianos e a transformação das mulheres em objetos sexuais. No DF, A6 posiciona-se concordando parcialmente com o último enunciado expresso, no texto lido. Ex:

Concordo com Jabor quando ele fala que **muitas mulheres ficam em posição acrobáticas**. Quando ele fala que **no Brasil o feminismo se vulgarizou, numa liberdade de “objetos”** produziu mulheres livre como as coisas, livres como produtos perfeitos para o prazer. (A6-DI).

As “mulheres” estão realmente se vulgarizando, numa liberdade de “objetos”, mulheres livres como produtos. **Mais também há as mulheres que são dignas,** que lutam e se esforçam para conseguir ganhar o seu pão de cada dia. (A6-DF).

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A6, em ambos os diários, posiciona-se concordando com o enunciado em que se discute que essas mulheres/meninas inseguras ou doces, espertas ou bobas, se pudessem escolher não estariam nas revistas seriam donas de casa. Ex:

Concordo quando ele fala que, a “libertação da mulher” numa sociedade ignorante como a nossa deu nisso: superobjetos se pensando livres, mas aprisionados numa exterioridade corporal que apenas esconde **pobres meninas famintas de amor e dinheiro**. (DI-A6).

Concordo com o texto, quando fala que as mulheres fazem isso para agradar os consumidores do mercado sexual (...) Mais também há mulheres que **se arrependem do que fez e que se pudesse não teria feito**. (DF-A6).

Em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A6, no DI, utiliza o verbo opinativo “acho”, mas não registra nenhuma avaliação diante do enunciado, em que se discute a impossibilidade de os homens possuírem essas mulheres. Portanto, não se posiciona diante desse enunciado. No entanto, em

relação à beleza dessas mulheres virtuais, tão exaltadas pelo autor, A6 posiciona-se discordando, em ambos os diários. Ex:

Acho que quando ele comenta infelizmente, é impossível tê-las, porque, na tecnologia da gostosura, elas se artificializaram cada vez mais, como carros de luxos se aperfeiçoando a cada ano. (DI-A6).

Discordo quando ele diz: Mas eu olho as revistas de mulher nua e só vejo paisagens, acho que ninguém é perfeito fisicamente. (DI-A6).

Bom é bem legal esse texto, mas **até parece** que essas mulheres sejam tão perfeitas, na verdade elas estão cobertas de maquiagem, e etc. (...) Calma aí! Não que eu não seja vaidosa. Mais vamos concordar elas **não são tão belas assim**. (DF-A6).

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A6 posiciona-se apenas no DI, concordando com o enunciado, em que se discute a falsa liberdade feminina, que transformou as mulheres em “superobjetos”. Ex:

Concordo quando ele fala que, a “libertação da mulher” numa sociedade ignorante como a nossa deu nisso: superobjetos. (A6-DI).

Além desses posicionamentos realizados por A6 diante dos enunciados discutidos no texto lido, observamos que A6, em ambos os diários, também faz uma avaliação ao texto lido de forma mais global:

(...) **gostei bastante** desse texto (A6-DI).

Bom é **bem legal** esse texto (A6-DF).

No quadro abaixo, podemos observar que A6, no DF, posiciona-se um pouco mais, frente ao texto lido.

Posicionamentos	DI	DF
Concordando	2	1
Concordando parcialmente	Ø	1
Discordando	1	1
Avaliando	1	2
Total =>	4	5

Quadro 16- Posicionamentos de A6.

4.11.4. Operação de mobilização do discurso interativo.

Em relação à mobilização do discurso interativo, identificamos, no DI e no DF, a presença de marcas lingüísticas que denotam o uso desse discurso, como: verbos e pronomes em primeira pessoa do singular, marcando a presença enunciativa e o tempo verbal no presente do indicativo. Dentre os exemplos encontrados, observamos os seguintes: “**(eu)** acho”, “**(eu)** gostei”, “**(eu)** não conheço” e “**(eu)** concordo”.

Observamos também, no DF, frases interrogativas e imperativas que evidenciam um diálogo com um destinatário, com o autor do texto. Além disso, contabilizamos um total de nove marcas enunciativas, tanto no DI quanto no DF. Essas marcas lingüísticas identificadas, nos mostram que o discurso está implicado nos parâmetros da ação de linguagem e, dessa maneira, evidenciando a interação do diarista com o texto, com o autor e com outros destinatários. Ex:

(...) Mais porque será que os homens desejam mulheres que não existem? (A6-DF).

Calma aí! Não que eu não seja vaidosa. Mais vamos concordar elas não são tão belas assim (A6-DF).

Comparando os resultados das produções inicial e final de A6, podemos observar, em relação à operação de mobilização de conteúdos do texto lido, que é no DI, que A6 mobiliza um pouco mais de enunciados referentes aos conteúdos temáticos do texto lido, mas é, no DF, que A6 mobiliza mais conteúdos para posiciona-se por mais vezes frente a esses conteúdos, mobiliza mais o discurso

interativo e realiza a operação de mobilização de conteúdos relacionados às suas experiências pessoais. Portanto, compreendemos que é, no DF, que A6 discute e interage mais com o texto lido.

Cabe ressaltar também que A6, em nenhum dos diários, realizou a operação de mobilizar conteúdos em que tenha tido dificuldades de compreensão. Acreditamos, que isso seja devido à falta de hábito dos alunos de exporem as suas dificuldades de aprendizagem.

Esses resultados evidenciados nos permitem afirmar que houve progresso, apesar de pequeno, da produção do DI para a produção do DF, as capacidade de ação, as capacidades linguístico-discursivas e as capacidades discursivas foram mais desenvolvidas, no DF. Já a capacidade metacognitiva, esta não se desenvolveu em nenhum dos diários analisados.

4.12. Aluno 7 (DI e DF)

4.12.1. Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos conteúdos temáticos do texto lido, de A7 mobilizados para o DI e para o DF.

Iniciamos esta análise observando que o DI de A7 é constituído por 195 palavras e está organizado em quatro parágrafos. Já o DF é constituído por 234 palavras e está organizado em seis parágrafos. Portanto, A7 registra um pouco mais de informação, no DF, do que, no DI.

Vejamos, em seguida, quais são os conteúdos do texto lido mobilizados para esses diários.

A7 inicia o seu DI com o título do texto lido em destaque e centralizado. Já no DF, A7 não o evidencia, mas o discute no corpo do texto.

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, **“O que o autor apresenta no comportamento feminino atual, em relação ao corpo”**, observamos que, dos três enunciados que se referem a essa temática, A7 desenvolve todos no DI, os que discutem: a moda de raspar os pêlos pubianos, o cuidado feminino excessivo com o corpo e a transformação das mulheres em objetos sexuais. Portanto, A7, no DI, os recupera totalmente. No DF, A7 desenvolve apenas dois, o que discute a moda de raspar os pêlos pubianos e a transformação das mulheres em objetos sexuais. Portanto, A7 os recupera parcialmente.

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, **“O que são essas mulheres”**, observamos que, dos seis enunciados que se referem a essa temática, A7, no DI, não desenvolve nenhum. Portanto, não os recupera. No DF, A7 desenvolve dois enunciados: o que discute que essas mulheres virtuais se submetem à utopia de um corpo perfeito, mostrando-se sempre alegres, excitadas, independentes de carícias ou romances, e o que discute que essas mulheres valorizam o corpo e se esquecem da vida interior e são mulheres que não incomodam os homens. Portanto, A7, no DF, recupera os enunciados parcialmente.

Em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido no texto lido, **“A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres”**, que sustenta a tese defendida pelo autor, anunciada, no título, observamos que dos três enunciados que desenvolvem esse conteúdo, A7, em ambos os diários, desenvolve apenas um enunciado. No DI, desenvolve o enunciado em que se discute a impossibilidade de os homens possuírem essas mulheres. No DF, desenvolve o enunciado em que se discute a dificuldade de os homens aproximarem-se dessas mulheres virtuais. Portanto, A7 recupera, parcialmente, os enunciados que desenvolvem essa temática.

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido no texto lido, **“A consequência desse comportamento feminino”**, observamos que, dos três enunciados que se referem a esse conteúdo, A7, no DI, não desenvolve nenhum. Portanto, não os recupera. No DF, A7 desenvolve apenas um enunciado, o que discute que a falsa liberdade feminina transformou as mulheres em “superobjetos”. Portanto, A7 recupera, parcialmente, os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Podemos visualizar melhor, no quadro abaixo, a quantidade de enunciados mobilizados para discussão, no DI e no DF, de A7:

Conteúdos temáticos desenvolvidos, no texto lido	Quantidade de enunciados que desenvolvem os conteúdos temáticos	Enunciados mobilizados para o DI	Enunciados mobilizados para o DF
Título/autor	1	1	1
1ª Conteúdo - O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo.	3	3	2
2º Conteúdo - O que são essas mulheres.	6	Ø	2
3º Conteúdo - A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres.	3	1	1
4º Conteúdo - A consequência desse comportamento feminino	3	Ø	1
Total =>	16	4	7

Quadro 17- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A7.

4.12.2. Operação de mobilização dos conteúdos para o posicionamento do diarista.

Nesta análise, observamos que, no DI, e no DF, A7 mobiliza alguns conteúdos do texto lido e, diante da maioria deles, posiciona-se, seja concordando, discordando, avaliando positivamente ou negativamente. Esses posicionamentos são marcados, linguisticamente, com o uso de verbos opinativos, do tipo: “concordo”, “acho”, “discordo”; com o uso de adjetivos avaliativos, do tipo: “chato” e “tédio” e com o uso da modalização lógica “realmente”, que denotam a responsabilidade enunciativa e a capacidade de avaliar os posicionamentos do autor do texto lido por parte de A7, no DI, e, no DF.

Vejamos agora, de modo pormenorizado, os conteúdos do texto lido, sobre os quais A7 se posiciona de modo explícito.

Em relação ao título, observamos que A7, no DI, posiciona-se concordando com o conteúdo temático abordado e justifica o seu posicionamento. Já no DF, A7

emite uma avaliação ao título, pois considera que ele retrata a realidade em que vivemos hoje. Ex:

Eu **concordo com o título** que o autor escolheu para esse texto, porque é isso que os homens realmente querem: mulheres perfeitas, totalmente o contrário de suas esposas. (A7-DI).

O título do texto relata a realidade, que vivemos hoje. Afinal, qual é o homem que não quer uma mulher dessas?. (A7-DF).

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A7, no DI, posiciona-se concordando com os enunciados em que se discute o cuidado feminino excessivo com o corpo, tendo por objetivo conseguir um espaço nas revistas masculinas e o que discute a transformação das mulheres em objetos sexuais. Já no DF, A7 posiciona-se concordando apenas com o enunciado em que se discute a transformação das mulheres em objetos sexuais. Ex::

Como o autor **eu também acho** que as mulheres fazem de tudo para serem “desejadas” pelos homens. Elas passam várias vezes por mesas de cirurgia, para colocar silicone, fazer lipo e outras coisas, além de gastar muito dinheiro. (A7-DI).

Também concordo quando ele diz que elas estão se tornando objetos a serem “consumidos” nesse mercado sexual. (A7-DI).

Concordo com o autor, que o feminismo se vulgarizou. As mulheres foram ganhando seu espaço na sociedade e algumas, repito algumas, mulheres confundiram isso e acabaram se expondo em revistas, totalmente nuas. (A7-DF).

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A7 posiciona-se, apenas, no DF, concordando com os enunciados em que se discute que essas mulheres se submetem à utopia de um corpo perfeito, mostrando-se sempre alegres, excitadas, independentes de carícias ou romances e do enunciado em que se discute que essas mulheres não têm vida interior e não incomodam os homens. Ex:

Ela **não reclama de nada**, não quer discutir a relação quase todos os dias, não engorda, nunca fica feia e **sempre está disposta a fazer sexo**. (A7-DF).

Em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A7, no DI, posiciona-se concordando com o enunciado em que se discute a impossibilidade de os homens possuírem essas mulheres. No DF, posiciona-se concordando com o enunciado em que se discute a dificuldade de os homens se aproximarem dessas mulheres. Ex:

As vezes, como ele, acho que nos prometem um orgasmo infinito em outras vezes acho que **elas são um sonho impossível** de ser alcançado, ou alguém acha que tudo aquilo o que vemos nas revistas e filmes é real?. (A7-DI).

Concordo também com ele, quando diz que **não saberia o que falar para uma mulher dessas**. (A7-DF).

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A7, no DF, apesar de se posicionar dizendo discordar com o enunciado em que se discute a falsa liberdade feminina, que transformou as mulheres em “superobjetos” sexuais, na verdade concorda parcialmente.Ex:

No final do texto ele diz:” A democracia de massas, mesclada ao sub desenvolvimento cultural, parece “libertar” as mulheres. (...) A “libertação da mulher” numa sociedade ignorante como a nossa deu nisso.Ai **eu discordo**, pois como já disse, **nem todas as mulheres são assim**. (A7-DF).

No quadro abaixo, podemos observar que A7, no DF, posicionou-se mais vezes, frente ao texto lido.

Posicionamentos	DI	DF
Concordando	4	4
Concordando parcialmente	Ø	1
Discordando	Ø	Ø
Avaliando	Ø	1
Total =>	4	6

Quadro 18- Posicionamentos de A7.

4.12.3. Operação de mobilização do discurso interativo.

Em relação à mobilização do discurso interativo, identificamos, no DI, e ,no DF, a presença de marcas lingüísticas que denotam o uso do discurso interativo como: verbos e pronomes na primeira pessoa do singular, marcando a presença enunciativa e o tempo verbal no presente do indicativo. Dentre os exemplos encontrados, observamos os seguintes: "eu concordo" e "me faço". Observamos também, nesses diários, a presença de frases interrogativas que evidenciam a presença de um destinatário. Em ambos os diários, A7 dialoga consigo mesmo, com um destinatário e com o autor.

Além disso, contabilizamos um total de doze marcas enunciativas, no DI, e onze, no DF. Essas marcas lingüísticas identificadas nos mostram que o discurso está implicado nos parâmetros da ação de linguagem, dessa maneira, evidenciando a interação do diarista com o texto, com o autor e com outros destinatários. Ex:

(...) as vezes **me faço a mesma pergunta** que ele: o que nos prometem essas mulheres virtuais? Cada vez que me faço essa pergunta chego a várias respostas diferentes.(...) As vezes, como ele, acho que nos prometem um orgasmo infinito em outras vezes acho que elas são um sonho impossível de ser alcançado, ou alguém acha que tudo aquilo o que vemos nas revistas e filmes é real?. (A7-DI).

Afinal, qual é o homem que não quer uma mulher dessas?

(A7- DI)

Eu **me pergunto** quem gostaria de pegar uma revista de mulheres nuas e se deparar com sua namorada ou esposa, sei lá, totalmente nua, do jeito que só você gostaria de ver? (A7-DF).

Comparando os resultados das produções inicial e final de A7, podemos observar, em relação à operação de mobilização de conteúdos temáticos do texto lido, que é no DF, que A7 mobiliza mais enunciados referentes a todos os conteúdos e os discute, inclusive os enunciados que sustentam a tese desse texto, anunciada no título. Também realiza mais a operação de mobilização de conteúdos para posicionar-se frente ao texto lido e mobiliza mais marcas enunciativas.

No entanto, não realiza, em nenhum dos diários, as operações de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de compreensão, as experiências pessoais e reações sentimentais diante do texto lido. Mesmo diante dessas poucas operações realizadas, vimos que A7 interage um pouco mais com o texto, no DF.

Esses resultados evidenciados nos permitem afirmar que houve uma pequena progressão, da produção do DI para a produção do DF, apesar de A7 não ter mobilizado vários conteúdos expressos, no texto lido. As capacidades de ação referente às operações de mobilização de conteúdos e aos posicionamentos do diarista, as capacidades lingüístico-discursivas e discursivas foram um pouco mais desenvolvidas, no DF. No entanto, a capacidade metacognitiva não foi desenvolvida em nenhum dos diários.

4.13. Aluno 8 (DI e DF)

4.13.1. Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos conteúdos do texto lido mobilizados para o DI e para o DF, de A8.

Iniciamos esta análise observando que o DI de A8 é constituído por 98 palavras e está organizado em cinco parágrafos. Já o DF é constituído por 118 palavras e também está organizado em cinco parágrafos. Portanto, A8 discute um pouco mais o texto lido, no DF.

Vejam, em seguida, quais são os conteúdos do texto lido mobilizados para esses diários.

Em relação ao título, observamos que A8 não o registra como título em nenhum dos diários, mas o desenvolve, no corpo do DF.

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, **“O que o autor apresenta no comportamento feminino atual, em relação ao corpo”**, observamos que, dos três enunciados que se referem a esse conteúdo, A8 desenvolve, em ambos os diários, apenas o enunciado em que se discute a transformação das mulheres em objetos sexuais. Portanto, A8 recupera o primeiro conteúdo parcialmente.

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, **“O que são essas mulheres”**, observamos que, dos seis enunciados que se referem a essa temática, A8 desenvolve, apenas um enunciado, no DI, o que discute a preocupação das mulheres com o corpo e o esquecimento da pessoa interior. Portanto, A8, no DI, recupera parcialmente o enunciado que desenvolve esse conteúdo. Já no DF, A8 não os recupera em seu diário.

Em relação ao terceiro e ao quarto conteúdos desenvolvidos no texto lido, **“A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres”** e **“A consequência desse comportamento feminino”**, observamos que A8 não desenvolve, em nenhum dos diários, os enunciados que se referem a esses conteúdos. Portanto, A8 não os recupera.

No quadro abaixo, podemos visualizar melhor a quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, no DI e no DF, de A8:

Conteúdos temáticos desenvolvidos, no texto lido	Quantidade de enunciados que desenvolvem os conteúdos temáticos	Enunciados mobilizados para o DI	Enunciados mobilizados para o DF
Título/autor	1	Ø	1
1ª Conteúdo - O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo.	3	1	1
2º Conteúdo - O que são essas mulheres.	6	1	Ø
3º Conteúdo - A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres.	3	Ø	Ø
4º Conteúdo - A consequência desse comportamento feminino	3	Ø	Ø
Total =>	16	2	2

Quadro 19- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A8

4.13.2. Operação de mobilização dos conteúdos para posicionamento do diarista.

Nesta análise, observamos que, no DI e no DF, A8 mobiliza poucos conteúdos do texto lido e, diante deles, posiciona-se, seja concordando ou avaliando. Esses posicionamentos são marcados, linguisticamente, com o uso de verbos opinativos, do tipo: “acho”; de modalizadores lógicos, do tipo: “é claro” e de expressões adjetivas avaliativas, do tipo: “pouca vergonha”. Essas marcas lingüísticas são pouco freqüentes nos diários, sinalizando pouca capacidade de A8 para avaliar e se posicionar frente aos enunciados do texto lido.

Vejamos agora, de modo pormenorizado, os enunciados do texto lido, sobre os quais A8 se posiciona de modo explícito.

Em relação ao título, observamos que A8, apenas no DF, posiciona-se concordando com o conteúdo temático abordado.

O título do texto já nos passa uma pré leitura sobre o texto “Os homens desejam as mulheres que não existem” é **claro** os homens querem mulheres perfeitas!. (A8-DF).

Já em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A8, em ambos os diários, posiciona-se concordando e avaliando com o enunciado em que se discute que as mulheres se transformaram em objetos sexuais para os homens.

Elas se oferecem como se fossem apenas um objeto, aonde um homem rico com carro do ano, casa acaba “levando”. **Acho** que essas mulheres deveriam se dar mais o valor (A8-DI).

A verdade é que **os homens às vêm como um objeto sexual**, pronta para satisfazer seus desejos. **Acho** que isso é uma pouca vergonha pois elas se desvalorizam muito (A8-DF).

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A8, no DI, posiciona-se concordando com o enunciado em que se discute que essas mulheres valorizam demais o corpo e se esquecem da pessoa interior.

(...) mulheres bonitas, mais fúteis, **ocas por dentro sem conteúdo!** (A8-DI).

Em relação ao terceiro e quarto conteúdos desenvolvidos no texto lido, A8 não se posiciona diante dos enunciados abordados, pois não os mobilizam nos seus diários.

No quadro abaixo, podemos observar que A8, no DI e no DF, posicionou-se igualmente diante do texto lido.

Posicionamentos	DI	DF
Concordando	2	2
Concordando parcialmente	Ø	Ø
Discordando	Ø	Ø
Avaliando	1	1
Total =>	3	3

Quadro 20- Posicionamentos de A8.

4.13.3. Operação de mobilização do discurso interativo.

Em relação à mobilização do discurso interativo, identificamos, no DI e no DF, a presença de marcas lingüísticas que denotam o uso desse discurso como: verbos e pronomes na primeira pessoa do singular, marcando a presença enunciativa, o tempo verbal no presente do indicativo. Dentre os exemplos encontrados, observamos os seguintes: "acho" e "nos passa". Também observamos, que apenas no DF, há presença do destinatário marcado, linguisticamente.

Além disso, contabilizamos um total de duas marcas enunciativas, em ambos os diários. Essas marcas lingüísticas identificadas nos mostram que o discurso está implicado nos parâmetros da ação de linguagem. Dessa maneira, evidencia-se a interação do diarista com o texto, com o autor e com outros destinatários.

"O título do texto **nos** passa uma pré-leitura" (DF-A8).

Comparando os resultados das produções inicial e final de A8, podemos observar, em relação às operações de mobilização de conteúdos temáticos do texto lido e às operações de mobilização de conteúdos referentes ao posicionamento do diarista, que A8, em ambos os diários, mobilizou a mesma quantidade de enunciados do texto lido, discutindo-os e posicionando-se frente a eles em seus diários. Em relação à operação de mobilização discursiva, A8 também mobilizou a

mesma quantidade de marcas enunciativas, mas apenas no DF encontramos uma única marca lingüística que evidencia o diálogo com um destinatário.

Em relação à operação de mobilização de conteúdos referentes à experiência vivida, às dificuldades de leitura e aos sentimentos do diarista diante do texto, A8 não realizou essas operações em nenhum dos diários. Portanto, compreendemos que A8 interagiu muito pouco com o texto, em ambos os diários.

Esses resultados evidenciados, nos permitem afirmar que neste caso não houve progressão, da produção do DI para a produção do DF. O diarista permaneceu com as mesmas capacidades de ação, capacidades lingüístico-discursivas e capacidades discursivas. Já a capacidade metacognitiva, esta não se manifestou.

4.14. Aluno 9 (DI e DF)

4.14.1. Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos conteúdos temáticos do texto lido, mobilizados para o DI e para o DF, de A9.

Iniciamos esta análise observando que o DI de A9 é constituído por 136 palavras e está organizado em seis parágrafos. Já o DF é constituído por 201 palavras e está organizado em quatro parágrafos. Portanto, A9 registra um pouco mais de informação, no DF do que, no DI.

Vejam, em seguida, quais são os conteúdos do texto lido mobilizados para esses diários.

A9 inicia, ambos os diários, com o título “Os homens desejam as mulheres que não existem”, em destaque e centralizado.

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, “**O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo**”, observamos que, dos três enunciados que se referem a esse conteúdo, A9 desenvolve, apenas, um enunciado, no DI, o que discute a transformação das mulheres em objetos sexuais. No DF, A9 desenvolve dois enunciados: o que discute o cuidado feminino excessivo com o corpo e a transformação das mulheres em objetos sexuais. Portanto, A9 recupera parcialmente, os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, **“O que são essas mulheres”**, observamos que, dos seis enunciados que se referem a esse conteúdo, A9, no DI, desenvolve dois enunciados: o que discute a hipótese dessas mulheres quererem acabar com nossos lares e o que discute que essas mulheres/meninas inseguras ou doces, se pudessem escolher, não estariam nas revistas, seriam donas de casa. No DF, A9 desenvolve ,apenas, um enunciado: o que discute que essas mulheres/meninas têm atitude de vampiras e mostram um falso *tesão* com o objetivo de conseguir uma boa posição social. Portanto, A9, em ambos os diários, recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Em relação ao terceiro e ao quarto conteúdos desenvolvidos no texto lido, **“A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres”** e **“A consequência desse comportamento feminino”**, observamos que, em nenhum dos diários, A9 desenvolve os enunciados que se referem a esses conteúdos. Portanto, A9 não os recupera.

No quadro abaixo, podemos visualizar melhor a quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, no DI e no DF, de A9:

Conteúdos temáticos desenvolvidos, no texto lido	Quantidade de enunciados que desenvolvem os conteúdos temáticos	Enunciados mobilizados para o DI	Enunciados mobilizados para o DF
Título/autor	1	1	1
1ª Conteúdo - O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo.	3	1	2
2º Conteúdo - O que são essas mulheres.	6	2	1
3º Conteúdo - A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres.	3	Ø	Ø
4º Conteúdo - A consequência desse comportamento feminino	3	Ø	Ø
Total =>	16	4	4

Quadro 21- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A9

4.14.2. Operação de mobilização dos conteúdos referentes às dificuldades de leitura.

Nesta análise, observamos que a dificuldade de compreensão de A9, em relação ao texto lido, só é registrada, no DI, quando A9 não compreende uma expressão utilizada pelo autor.

“O que ele quis dizer com isso que fui **barrado no baile?**” (A9-DI).

4.14.3. Operação de mobilização dos conteúdos relacionados à experiência pessoal.

Nesta análise, observamos que, no DI, A9 não relaciona a temática discutida, no texto lido, com as suas experiências pessoais. Já no DF, relaciona os enunciados que discutem a transformação das mulheres em “superobjetos” sexuais a uma novela assistida.

(...) este trecho acima que esta grifado me fez lembra **da novela** que terminou faz pouco tempo **paraíso tropical** do **garota de programa Bebel**. (A9-DF).

4.14.4. Operação de mobilização dos conteúdos para posicionamento do diarista.

Nesta análise, observamos que, em ambos os diários, A9 mobiliza alguns conteúdos do texto lido e, diante da maioria deles, posiciona-se, seja concordando ou avaliando. Esses posicionamentos são marcados, linguisticamente, com o uso de verbos opinativos, do tipo: “acho”, “concordo”; e com o uso de adjetivos avaliativos, do tipo: “interessante”, que denotam a responsabilidade enunciativa e a capacidade de avaliar os posicionamentos do autor do texto lido, por parte de A9, no DI e no DF.

Vejamos, agora, de modo pormenorizado, os enunciados do texto lido, sobre os quais A9 se posiciona de modo explícito.

Em relação ao título, observamos que A9, apenas, no DF, posiciona-se concordando parcialmente com o autor, pois apesar de afirmar que concorda com o título “Os homens desejam as mulheres que não existem”, A9 afirma que as mulheres existem, sim, mas são os homens que as fantasiam demais.Ex:

É verdade **eu concordo** com Arnaldo Jabor na verdade **eu acho** que **elas existem só que eles fantasiam muito.** (A9-DF).

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A9, no DI, posiciona-se discordando do enunciado em que se discute que as mulheres se transformaram em objetos sexuais para os homens. Já no DF, posiciona-se concordando com esse mesmo enunciado de que discordava anteriormente e do enunciado em que se discute que as mulheres se cuidam excessivamente, com o objetivo de conseguir um espaço nas revistas masculinas.Ex:

Não concordo quando diz que no Brasil o feminismo vulgarizou numa liberdade de objeto. (A9-DI).

Eu acho que **as mulheres já fizeram tanta coisa com o corpo** que não tem nem o que fazer mais, alguns exemplos: silicone, pelos dourados, tatuagens e piercing em partes íntimas tudo isso e muito mais, só para se sentir realizado vou realizar os desejos do parceiro. (A9-DF).

É **eu concordo** com Arnaldo Jabor quando ele diz que o feminismo vulgarizou numa liberdade de objetos. (A9-DF).

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A9, no DI, posiciona-se concordando com o enunciado em que se discute que essas mulheres querem acabar com os lares e discordando com o enunciado em que se discute se essas mulheres/meninas inseguras ou doces, se pudessem escolher, não estariam nas revistas, seriam donas de casa. Já no DF, A9 posiciona-se concordando com o enunciado em que se discute que essas mulheres/meninas com atitudes de vampiras mostram um falso *tesão*, com o objetivo de conseguir uma boa posição social.Ex:

Muitas mulheres preferem serem a outra ou seja as **destruidoras de lares**, antes os homens eram quem corriam atrás das mulheres, hoje são elas que vão atrás deles. (A9-DI).

(...) a maioria das mulher não pensam como antes, namorar, noivar, casar e ter seus filhos e cuidar da casa e do marido. (A9-DI).

Não é só as mulheres de classe baixa que se prostitui as mulheres bem de vida também se prostitui (...) e so pegam homens ricos de classe altíssima que pagam bem. (A9-DF).

Em relação ao terceiro e quarto conteúdos desenvolvidos no texto lido, A9 não se posiciona diante dos enunciados abordados pelo autor, pois não os mobiliza em seus diários.

No quadro abaixo, podemos observar que A9, no DF, posicionou-se mais vezes frente ao texto lido

Posicionamentos	DI	DF
Concordando	1	2
Concordando parcialmente	Ø	1
Discordando	2	1
Avaliando	Ø	Ø
Total =>	3	4

Quadro 22- Posicionamentos de A9.

4.14.5. Operação de mobilização do discurso interativo.

Em relação à mobilização do discurso interativo, identificamos, no DI e no DF, a presença de marcas lingüísticas que denotam o uso desse discurso, tais como: verbos e pronomes na primeira pessoa do singular, marcando a presença enunciativa e o tempo verbal no presente do indicativo. Dentre os exemplos encontrados, observamos os seguintes: “eu concordo”, “me fez”, “pra mim” e “eu acho”. Observamos também, no DI, que há uma frase interrogativa evidenciando a presença de um destinatário, o autor do texto lido.

Além disso, contabilizamos um total de duas marcas enunciativas, no DI, e seis marcas enunciativas, no DF. Essas marcas lingüísticas identificadas nos mostram que o discurso está implicado nos parâmetros da ação de linguagem, dessa maneira, evidenciando a interação do diarista com o texto, com o autor e com outros destinatários.

O que ele quis dizer com isso que fui barrado no baile? (A9-DI).

Comparando os resultados das produções inicial e final de A9, podemos observar, em relação às operações de mobilização de conteúdos do texto lido, que A9 mobilizou a mesma quantidade de enunciados para serem discutidos em seus diários, enunciados esses que se referiam aos três primeiros conteúdos discutidos, no texto lido. Já o 4º conteúdo discutido, “A consequência desse comportamento feminino”, A9, em ambos os diários, não o discute. Portanto, discute o texto lido da mesma maneira, tanto no DI quanto no DF.

Já a operação de mobilização de conteúdos referentes ao posicionamento, A9, no DF, posiciona-se por mais vezes, frente ao texto lido, mobiliza conteúdos, relacionando-os às suas experiências pessoais e mobiliza mais as características do discurso interativo. Quanto à operação de mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de leitura, observamos que, apenas, no DI, A9 realiza essa operação. No entanto, em relação à operação de mobilização de conteúdos para expressar-se sentimentalmente, observamos que, em nenhum dos diários, A9 não realiza essa operação. Sendo assim, compreendemos que é no DF que A9 interage um pouco mais com o texto lido.

Esses resultados evidenciados nos permitem afirmar que houve uma pequena progressão, da produção do DI para a produção do DF. As capacidades de ação referentes às operações de mobilização de conteúdos e às experiências pessoais do diarista, as capacidades lingüístico-discursivas referentes ao posicionamento do diarista e as capacidades discursivas foram um pouco mais desenvolvidas, no DF. Entretanto, a capacidade metacognitiva, essa foi observada, apenas, na produção do DI

4.15. Aluno 10 (DI e DF)

4.15.1. Operação de mobilização dos conteúdos temáticos do texto lido.

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos conteúdos temáticos do texto lido, mobilizados para o DI e para o DF, de A10.

Iniciamos esta análise observando que o DI de A10 é constituído por 139 palavras e está organizado em quatro parágrafos. Já o DF é constituído por 175 palavras e está organizado em um parágrafo apenas. Portanto, A10 registra mais informações, no DF.

Vejamos, em seguida, quais são os conteúdos do texto lido mobilizados para esses diários.

A10 inicia o seu DI, discutindo o título do texto lido, no corpo do seu texto. Já no DF, o traz em destaque e centralizado e, logo abaixo, traz em evidência o nome do autor do texto lido

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, **“O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo”**, observamos que, dos três enunciados que se referem a esse conteúdo, A10, no DI, desenvolve

dois enunciados: o que discute o cuidado feminino excessivo com o corpo e o outro que discute a transformação das mulheres em objetos sexuais. No DF, também desenvolve dois enunciados: o que discute a moda de raspar os pêlos pubianos e o cuidado feminino excessivo com o corpo. Portanto, A10, em ambos os diários, recupera parcialmente os enunciados que desenvolvem esse conteúdo.

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, **“O que são essas mulheres”**, observamos que, dos seis enunciados que se referem a esse conteúdo, A10 desenvolve apenas um enunciado, no DF, o que discute que se essas mulheres/meninas inseguras ou doces, espertas ou bobas, pudessem escolher, não estariam nas revistas; seriam donas de casa. Portanto, A10 não recupera os enunciados que desenvolvem esse conteúdo, no DI, e os recupera, parcialmente, no DF.

Em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido no texto lido, **“A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres”**, observamos que A10 não desenvolve nenhum dos enunciados que se referem a essa temática, em ambos os diários. Portanto, não os recupera.

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido no texto lido, **“A consequência desse comportamento feminino”**, observamos que, dos três enunciados que se referem a esse conteúdo, A10 desenvolve, no DI, apenas um enunciado: o que discute que essas mulheres acabam reforçando a utopia masculina de que pode haver uma satisfação plena, sem sofrimento ou realidade. Portanto, A10 recupera os enunciados que desenvolvem esse conteúdo parcialmente, no DI e no DF, não os recupera.

No quadro abaixo, podemos visualizar melhor a quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, no DI e no DF, de A10:

Conteúdos temáticos desenvolvidos, no texto lido	Quantidade de enunciados que desenvolvem os conteúdos temáticos	Enunciados mobilizados para o DI	Enunciados mobilizados para o DF
Título/autor	1	1	1
1ª Conteúdo - O que o autor apresenta no comportamento feminino atual em relação ao corpo.	3	2	2
2º Conteúdo - O que são essas mulheres.	6	Ø	1
3º Conteúdo - A dificuldade que os homens sentem diante dessas mulheres.	3	Ø	Ø
4º Conteúdo - A consequência desse comportamento feminino	3	1	Ø
Total =>	16	4	4

Quadro 23- Quantidade de enunciados mobilizados para a discussão, nos diários de A10.

4.15.2. Operação de mobilização dos conteúdos relacionados à experiência pessoal.

Nesta análise, observamos que, no DI, A10 não faz relações entre o texto lido e as suas experiências vividas. Já no DF, faz relações entre o conteúdo abordado, no texto lido e os relatos de algumas mulheres que conhece.

(...) **conheço mulheres** que não gostam de fazer isso mas fazem, **elas me disseram** que quando ficam sem raspar foram criticadas pelos homens. (A10-DF).

4.15.3. Operação de mobilização dos conteúdos para posicionamento do diarista.

Nesta análise, observamos que, no DI e no DF, A10 mobiliza alguns conteúdos do texto lido e, diante da maioria deles, posiciona-se, seja concordando ou avaliando. Esses posicionamentos são marcados, linguisticamente, pelo uso de

verbos opinativos, do tipo: “acho”; com o uso de adjetivos avaliativos, do tipo: “interessante” e “realista”; e com o uso de modalizadores lógicos: “é verdade”, que denotam a responsabilidade enunciativa e a capacidade de avaliar os posicionamentos do autor do texto lido por parte de A10, no DI e no DF.

Vejamos agora, de modo pormenorizado, os enunciados do texto lido, sobre os quais A10 se posiciona de modo explícito.

Em relação ao título, observamos que A10, no DI, se posiciona avaliando-o como interessante e realista.

Pra mim o título é muito **interessante** e **realista** fala sobre homem que procuram mulheres virtuais melhor dizer que não existe. (A10-DI).

Em relação ao primeiro conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A10 posiciona-se concordando com os enunciados em que se discute o cuidado feminino excessivo com o corpo e a transformação das mulheres em objetos sexuais. No DF, posiciona-se concordando com o enunciado em que se discute a moda feminina de raspar os pêlos pubianos e discordando do cuidado excessivo com o corpo.Ex:

As mulheres pensam muito alto querem carros do ano roupas novas malha pra ficar com o **corpo sarado para posar nua nas revistas**” (A10-DI).

(...) tem mulheres que não se valorizam é muito raro ter mulheres que se valorizam como mulher, mulheres mesmo não **um produto** que não existe mais sim que existe.(A10-DI).

É verdade que está acontecendo com as mulheres hoje em dia, **está na moda** as mulheres raspem os pelos pubianos. (A10-DF).

Em relação ao segundo conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A10, no DF, posiciona-se discordando do enunciado em que se discute que se essas mulheres/meninas, inseguras ou doces, espertas ou bobas, se pudessem escolher, não estariam nas revistas, seriam donas de casa.Ex:

(...) **acho** que elas não sofrem por falta de marido não (por que se elas tem essa vida é porque elas mesmo escolheram. (A10-DF).

Em relação ao terceiro conteúdo desenvolvido no texto lido, A10 não discute os enunciados que se referem a esse conteúdo, mas se posiciona discordando de uma expressão usada pelo autor para descrever a beleza das mulheres virtuais.

(...) não têm nada a ver o que o autor fala que elas “**são as 11 mil virgens de um paraíso para executivos**” não sei todas mas a maioria não têm nada de virgem. (A10-DF).

Em relação ao quarto conteúdo desenvolvido no texto lido, observamos que A10 posiciona-se concordando com o enunciado em que se discute que essas mulheres acabam reforçando a utopia masculina de que pode haver uma satisfação plena sem sofrimento ou realidade.Ex:

(...) essas meninas são paga para ser uma ilusão esse é o pensamento dos homens **satisfação sem sofrimento ou realidade**. (A10-DI).

No quadro abaixo, podemos observar que A10 posiciona-se na mesma proporção, tanto no DI quanto no DF.

Posicionamentos	DI	DF
Concordando	3	1
Concordando parcialmente	Ø	Ø
Discordando	Ø	3
Avaliando	1	Ø
Total =>	4	4

Quadro 24- Posicionamentos de A10.

4.15.4. Operação de mobilização do discurso interativo.

Em relação à mobilização do discurso interativo, identificamos, no DI, e, no DF, a presença de marcas lingüísticas que denotam o uso desse discurso como: verbos e pronomes na primeira pessoa do singular, marcando a presença enunciativa e o tempo verbal no presente do indicativo. Dentre os exemplos encontrados, destacamos os seguintes: "pra mim", "eu fico" e "me disseram". Observamos também, no DI, uma frase interrogativa, evidenciando a presença de um destinatário. Além disso, contabilizamos três marcas enunciativas, no DI, e seis, no DF.

Essas marcas lingüísticas identificadas nos mostram que o discurso está implicado nos parâmetros da ação de linguagem. E, dessa maneira, está evidenciando a interação do diarista com o texto, com o autor e com outros destinatários.Ex:

"Eu fico com uma dúvida será que os homens procuram em nós mulheres que não existem?" (A10-DI).

Comparando os resultados das produções inicial e final de A10, podemos observar, em relação às operações de mobilização de conteúdos do texto lido e as operações de mobilização de conteúdos referentes ao posicionamento, que A10, em ambos os diários, mobilizou a mesma quantidade de enunciados.

Em relação às operações de mobilização de conteúdos referentes à experiência vivida do diarista, as dificuldades na leitura e os sentimentos diante do texto, observamos que A10 não realizou essas operações, em nenhum dos diários. Já em relação à operação de mobilização do discurso interativo, observamos que, no DF, A10 mobiliza um pouco mais elementos desse discurso. Diante desses resultados, consideramos que A10 interagiu muito pouco com o texto lido, em ambos os diários.

Esses resultados evidenciados nos permitem afirmar que não houve progressão da produção do DI para a produção do DF.Sendo assim, A10 permaneceu com as mesmas capacidades que já tinham sido desenvolvidas.

Apresentados os resultados da análise desenvolvida nos vinte diários, passemos, a seguir, para uma síntese desses resultados obtidos.

5.0. Panorama dos resultados obtidos nas análises dos diários iniciais e finais

Nesta seção, mostramos os dados levantados, nos DI e nos DF, quanto às operações realizadas e às capacidades desenvolvidas. Assim, para uma melhor visualização desses resultados, produzimos o quadro abaixo, no qual apresentamos as operações realizadas pelos alunos, no DI, a partir das instruções dadas oralmente e, no DF²³, com as atividades da SD.

Diário Inicial e Final	Mobilização do conteúdo texto lido	Mobilização conteúdo posicionamento	Mobilização conteúdo dificuldade	Mobilização conteúdo experiências	Mobilização conteúdo sentimentos	Mobilização do discurso
A1-DI	11	13	2	Ø	Ø	14
A1-DF	<u>12</u>	<u>17</u>	<u>1</u>	Ø	Ø	<u>14</u>
A2-DI	2	3	1	Ø	Ø	9
A2-DF	<u>5</u>	<u>7</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>21</u>
A3-DI	2	1	1	Ø	1	7
A3-DF	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	Ø	<u>12</u>
A4-DI	4	5	Ø	Ø	Ø	4
A4-DF	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>1</u>	Ø	Ø	<u>8</u>
A5-DI	3	4	Ø	Ø	1	14
A5-DF	<u>4</u>	<u>5</u>	Ø	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>15</u>
A6-DI	6	4	Ø	Ø	Ø	9
A6-DF	<u>4</u>	<u>5</u>	Ø	<u>1</u>	Ø	<u>9</u>
A7-DI	4	4	Ø	Ø	Ø	12
A7-DF	<u>7</u>	<u>6</u>	Ø	Ø	Ø	<u>11</u>
A8-DI	2	3	Ø	Ø	Ø	2
A8-DF	<u>2</u>	<u>3</u>	Ø	Ø	Ø	<u>2</u>
A9-DI	4	3	Ø	Ø	Ø	2
A9-DF	<u>4</u>	<u>4</u>	Ø	<u>1</u>	Ø	<u>6</u>
A10-DI	4	4	1	Ø	Ø	3
A10-DF	<u>4</u>	<u>4</u>	Ø	Ø	Ø	<u>6</u>

Quadro 25: Quantidade de operações de linguagem realizadas em cada diário.

²³ Os resultados obtidos, no DF, com a aplicação da SD, estão em negritos e sublinhados para uma melhor visualização.

A partir deste quadro, nos é possível observar que **os alunos 1, 2 e 10** realizaram as seguintes operações: mobilização de conteúdos do texto lido, mobilização de conteúdos para posicionarem-se frente ao texto lido, mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de compreensão do texto e mobilização do discurso interativo.

Os alunos 4, 6, 7, 8 e 9 realizaram as seguintes operações: mobilização de conteúdos do texto lido, mobilização de conteúdos para posicionar-se frente ao texto lido e mobilização do discurso interativo.

O **aluno 3** realizou as seguintes operações: mobilização de conteúdos do texto lido, mobilização de conteúdos para posicionar-se frente ao texto lido, mobilização de conteúdos referentes às dificuldades de compreensão do texto lido, mobilização de conteúdos que provocam reações sentimentais e a mobilização do discurso interativo.

O **aluno 5** realizou as seguintes operações: mobilização de conteúdos do texto lido, mobilização de conteúdos para posicionar-se frente ao texto lido, mobilização de conteúdos que provoca reações sentimentais, mobilização do discurso interativo.

Diante desses resultados, vimos que, dos dez alunos pesquisados, apenas um aluno realizou cinco das seis operações requeridas nas instruções dadas oralmente e nenhum aluno realizou todas as operações. Também observamos que as operações menos realizadas foram a de mobilização do conteúdo para expressar-se sentimentalmente e para exprimir dificuldades de compreensão da leitura. Portanto, no DI, as capacidades lingüístico-discursivas e metacognitiva foram pouco desenvolvidas. Já a capacidade de ação referente à mobilização de conteúdos relacionados às experiências pessoais, essa não se desenvolveu.

Já no diário final, produção realizada após a aplicação da SD, **os alunos 1 e 4** realizaram as seguintes operações: mobilização de conteúdos do texto lido, mobilização de conteúdos para posicionar-se frente ao texto lido, mobilização de conteúdos relacionados às dificuldades de compreensão do texto lido e a mobilização do discurso interativo. Já o **aluno 2** realizou todas as operações requeridas pela SD.

O **aluno 3** realizou as operações de mobilização de conteúdos do texto lido, mobilização de conteúdos para posicionar-se frente ao texto lido, mobilização de conteúdos relacionados às experiências pessoais, mobilização de conteúdos

relacionados às dificuldades de compreensão do texto lido e a mobilização do discurso interativo.

O **aluno 5** realizou as operações de mobilização de conteúdos do texto lido, mobilização de conteúdos para posicionar-se, mobilização de conteúdos relacionados aos sentimentos, mobilização de conteúdos relacionados às experiências pessoais e a mobilização do discurso interativo.

Os **alunos 6 e 9** realizaram as seguintes operações: mobilização de conteúdos do texto lido, mobilização de conteúdos para posicionar-se frente ao texto lido, mobilização de conteúdos relacionados às experiências pessoais e a mobilização do discurso interativo.

Os **alunos 7 e 8** realizaram as seguintes operações: mobilização de conteúdos do texto lido, mobilização de conteúdos para posicionar-se frente ao texto lido e a mobilização do discurso interativo.

Diante desses resultados, vimos que, dos dez alunos pesquisados, apenas um aluno realizou todas as seis operações solicitadas e dois alunos realizaram cinco das seis operações solicitadas. Observamos, também, que as operações menos realizadas foram a de mobilização de conteúdos para a expressão de reações sentimentais e para o registro de dificuldades de compreensão do texto. Portanto, as capacidades lingüístico-discursivas referentes a essa operação e a capacidade metacognitiva foram pouco desenvolvidas. Já a operação de mobilização de conteúdos para relacionar com as experiências pessoais, dos dez alunos pesquisados, cinco realizaram essa operação. Portanto, apenas no DF, a capacidade de ação referente a essa operação se desenvolveu.

No quadro abaixo, podemos verificar, de maneira mais global, as operações mais realizadas e a menos realizadas nos DL iniciais e finais dos dez alunos pesquisados.

Operações realizadas	Total DI	Total DF	Diferenças entre o DI e o DF
Mobilização de conteúdos temáticos do texto lido.	42	51	9
Mobilização de conteúdos para posicionar-se frente a eles.	44	59	15
Mobilização de conteúdos com dificuldades de compreensão	5	4	<u>1</u>
Mobilização de conteúdos relacionando-os às suas experiências	Ø	5	5
Mobilização de conteúdos que provoca reações sentimentais	2	2	0
Mobilização do discurso interativo	76	180	104

Quadro 26: As operações mais realizadas e as menos realizadas, nos diários.

Esse quadro nos mostra que as operações de mobilização de conteúdos temáticos do texto lido, a mobilização de conteúdos para relacioná-los com as experiências pessoais, a operação de mobilização do discurso interativo, a mobilização de conteúdos para posicionar-se frente a eles foram mais desenvolvidas nos DF. Já a operação de mobilização de conteúdos com dificuldades de compreensão e a mobilização de conteúdos que provocam reações sentimentais desenvolveram-se muito pouco, tanto no DI quanto no DF. Sendo assim, as capacidades de ação, as capacidades lingüístico-discursivas e as capacidades discursivas foram mais desenvolvidas nos DF. Já a capacidade metacognitiva foi pouco desenvolvida, em ambos os diários.

Hipotetizamos que as operações de mobilização de conteúdos que expressam dificuldades de compreensão e exprimem reações sentimentais foram pouco mobilizadas, pela falta de hábito dos alunos de exporem as suas dificuldades de aprendizagem e de se relacionarem dialogicamente com o texto lido. Assim, consideramos que, em uma próxima seqüência didática desse gênero, as atividades relativas a essas duas operações mencionadas devem ser melhor trabalhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, apresento as conclusões que posso retirar de todo o trabalho que foi realizado com o gênero diário de leitura (DL), em relação às capacidades de linguagem desenvolvidas e a prática da leitura realizada.

Esta pesquisa, desenvolvida sob a luz dos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), vem a reafirmar a tese defendida por essa teoria, de que o desenvolvimento humano ocorre na interação com o social, mediado pela linguagem materializada em forma de textos, indexada a um gênero textual e é na apropriação do gênero que o homem desenvolve as capacidades de linguagem necessárias para a produção e a compreensão dos textos, ou seja, é a apropriação do gênero que possibilita ao homem agir em diferentes situações de linguagem.

Considero que reafirmo essa tese, pois comprovei, nesta pesquisa, que é por meio de um trabalho contínuo com os gêneros que as capacidades de linguagem se desenvolvem ou se acentuam e conseqüentemente desenvolvem, no aluno, a capacidade de compreender e de produzir diferentes textos que circulam socialmente. Este trabalho, com a seqüência didática (SD) do gênero DL, apresentou como resultado o desenvolvimento e a acentuação de capacidades de linguagem, nos alunos pesquisados. É evidente que nem todas as capacidades foram bem desenvolvidas. No entanto, devemos compreender que, para isso, é necessário que seja realizado um trabalho contínuo e que demanda muito mais recursos e tempo.

As capacidades que foram um pouco mais desenvolvidas na produção final, após a aplicação dessa SD são: as capacidades de ação referentes à mobilização dos conteúdos do texto lido e referentes às experiências vividas; as capacidades lingüístico-discursivas referentes ao posicionamento do leitor e as capacidades discursivas referentes à mobilização do discurso interativo.

O desenvolvimento dessas capacidades possibilitou aos alunos, a apropriação desse gênero, DL, e a realização de uma prática de leitura interativa, dialógica. Os alunos passaram a olhar para o texto de maneira mais atenta, questionadora, indagando a opinião do autor, concordando, discordando,

respondendo às perguntas retóricas feitas por ele. Muitos diaristas interagiam tão diretamente com o autor que o tornava destinatário presente de seu texto. Nessa prática de leitura, desenvolvida por meio do gênero DL, vimos que o leitor matema uma atitude responsiva ativa, como afirma Bakhtin (1979/2006): a cada palavra compreendida, ele responde com outras palavras.

Um outro aspecto observado e considerado relevante foi a relação feita pelos alunos entre o texto lido e as experiências vividas. Antes da aplicação dessa SD, observei nas produções dos DI, que os alunos não faziam essa relação; permaneciam apenas na informação que o autor lhe trazia. Posteriormente, o desenvolvimento das atividades propostas, na SD, nos DF, observei que a maioria desses alunos passou a realizar essa operação para compreender o texto e as argumentações expressas pelo autor. Dessa maneira, acredito que a leitura tenha se tornado, para eles, mais significativa e mais motivadora, pois o seu conhecimento e o seu cotidiano era trazido para dentro do texto.

No entanto, como disse antes, nem todas as capacidades foram bem desenvolvidas, a capacidade metacognitiva foi uma delas. Muitos alunos não mobilizaram os conteúdos do texto com que tiveram dificuldades de compreensão. Considero que isso seja proveniente da falta de hábito dos alunos de identificarem e discutirem com os professores as suas dificuldades de aprendizagem. Muitos alunos se sentem envergonhados, intimidados diante do professor, pois têm interiorizado a imagem do “bom professor”²⁴, ou seja, a imagem de que o professor é aquele que sabe tudo e o aluno aquele que nada sabe, que apenas escuta e pouco se expressa.

Uma outra capacidade pouco desenvolvida foi a capacidade de ação referente à operação de mobilização de conteúdos do texto lido, para expressar reações emocionais, afetivas. Hipotetizo também que, para esses alunos, a leitura realizada no contexto escolar está centrada na racionalidade, na busca por informações. Para eles, o ato de ler envolve apenas a razão e não razão e emoção como em qualquer outra atividade em que a interação ocorra.

Por isso, compreendo que, em um trabalho futuro com esse gênero, as atividades de leitura, que desenvolvam essas capacidades, devem ser melhor trabalhadas. Nessa SD, discuti e dei textos que provocassem, no leitor, reações afetivas; contudo, diante desses resultados, percebi que a leitura desses textos e o

²⁴ Já discutida no capítulo 1.

registro dessas dificuldades foram insuficientes para que os alunos se apropriassem dessa operação. Portanto, considero necessário, em uma próxima abordagem, discutir melhor a situação de produção de diferentes textos, para que os alunos compreendam que muitos textos são produzidos com a finalidade de provocar reações afetivas no leitor, como por exemplo, o poema e a música.

Já em relação à capacidade de ação referente à operação de mobilização de conteúdos do texto para o registro de dificuldades de leitura, desenvolvemos atividades em que os alunos tiveram de ler e de registrar tais dificuldades de compreensão; porém acredito que, por falta de hábito, essas atividades tenham sido pouco assimiladas pelos alunos.

A esse respeito, considero importante, em uma próxima abordagem com esse gênero em sala de aula, darmos ênfase à discussão dos diários, pois durante as discussões que fiz nesta pesquisa, observei que é nesse momento que os alunos expõem as suas dificuldades de compreensão e as resolvem, interagindo com o professor e com os seus pares. Portanto, considero que uma discussão bem direcionada pelo professor, na qual todos possam participar, sem restrições de acertos ou erros, favoreça a aprendizagem e pode quebrar o estereótipo do “bom professor”.

Diante desses resultados e da minha experiência como pesquisadora e aluna do mestrado, vejo que os gêneros, quando apropriados, podem se configurar como verdadeiros instrumentos de desenvolvimento e de ação humana. Apresento abaixo um diário que fiz durante o percurso dessa pesquisa, em que coloco bem a importância do gênero em minha vida.

“Diário de uma pesquisadora.

Interessante como o suporte teórico-metodológico desta pesquisa, ISD, encarnou em mim. Enquanto escrevo, reflito: como um gênero pode tornar-se um instrumento de desenvolvimento humano? Eu mesma respondo que pode e isso se concretiza em mim, na minha prática de linguagem, com a produção desta dissertação. Chego a me emocionar.

Como agora estou sendo capaz de produzir o meu texto? Olhar a minha pesquisa em uma globalidade? Cada vez mais meu caminho se clarifica, cada vez mais me aproprio de todas as informações que a minha orientadora já me deu, “enuncie para o seu leitor o que será dito”, “faça um breve resumo do que abordou”, “faça um fichamento sobre o que está estudando, apenas ler não serve para nada”.

O gênero acadêmico, hoje, foi apropriado por mim, pelo menos parte dele. Agora sei da sua importância social, agora desenvolvi capacidades de ação, lingüístico-discursivas e discursivas (eu acho, rsrsrs), agora sei avaliar a situação de produção desse gênero, os

modalizadores, as vozes, os conectivos (claro que nem todos, rsrsrsrs), mas me sinto mais confiante.

Como esse gênero está me constituindo enquanto pesquisadora, como as diversas vozes que utilizo para a produção deste texto me fortalecem, me fazem ser capaz, segura, dona de mim, afasta o meu medo, a minha insegurança, como as diversas vozes se entrelaçam com a minha, fazendo surgir o meu discurso de pesquisadora.

Não posso esquecer de mencionar a apropriação do diário em minha vida, principalmente agora, durante a redação da minha dissertação me aproprio cada vez mais da escrita diarista, produzo diários em meu pensamento, faço relações com outras obras, me questiono, revejo as minhas dificuldades, procuro soluções, concordo com alguns autores, questiono as idéias de outros.

Agora percebo que é na prática de linguagem, na interação com o outro, com o mundo mediado pelo texto, ou melhor, pelo gênero textual, que o homem se desenvolve, que o homem torna-se capaz de agir em diferentes atividades sociais, que o homem se torna capaz de avaliar e ser avaliado, compreender e ser compreendido.

No entanto, alguns gêneros são apropriados em um contexto escolar, como no meu caso, apropriei-me, ou melhor, estou me apropriando desse gênero, agora, no curso de mestrado, mas para isso várias operações psicológicas e sociais foram mobilizadas por mim, muitas vezes, propiciadas pela interação com os meus colegas no seminário, outras vezes, na interação com a minha orientadora, com o professor Tony, com a professora Luzia e, por diversas vezes, na interação comigo mesma, nas minhas reflexões, operações que me geraram as capacidades lingüísticas necessárias para, agora, eu estar produzindo a minha dissertação de mestrado.

Sei também que o modo como aprendi se difere da maneira como meus alunos podem aprender, por isso, considero a minha pesquisa importante para o ensino da leitura escolar, com a aplicação de uma seqüência didática, constituída por diferentes atividades que poderão, se apropriada, desenvolver capacidades lingüísticas nos alunos e dessa forma, torná-los capazes de lerem diferentes textos e, conseqüentemente, produzi-los também.

(Carla Galhardo, 25/10/2008, às 19:00 hs)

Concluo essas minhas considerações finais, abrindo caminhos para uma nova pesquisa com o gênero DL, propondo, para uma pesquisa futura, a elaboração de uma SD do gênero DL, com atividades direcionadas, principalmente, para o desenvolvimento de capacidades lingüístico-discursivas, tendo por finalidade utilizá-lo como um instrumento para a produção de gêneros, como, por exemplo: o artigo de opinião e a resenha crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1979/2006). Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 266-306.
- BRONCKART, J.P. (1997/1999). *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Anna Rachel Machado, (Trad.) Péricles Cunha. São Paulo: Educ.
- _____. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio.(orgs). São Paulo: Mercado de Letras.
- BUZZO, M.G. (2003) *O diário de leituras: uma experiência didática na educação de jovens e adultos (EJA)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Orientadora Anna Rachel Machado.
- CANETTI, E. (1965). Diálogo com o interlocutor cruel. In: *A consciência das palavras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, pp.55-71.
- CORACINI, M. J. R. F. (1995/2002). *O Jogo discursivo na aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2ª. Ed. Campinas, SP: Pontes.
- CRISTOVÃO, V.L.L (2001). *Gêneros e ensino em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Orientadora: Anna Rachel Machado.
- _____. (2007). *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de LE*. Londrina: UEL
- BRITTO, L.P.L. (1999). *Leitura e política*. In: *A escolarização da leitura literária- o jogo do livro infantil*. Aracy Alves Martins Evangelista; Heliana Maria Brina Brandão; Maria Zélia Versiani Machado (Org). 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica/Dimensão, v1. p 77-92.
- DE PIETRO, J.F; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. (1996). *Um modele didactique du 'débat de l'object social à la pratiquescolaire*. Enjeux:38/40,1997. p.100-29.
- DOLZ, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. In: Reuter (ed), *Actes du colloque de l'université Charles-de-Gaulle III. Lês interactions lecture écriture*. Neuchâtel: Peter Lang, p.219-241, Trad. Péricles Cunha (inédito).
- _____; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. (1993). *L'acquisition des discours: emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières? Éla- Études de Linguistique Appliquée*, n.92. p.23-37.

- _____. & SCHNEUWLY, B. (1996). In: SCHNEUWLY,B; DOLZ,J e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.p.41-70.
- _____. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Éditeur. (Didactique du Français).
- _____.; NOVERRAZ,M ; SCHNEUWLY, B. (2001). *Seqüência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY,B; DOLZ,J e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.
- GONÇALVES, A. V. (2007). *Gêneros textuais e reescritas: uma proposta de intervenção interativa*. Tese de doutorado defendida no Programa da Faculdade de Ciências e Letras_ Unesp/Araraquara.
- HOLT,J. (1982). *How Children fail*. New York: Delta.
- JURADO, S. & ROJO, R. (2006). A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Editora Parábola.
- KLEIMAN, A.B. (1989/2004). *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (2006). Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Editora Parábola.
- KOCH, I.V. & ELIAS, V.M. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto.
- MACHADO, A. R. (1995). *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*.Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães e Co-orientador: Jean-Paul Bronckart.
- _____. (1998). *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2002) *Os textos dos alunos como índices de capacidades de linguagem*. II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discurso, Ação e Sociedade. Belo Horizonte. Programas & Resumos: UFMG.
- _____. (2002).*O diário de leituras: escrevendo sobre a própria leitura*.In: Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. Livros em Contextos: PNLD, Programa nacional do livro didático. São Paulo: SE/CENP.
- _____. (2004). *A formação de professores como lócus de construção de conhecimentos científicos*. In: Revista da Anpoll.
- _____. (2005). *Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula*. Linha D'Água, São Paulo, v.18, n.1.
- _____. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: Meurer, J.L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Orgs.) *Gêneros:teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola. p. 237-259.

- _____. (2007). Para compreender melhor o gênero diário de leitura. In: MACHADO, A.R; TARDELLI, A.L; LOUSADA, E. *Trabalhos de pesquisa: Diários de leitura para a revisão bibliográfica*. São Paulo: Ed: Parábola.
- _____ & CRISTOVÃO, V.L. (2006). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. v.6, n.especial, set/dez.
- _____; TARDELLI, A.L; LOUSADA, E. (2007). *Trabalhos de pesquisa: Diários de leitura para a revisão bibliográfica*. São Paulo: Ed: Parábola.
- MENDONÇA, M. & BUNZEN,C. (2006). Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Editora Parábola.
- OLIVEIRA, R.M.C. (2002). *Diários públicos, mundos privados: Diário íntimo como gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade*. Dissertação de mestrado defendida em Comunicação e cultura contemporâneas, da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia.
- POULOU, B. (1993). L' inspiration autobiographique dans lês collections pour adolescents. In: D. Escarpit & B.Poulou (Org), *Actes Du Colloque de NVL/CRALEJ. Lê récit d'enfance_enfance et écriture*. Bordeaux: Sourbier, pp.115-27.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY,B; DOLZ,J e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 21-39.
- _____. DOLZ, J. (1997). *Os gêneros escolares: das práticas da linguagem aos objetos de ensino*. In Repères,15, pp.27-40. Trad. Gláís Sales Cordeiro.
- SILVA, E.T. L. (2003/2006). *Trilogia Pedagógica: Conferências sobre leitura*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- _____. (2003/2006). *Trilogia Pedagógica: Unidades de leitura*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- SOUZA, R.F.M. (2007). *O trabalho com o diário reflexivo de leituras em uma sala de aula do ensino médio*. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco.

ANEXO 1

DIÁRIOS DE LEITURAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS (INICIAIS E FINAIS)

A2 (DI)

Os homens desejam as mulheres que não existem...

1¶ É um título para se pensar.

2¶ Ao ler este texto me perguntei: “ O que mais os homens de nosso século, querem encontrar em uma mulher?

3¶ Querem uma boba dentro de suas casas? Ou querem uma escrava amante? Ou quem sabe uma babá, que faça tudo por eles e para eles.

4¶ Bom é um texto bem realista, que fala de nossas “belezas brasileiras”.

5¶ Só não concordei com o autor quando ele põe Daniella Cicarelli no pedestal, pois apesar de ser muito bonita, em sua vida particular ela não deve ser nada do que ele escreveu. Posso até imaginar: “Daniella dorme, acorda, se arruma vai ao seu programa, grava, pode até ser que depois disso ela saia pra uma balada ou somente pra se divertir com amigos. E depois? Tudo de novo!

6¶ Concordo sim com o autor quando o mesmo expõe o seu pensamento e diz que as mulheres estão virando “objetos de satisfação”, e concordo quando o mesmo diz que feminismo se vulgarizou e realmente algumas mulheres de hoje em dia se mostram vulgares, só faltam andar nas ruas de “tapa-sexo”. Não sei o que ainda pode piorar ou melhorar.

7¶ Só há uma coisa que não entendi: “o final do texto”.(sic)

A2 (DF)

Os homens desejam as mulheres que não existem

1¶ “Os homens desejam as mulheres que não existem”...é um título muito desejado, mais me vem a cabeça lendo esse título uma bonequinha! Perfeita, não fala, não se mexe, não engorda (risos).

2¶ Nossa ...acho que esse autor surtou! Como ele vai querer uma mulher que não existe?

3¶ PODE até ser que um dia ele encontre uma perfeitinha, com silicone como ele diz no texto, bumbum malhado e tudo mais.

4¶ Engraçado, ele diz no texto que sente uma leve depressão quando olha revistas povoadas de mulheres, e diz ainda que se sente até só,, por ver tantas ofertas impossíveis. Aí eu me pergunto:

5¶ Será que hoje essas revistas, como Playboy, vieram pra isso, pra realmente fazer os homens desejarem mulheres que existem, mais impossíveis?

6¶ Concordo com ele quando ele diz que o feminismo se vulgarizou, pois as mulheres “impossíveis” de hoje, por qualquer valor, seja ele de cem mil reais, pra cima (risos), estão se expondo ao público, fazendo serem desejadas nos quatro cantos desta terra.

7¶ E mais uma vez estou aqui, discordando com o autor a respeito de Daniella Cicarelli, pelo amor de Deus, ela é feia! Como dizem, ela é nada, nada de frente, nada de costas, tem a boca do tamanho da boca de um sapo, aliás, acho que não é atoa que ela seja a apresentadora do “Beija sapo” (risos).

8¶ O autor diz: “Daniella é tão linda que tenho vontade de dizer: Seja feia”...me lembro de um dia que coloquei uma foto minha no orkut e escrevi na legenda: “minha beleza me enjoa tanto que digo pra mim mesma: “seja feia” (risos) e a modéstia? (risos)

9¶ E agora estou e vou sempre (eu acho) concordar com o autor quando ele diz que dentro dessas “mulheres virtuais”, existe uma menina insegura, doce e, com muita certeza concordo com ele também quando ele afirma que se elas pudessem escolher, elas não estariam nas “vitrines” da mídia, da internet, mas acho que se elas não tivessem essa beleza oculta (que raiva), escolheriam estar nas suas casas, cuidando e dando amor ao marido e aos filhos se é que elas têm...

10¶ Mais sei lá né, como diz o autor, “como conversar com elas?”...e só assim pra saber o que realmente elas escolheriam

11¶ E pra acabar, continuo sem entender o final do texto (risos)....(sic)

A3 (DI)

Texto: “Os homens desejam as mulheres que não existem”

1¶ O que esta na moda?_Eu pergunto!

2¶ Mulheres se produzindo nos salões raspando pelos e ficam felizes só porque fizeram um simples corte. Eu não intendo e apesar de tantos cortes são comparadas com Hitler, mas quem é Hitler,eu sei que esse homem era muito mal isto não entra na minha cabeça palavras que para mim não tem significado.

3¶ Silicone, bumbuns durinhos e pelos dourados, tudo para agradar os consumidores do mercado sexual. Nossa to impressionado_pelo menos essa parte eu entendo ninguém vai querer ver uma mulher acabada.

4¶ Tudo para mim é um simples assunto e esse assunto é sobre mulheres linda que podem dominar o sexo masculino esse texto é sobre mulheres que pode dominar apenas com sua beleza nossa um texto até que interessante “mulheres”... (sic)

A3 (DF)

1¶ “Os homens desejam as mulheres que não existem”. Vejo esse titulo e penço mulheres que não existem mas como eles podem desejar mulheres que não existem, eles pençam nas modelos, nas atris só pode ser se for isso até eu penço ter uma mulher dessa. Comecei a ler o texto e vejo “Está na moda muitas mulheres ficam em acrobáticas posições ginecológicas para raspar os pelos pubianos nos salões de beleza”. Pelo que eu li o que esta na moda é a vaidade das mulheres, mas acho que é verdade tenho três irmãs que são vaidosas e minhas amigas são vaidosas.Olho outro trecho e fala “Querem acabar com nossos lares?”Querem acabar com os homens não entendo mas como alguém pode pençar assim dessas mulheres seria que o autor não gosta de mulher pença que ela usa a beleza para acabar com os homens. Mas começo a tentar entender o que o autor quer dizer e não entendo nada.(sic)

A4 (DI)**Os homens desejam as mulheres que não existem.**

Arnaldo Jabor

1¶ O texto mostra que os homens realmente desejam mulheres que não existem, eu concordo porque muitos acham que a beleza física, a aparência, o prazer é tudo na vida de uma mulher, mas tudo isso é passageiro, são induzidos a tanta beleza e perfeição que muitas vezes esquecem de suas mulheres, alguns até se separam. “Vejo que no Brasil o feminismo se vulgarizou numa liberdade de objetos”, não é todo o universo feminino que é assim, há muitas mulheres que são honestas, e tem um serviço digno, outras se tornam objetos, vendem o próprio corpo por coisas vãs.

2¶ Esta frase “A pessoa deles não tem mais um corpo” me chamou bastante a atenção, porque a mulher deixa de viver e torna-se dependente do próprio corpo, mostrando ao mundo que podem ser mais que tudo e todos. “Elas tem de fingir que não são reais” se elas fossem reais mostrariam seus defeitos, homens cansados do casamento vão a procura dessas mulheres virtuais, que não tem nada oferecer, além da beleza e do prazer. Estão se tornando artificiais, querem chegar ao topo, ser melhor que tudo.

3¶ Para que? Por um momento de sucesso.

4¶ Eu acho que essas mulheres precisam entender que temos que enfrentar a vida da maneira que ela é não idealiza-las, fazendo com que exista somente o prazer.(sic)

A4 (DF)**Os homens desejam as mulheres que não existem**

1¶ Realmente eles as desejam, muitos homens pensam que aquela mulher que aparece em propaganda, revistas acorda sempre bela, não tem seu lado emocional, está sempre linda, acho que isso é uma verdadeira ilusão. Também achei este texto muito engraçado porque o Arnaldo Jabor faz uma comparação bem interessante com os pelos pubianos e os bigodinhos verticais que o fazem pensar em Hitler.

2¶ Será que o feminismo se vulgarizou tanto a esse ponto de a mulher se tornar objeto, por um lado acho que sim, e por outro acho que não, existem muitas mulheres dignas que batalham para ganhar seu pão, concordo com parte do texto em que ele diz que em revistas só há paisagens de mulheres nuas, dificilmente você

vê mulher cuidando de seus maridos, donas de casa. Elas parecem estar tentando chamar a atenção dos homens de qualquer maneira.

3¶ Não entendi a frase em que ele diz “elas são o coroamento de um narcisismo Yuppie”

4¶ As vezes essas mulheres de tanto aparecem lindas, só vimos beleza, não mostram seus sentimentos, o que realmente a mulher vive.

5¶ A minha concepção é que tudo isso é para atrair o mercado consumidor, por que na verdade elas dificilmente vão poder realizar o desejo desses homens que ficam atraídos por elas, são mulheres artificiais que apenas fazem seu trabalho a fim de competir com outras querendo atingir a mídia e estar em 1º lugar em tudo. (sic)

A5 (DI)

Os homens desejam as mulheres que não existem

1¶ Concordo plenamente com o título os homens, só querem as mulheres “perfeitas”, ou seja, as saradonas, popozudas, siliconadas, grande parte dos homens só conseguem ver o exterior das mulheres e muitas vezes não conseguem enxergar que por dentro de todo aquele corpinho sarado pode existir uma pessoa egoísta, ambiciosa, falsa etc.

2¶ Também achei muito legal o tipo de linguagem que ele usou, mas confesso que fiquei um pouco envergonhada.

3¶ Outra parte que também me chamou muita atenção, foi quando o comentarista disse “Que no Brasil o feminismo se vulgarizou numa liberdade de objetos” as mulheres estão perdendo todo o seu valor, os homens não conseguem mais vê-las com aquele ar de romance, carinho, vontade de ficar pertinho e sim as vêem como um “objeto sexual prontas para realizarem todos os desejos dos homens.

4¶ Agora eu paro e me pergunto: Será que vale a pena se expor tanto desse jeito por dinheiro? Será que essas mulheres são felizes?

5¶ Essa dúvida fica me martelando, eu sei que quando essas mulheres são convidadas eles recebem um cachê muito alto, mas a partir do momento que elas saem nuas nas revistas, acabam se desvalorizando, muitas pessoas criticam, tem preconceito, por isso que se deve pensar muito.

6¶ E para finalizar aí vai um recadinho para as mulheres.

7¶ “Mulheres vamos tomar cuidado com essa obsessão por um corpo perfeito, Deus já nos fez lindas e maravilhosas, ta na hora de começarmos a nos preocuparmos um pouco mas com o nosso interior, sentimentos e sonhos.” (sic)

A5 (DF)

Os homens desejam as mulheres que não existem

Arnaldo Jabor

1¶ Esse texto foi escrito pelo Arnaldo Jabor, não conheço muito sobre ele, só o que eu sei é que ele é um ótimo comentarista, e só de ler o título me apareceu ser um texto bem interessante.É impressionante como a maioria das mulheres são capazes de fazer coisas absurdas em nome da beleza, e isso já está se tornando uma obseção que está contagiando as crianças .

2¶ Certo dia assisti uma reportagem na TV Globo onde um médico falava do mal que a maquiagem fazia para as crianças, pois causava alergias e outra série de problemas na pele.

3¶ Tem horas que eu paro e me pergunto até que ponto as pessoas são capazes de chegar em nome da beleza? Mas calma! Ta certo eu também sou vaidosa me preocupo em estar bem bonita, mas tudo tem limite, mas ultimamente muitas mulheres tem ultrapassado esse limites, como diz Arnaldo “silicone, pêlos dourados, bumbuns malhados, tudo para agradar os consumidores do mercado sexual” ou seja os homens.Realmente o feminismo no Brasil se vulgarizou muito, sumiu aquela visão de que a mulher era uma pessoa pura, delicada, sensível, e o que mais vemos é revistas de mulheres nuas nas bancas de jornal.

4¶ Hoje o que mais vemos por aí é clínicas de estética e salões de beleza espalhadas pela cidade, e isto está fazendo com que muitas mulheres acabam se transformando naquilo que não são, ficam parecendo bonecas infláveis.

5¶ E eu tenho certeza que muitas não posam nas revistas porque gostam e sim pelo dinheiro, mas porque então não procuram um emprego onde possam ser respeitada pelo seu trabalho? Será que é ou preguiça de estudar de adquirir novos conhecimentos? Porque na minha visão para tirar foto não é preciso ter muito conhecimento, não sei talvez possa até estar errada.Mas essa obseção pela beleza parece que não terá mais fim, já tomou conta das mulheres e já está invadindo o

mundo dos homens e até das crianças. Eu hein estou com medo de saber o que vai acontecer nos próximos anos... (sic)

A6 (DI)

Texto: “Os homens desejam as mulheres que não existem”

1¶ Concordo com Jabor quando ele fala que muitas mulheres ficam em posição acrobáticas. Quando ele fala que no Brasil o feminismo se vulgarizou, numa liberdade de “objetos” produziu mulheres livre como as coisas, livres como produtos perfeitos para o prazer.

2¶ Concordo também quando ele fala que existem mais mulheres que homens na praça. Discordo quando ele diz: Mas eu olho as revistas de mulher nua e só vejo paisagens, acho que ninguém é perfeito fisicamente.

3¶ Acho que quando ele comenta infelizmente, é impossível tê-las, porque, na tecnologia da gostosura, elas se artificializaram cada vez mais, como carros de luxo se aperfeiçoando a cada ano.

4¶ Concordo quando ele fala que, a “libertação da mulher” numa sociedade ignorante como a nossa deu nisso: superobjetos se pensando livres, mas aprisionados numa exterioridade corporal que apenas esconde pobres meninas famintas de amor e dinheiro. A liberdade de mercado produziu um estranho e falso “mercado da liberdade”.

5¶ Enfim, gostei bastante desse texto e concordei com algumas coisas que ele falou, mas acho que existe também muitas mulheres que são dignas, honestas e que só posam nuas, por causa do dinheiro. (sic)

A6 (DF)

Texto: “Os homens desejam as mulheres que não existem”

Arnaldo Jabor

1¶ Nossa gostei desse título. Mais porque será que os homens desejam mulheres que não existem?

2¶ Realmente existem muitos homens que querem ou seja, desejam as mulheres que não existem.

3¶ Não conheço sobre a vida de Arnaldo Jabor, mais pelo que vi, ele é bem ligado nos assuntos que acontecem hoje em dia, muitas mulheres pousam nuas para conseguir dinheiro e outras coisas mais.

4¶ Só o que vejo muito é mulheres pousando nua, em revistas, na televisão. Mais não só existem mulheres que pousa só por causa de dinheiro, mas sim para se mostrar.

5¶ Concordo com o texto, quando fala que as mulheres fazem isso para agradar os consumidores do mercado sexual.

6¶ As “mulheres” estão realmente se vulgarizando, numa liberdade de “objetos”, mulheres livres como produtos. Mais também há as mulheres que são dignas, que lutam e se esforçam para conseguir ganhar o seu pão de cada dia.

7¶ Mas existem mulheres que se arrependem do que fez e que se pudesse não teria feitos como por exemplo a Carla Perez, pois assisti uma reportagem na qual ela relatou que se arrependeu de ter pousado nua, e que se fosse hoje não faria, por isso acredito que aja mulheres que pousem nuas não pra se mostrar, mas porque precisam. Nossa mais porque será que essas mulheres fazem isso?

8¶ Será que é porque precisam ou é só para expor o seu corpo?

9¶ Bom é bem legal esse texto, mas até parece que essas mulheres sejam tão perfeitas, na verdade elas estão cobertas de maquiagem, e etc.

10¶ Calma aí! Não que eu não seja vaidosa. Mais vamos concordar elas não são tão belas assim. (sic)

A 7 (DI)

Os homens desejam as mulheres que não existem

1¶ Eu concordo com o título que o autor escolheu para esse texto, porque é isso que os homens realmente querem: mulheres perfeitas, totalmente o “contrário de suas esposas”

2¶ A comparação que o autor faz entre a “mulher virtual” e Hitler é apenas para comparar os “bigodinhos verticais”

3¶ Como o autor eu também acho que as mulheres fazem de tudo para serem “desejadas” pelos homens. Elas passam várias vezes por mesas de cirurgia, para colocar silicone, fazer lipo e outras coisas, além de gastar muito dinheiro. Também concordo quando ele diz que elas estão se tornando objetos a serem “consumidos”

nesse mercado sexual e as vezes me faço a mesma pergunta que ele: o que nos prometem essas mulheres virtuais? Cada vez que me faço essa pergunta chego a várias respostas diferentes. As vezes, como ele, acho que nos prometem um orgasmo infinito em outras vezes acho que elas são um sonho impossível de ser alcançado, ou alguém acha que tudo aquilo o que vemos nas revistas e filmes é real?

4¶ Não discordo do autor em nenhum momento do texto, acho que as idéias dele “batem” com as minhas.(sic)

A7 (DF)

1¶ Bem revendo este texto, a primeira coisa que me veio na cabeça foi a parte que o autor compara a “intimidade feminina” com o bigodinho vertical, que o faz lembrar de Hitler.

2¶ O título do texto relata a realidade, que vivemos hoje. Afinal, qual é o homem que não quer uma mulher dessas? Ela não reclama de nada, não quer discutir a relação quase todos os dias, não engorda, nunca fica feia e sempre está disposta a fazer sexo. Bem eu não queria uma mulher assim. Seria muito chato, um verdadeiro tédio e o relacionamento ficaria muito monótono.

3¶ Concordo com o autor, que o feminismo se vulgarizou. As mulheres foram ganhando seu espaço na sociedade e algumas, repito algumas, mulheres confundiram isso e acabaram se expondo em revistas, totalmente nuas. Eu é que não deixaria minha namorada se expor tanto. Eu me pergunto quem gostaria de pegar uma revista de mulheres nuas e se deparar com sua namorada ou esposa, sei lá, totalmente nua, do jeito que só você gostaria de ver?

4¶ Concordo também com ele, quando diz que não saberia o que falar para uma mulher dessas.

5¶ No final do texto ele diz:” A democracia de massas, mesclada ao sub desenvolvimento cultural, parece “libertar” as mulheres. (...) A “ libertação da mulher” numa sociedade ignorante como a nossa deu nisso”

6¶ Ai eu descordo, pois como já disse, nem todas as mulheres são assim.

A8 (DI)

1¶ Bom acho que hoje em dia existem algumas mulheres que não se preocupam mais com os seus valores.

2¶ E acabam se tornando mulheres bonitas, mais fúteis, ocas por dentro sem conteúdo!

3¶ E os homens que querem esse tipo de “mulher”, não reconhece a verdadeira mulher que tem em casa aquela que cuida do seu lar, dos filhos e às vezes acaba nem tendo tempo para cuidar de si mesma

4¶ Elas se oferecem como se fossem apenas um objeto, aonde um homem rico com carro do ano, casa acaba “levando”.

5¶ Acho que essas mulheres deveriam se dar mais o valor. (sic)

A8 (DF)

1¶ O título do texto já nos passa uma pré leitura sobre o texto “ Os homens desejam as mulheres que não existem” é claro os homens querem mulheres perfeitas!

2¶ E é querendo satisfazer o desejo masculino que algumas mulheres se tornam vulgar aparecendo em revistas em poses obscenas querendo ser sexy, exuberantes mas esquecem da verdadeira beleza a beleza interior, que vale muito mais do que pernas e bumbuns perfeito.

3¶ A verdade é que os homens às vezes vêm como um objeto sexual, pronta para satisfazer seus desejos.

4¶ Acho que isso é uma pouca vergonha pois elas se desvalorizam muito.

5¶ E as verdadeiras mulheres que cuidam do seu lar, dos filhos e aliás de “si” mesmo não são valorizadas. (sic)

A9 (DI)**Os homens desejam as mulheres que não existem**

1¶ Este texto muito interessante a maioria das mulheres não pensam como antes, namorar, noivar, casar e ter seus filhos e cuidar da casa e do marido.

2¶ Muitas mulheres preferem serem a outra ou seja as destruidoras de lares, antes os homens eram quem corriam atrás das mulheres, hoje são elas que vão atrás deles.

3¶ Eu acho que os homens olham para as mulher de uma forma como se estivesse comendo uma fruta bem gostosa, mas tem aqueles que olham e fingem que nem vêem porque está estragado, ou seja é de qualquer um.

4¶ O que ele quis dizer com isso que fui barrado no baile?

5¶ Não concordo quando diz que no Brasil o feminismo vulgarizou numa liberdade de objeto.

6¶ Não são todas as mulher que são vulgares, tem aquelas que nasceram pra ser dona de casa.(sic)

A9 (DF)

“Os homens desejam as mulheres que não existem”

1¶ É verdade eu concordo com **Arnaldo Jabor** na verdade eu acho que elas existem só que eles fantaziam muito, eles podem até encontrar uma mulher que realiza todo seus desejos, mas não vai ser o que realmente eles desejam, no fundo, no fundo sempre vai faltar alguma coisinha.

2¶ Eu acho que as mulheres já fizeram tanta coisa com o corpo que não tem nem o que fazer mais, alguns exemplos: silicone, pelos dourados, tatuagens e piercing em partes intimas tudo isso e muito mais, só para se sentir realizado vou realizar os desejos do parceiro.

3¶ É eu concordo com **Arnaldo Jabor** quando ele diz que o feminismo vulgarizou numa liberdade de objetos.

4¶ Tem algumas mulheres que já está igual um objeto um larga e o outro pega pra mim em alguns casos essas são as famosas garotas de programa, este trecho acima que esta grifado me fez lembra da novela que terminou faz pouco tempo paraíso tropical do garota de programa Bebel. Não é só as mulheres de classe baixa que se prostituei as mulheres bem de vida também se prostitui, e se for igual na novela elas são lindas e so pegam homens ricos de classe altíssima que pagam bem.(sic)

A10 (DI)

Homem desejam mulheres que não existem?

1¶ Pra mim o título é muito interessante e realista fala sobre homem que procuram mulheres virtuais melhor dizer que não existe.

2¶ Eu fico com uma duvida será que os homens procuram em nós mulheres que não existem?

3¶ Mulheres ou produto onde que tem mais dinheiro ganha...Que são valorizada pelo que não é.

4¶ As mulheres pensam muito alto querem carros do ano roupas novas malha pra ficar com o corpo sarado para posar nua nas revistas essas meninas são paga para ser uma ilusão esse é o pensamento dos homens satisfação sem sofrimento ou realidade. Quanto mais mulheres amostras melhor para eles porque eles ganham em cima disso quer dizer nós mulheres tem mulheres que não se valorizam é muito raro ter mulheres que se valorizam como mulher, mulheres mesmo não um produto que não existe mais sim que existe. (sic)

A 10 (DF)

“Os homens desejam mulheres que não existem”

Arnaldo Jabor

1¶ É verdade que está acontecendo com as mulheres hoje em dia, está na moda as mulheres rasparem os pelos pubianos, conheço mulheres que não gostam de fazer isso mas fazem, elas me disseram que quando ficam sem raspar foram criticadas pelos homens, mas eu acho errado colocar silicone além de ser perigoso gosta muito dinheiro por uma coisa falsa também acho errado elas pousarem nuas às vezes paro e penso pra quê, ficar mostrando o corpo só por dinheiro ao invés de procurar um emprego bom, acho que elas não sofrem por falta de marido não (por que se elas tem essa vida é porque elas mesmo escolheram, não têm nada a ver o que o autor fala que elas “ são as 11 mil virgens de um paraíso para executivos” não sei todas mas a maioria não têm nada de virgem, porque será que os homem são tão safados é so pensam naquilo, só falam besteira é por isso que a mulher brasileira têm uma fama por causa de umas todas pagam. (sic)

ANEXO 2**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO DIÁRIO DE LEITURA****SEÇÃO 01-*****COMPARAÇÃO DO GÊNERO DIÁRIO DE LEITURA COM OUTROS GÊNEROS TEXTUAIS***

1)Você já leu ou escreveu textos que pertencem aos gêneros citados abaixo? Marque L (li) ou E (escrevi) nos parênteses. Ao lado, quando achar relevante, conte o que escreveu, quando, onde, para quê etc.

- () artigo de jornal
 - () cartão postal
 - () diário íntimo
 - () blog
 - () e-mail
 - () biografia
 - () carta de reclamação
 - () autobiografia
 - () editorial
 - () chat
 - () curriculum vitae
 - () biodata
-

2) De acordo com os temas que abordam e de acordo com os destinatários possíveis. Escolha alguns gêneros dos que foram citados no exercício 01 (além de outros) e coloque-os na sentença correspondente.

a) Gêneros “de si” “para si” (o produtor fala de si e o texto é destinado para ele próprio)

b) Gêneros “de si” “para os outros” (o produtor fala de si mesmo, mas destinados a outros.)

c) Gêneros em que o produtor não fala de si mesmo e que são destinados a outros.

3). Leia agora os seis textos, que seguem e procure identificar se são gêneros escritos de si para si, de si para os outros, ou dos outros para os outros. Justifique suas respostas.

Texto 1-

Texto 2-

Texto 3-

Texto 4-

Texto 5-

Texto 6-

GÊNEROS TEXTUAIS

1- BLOG DO VESGO

SILVIO SANTOS ENCONTRA COM O DÊMÔNIO	
SILVIO SANTOS encontra com o Demônio	
	29-05-07
Coincidência: No mesmo dia que entrevistamos o Silvio em Los Angeles naquela manhã da terça feira passada no Hotel Intercontinental - EUA - CALIFORNIA, conseguimos uma segunda entrevista inédita na calçada da FAMA. Estávamos gravando a premiere do filme Mr. Brooks, quando de repente eu olho pra trás no meio da rua lotada e quem eu vejo??? Silvio Santos de novo!!! Muita coincidência!!! Ele não acreditou e muito menos a família (Iris, Daniela e Rebeca). Ficamos surpresos com a força do pensamento positivo em encontrar Silvio... O Ceara estava como Clodovil. O Silvio estranhou, perguntou quem era e eu disse que era o Clo. O segundo encontro inédito nos EUA com o verdadeiro Silvio e o Demônio você verá nesse domingo no Pânico na TV.	

2-BIODATA

ANNA RACHEL MACHADO-É professora do programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, pelo o qual se doutorou. Fez estágio de pós-doutorado na Universidade de Genebra e no Instituto de Formação de Professores de Marselha e vem atuando como professora-convidada dessas duas instituições.

Desenvolve pesquisas e assessoria a instituições de ensino enfocando a caracterização de gêneros de texto para a produção e avaliação de material didático. É autora do livro ***O diário de leituras: a introdução de um no instrumento na escola e co-autora dos livros Resumo, Resenha e Planejar Gêneros acadêmicos***, pertencentes à Coleção “*Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*”, do qual também é coordenadora. É líder do Grupo de Pesquisa ALTER- Análise de linguagem, Trabalho, Educação e suas Relações(CNPQ) e colaboradora do projeto de pesquisa do Grupo LAF(Language-Action-Formation), da Universidade de Genebra.

A.R. Machado(2007), Diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo:Parábola

3-BIOGRAFIA DE MACHADO DE ASSIS

<http://www.machadodeassis.org.br/2005/biografia4.htm>

Machado de Assis: Dados biográficos

Machado de Assis (Joaquim Maria M. de A.), jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo, nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 21 de junho de 1839, e faleceu também no Rio de Janeiro, em 29 de setembro de 1908. É o fundador da Cadeira nº. 23 da Academia Brasileira de Letras. Velho amigo e admirador de José de Alencar, que morrera cerca de vinte anos antes da fundação da ABL, era natural que Machado escolhesse o nome do autor de *O Guarani* para seu patrono. Ocupou por mais de dez anos a presidência da Academia, que passou a ser chamada também de Casa de Machado de Assis. Filho do operário Francisco José Machado de Assis e de Leopoldina Machado de Assis, perdeu a mãe muito cedo, pouco mais se conhecendo de sua infância e início da adolescência. Foi criado no morro do Livramento e ajudou missa na igreja da Lampadosa. Sem meios para cursos regulares, estudou como pôde e, em 1855, com 16 anos incompletos, publicou o primeiro trabalho literário, o poema "Ela", na *Marmota Fluminense*, jornal de Francisco de Paula Brito, número datado de 12 de janeiro de 1855. No ano seguinte, entrou para a Imprensa Nacional, como aprendiz de tipógrafo, e lá conheceu Manuel Antônio de Almeida, que se tornou seu protetor. Em 1859, era revisor e colaborador no *Correio Mercantil* e, em 60, a convite de Quintino Bocaiúva, passou a pertencer à redação do *Diário do Rio de Janeiro*. Escrevia regularmente também para a revista *O Espelho*, onde estreou como crítico teatral, *A Semana Ilustrada*, de 16 de dezembro de 1860 até, pelo menos, 4 de julho de 1875, *Jornal das Famílias*, no qual publicou de preferência contos. O primeiro volume de Machado de Assis foi impresso, em 1861, na tipografia de Paula Brito, com o título *Queda que as mulheres têm para os tolos*, mas o nome de Machado aparecia aí como tradutor. Em 1862, era censor teatral, cargo não remunerado, mas que lhe dava ingresso livre nos teatros. Começou também a colaborar em *O Futuro*, órgão dirigido por Faustino Xavier de Novais, irmão de sua futura esposa. Seu primeiro livro de poesias, *Crisálidas*, saiu em 1864. Em 1867, foi nomeado ajudante do diretor de publicação do Diário Oficial. Em agosto de 69, morreu Faustino Xavier de Novais e, menos de três meses depois (12 de novembro de 1869), Machado de Assis se casou com a irmã do amigo, Carolina Augusta Xavier de Novais. Foi companheira perfeita durante 35 anos, tendo-lhe revelado os clássicos portugueses e vários autores de língua inglesa. O primeiro romance de Machado, *Ressurreição*, saiu em 1872. Pouco depois, o escritor foi nomeado primeiro oficial da Secretaria de Estado do Ministério da Agricultura.

4-DIÁRIO DE LEITURA

Texto 4

Embora eu não seja a única pessoa no Sussex que lê Milton, pretendo anotar minhas impressões do *Paradise Lost* enquanto estou envolvida com ele. Impressões definem muito bem o tipo de coisa que me ficou na cabeça. Restaram muitos enigmas por compreender. Deslizei por ele com demasiado descuido para poder saborear o sabor pleno. Contudo, entendo, e até certo ponto concordo com isso, que esse sabor pleno é a recompensa da mais elevada erudição. Impressiona-me a extrema diferença entre esse poema & qualquer outro. Ela reside, penso eu, no sublime alheamento e na impressionabilidade das emoções. Nunca li o *Sofá*, de Cowper, mas posso imaginar que o *Sofá* é um degradado sucedâneo do *Paradise Lost*. A substância de Milton é toda feita de maravilhosas, belas e magistrais descrições de corpos, batalhas, vôos, fugas e moradas de anjos. Ele se ocupa do horror e da imensidão & do mundo & do sublime, mas jamais das paixões do coração humano. Alguma vez algum grande poema terá deixado tão pouca luz incidir sobre nossas alegrias & nossas tristezas? Não me ajuda a avaliar a vida; (...) Mas quão suave, forte e primoroso é tudo isso! Que poesia! Creio que mesmo Shakespeare, depois disso, pareceria um tanto problemático, pessoal, licencioso & imperfeito².

V. WOOLF (1989). *Os diários de Virginia Woolf*. Trad. e sel. de J. A. Arantes. São Paulo: Cia. das Letras, p. 38-39.

5-DIÁRIO ÍNTIMO

Texto 5

[Num pedaço de papel, provavelmente de 1964]

Eu ficarei bem hoje de manhã às 7 horas.

[...] M. [Mildred Jacobsen, mãe de Sontag] não respondia quando eu era criança. O pior castigo — e a frustração máxima. Ela estava sempre “desligada” — mesmo quando não estava brava. (A bebida é sintoma disso.) Mas eu continuava tentando. Agora, a mesma coisa com I. [Maria Irene Fornés, dramaturga de origem cubana]. Até mais desesperador, porque durante quatro anos ela respondeu. Por isso sei que ela pode.

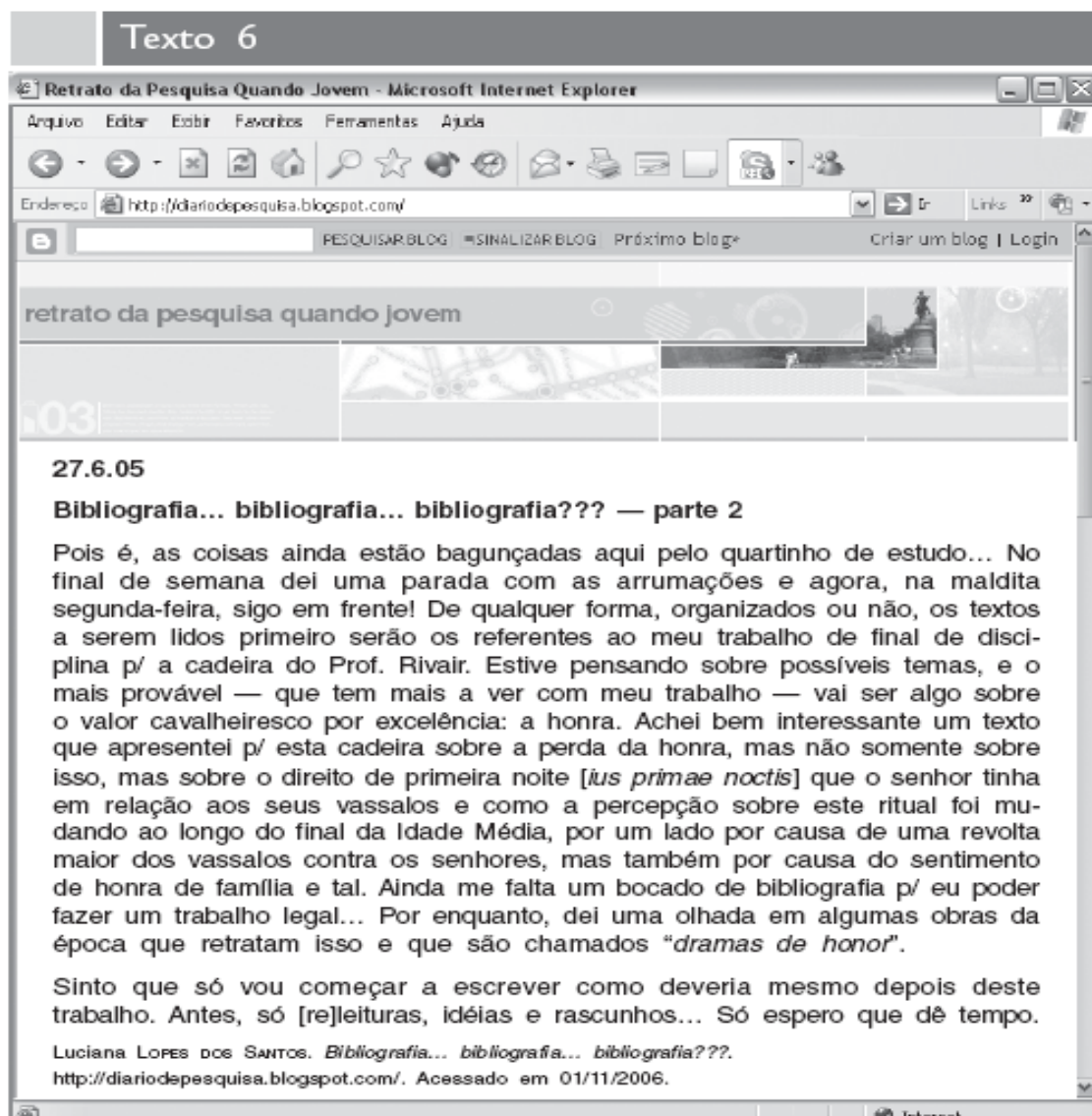
[...]

Meus defeitos:

- censurar os outros por meus próprios defeitos
- transformar minhas amizades em casos de amor
- querer que o amor inclua (e exclua) tudo.

S. SONTAG (2006.) *The Estate of Susan Sontag*. Reproduzido com permissão da Wylie Agency (UK) Ltd. Trad.: Luiz Roberto Mendes Gonçalves. *Folha de S.Paulo*, 22 de outubro de 2006.

6-BIBLIOGRAFIA



SEÇÃO 02-***SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO*****01) Preencha o quadro abaixo:**

SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO	BLOG	BIODATA	BIOGRA- FIA	DIÁRIO DE LEITURA	DIÁRIO DE PESQUISA
Produtor					
Papel social do produtor					
Imagem que o produtor tem do seu destinatário					
Suporte para o qual o texto é produzido e em que circula					
Efeito(s) que o produtor quer produzir sobre seu(s) destinatário (s)					

SEÇÃO 3-***CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DIÁRIO DE LEITURA***

O diário de leitura é um texto produzido em primeira pessoa do discurso, concomitante a leitura de um outro texto, a escrita é livre, descontraída, subjetiva, sem preocupação com a organização textual. Durante a sua produção, o leitor-produtor registra partes do texto lido consideradas por ele relevantes; concorda com o ponto de vista do autor, ou discorda; sintetiza ou parafraseia para confirmar o seu entendimento e produzir conhecimento; questiona o autor ao se deparar com trechos ou palavras que desconheça ou não compreenda; pede explicação ao autor; acrescenta a leitura experiências vividas ou assuntos relacionados; emite avaliações positivas ou negativas sobre o título, o tema ou qualquer outro trecho que tenha gostado ou não. São todos estes atos que podemos registrar durante a escrita diarista.

1) Agora, que você conheceu outros gêneros textuais e algumas das características do gênero diário de leitura, indique abaixo, quais são as características referentes ao diário de leitura (DL) e quais são as características relacionadas a outras práticas de leitura escolar (LE)

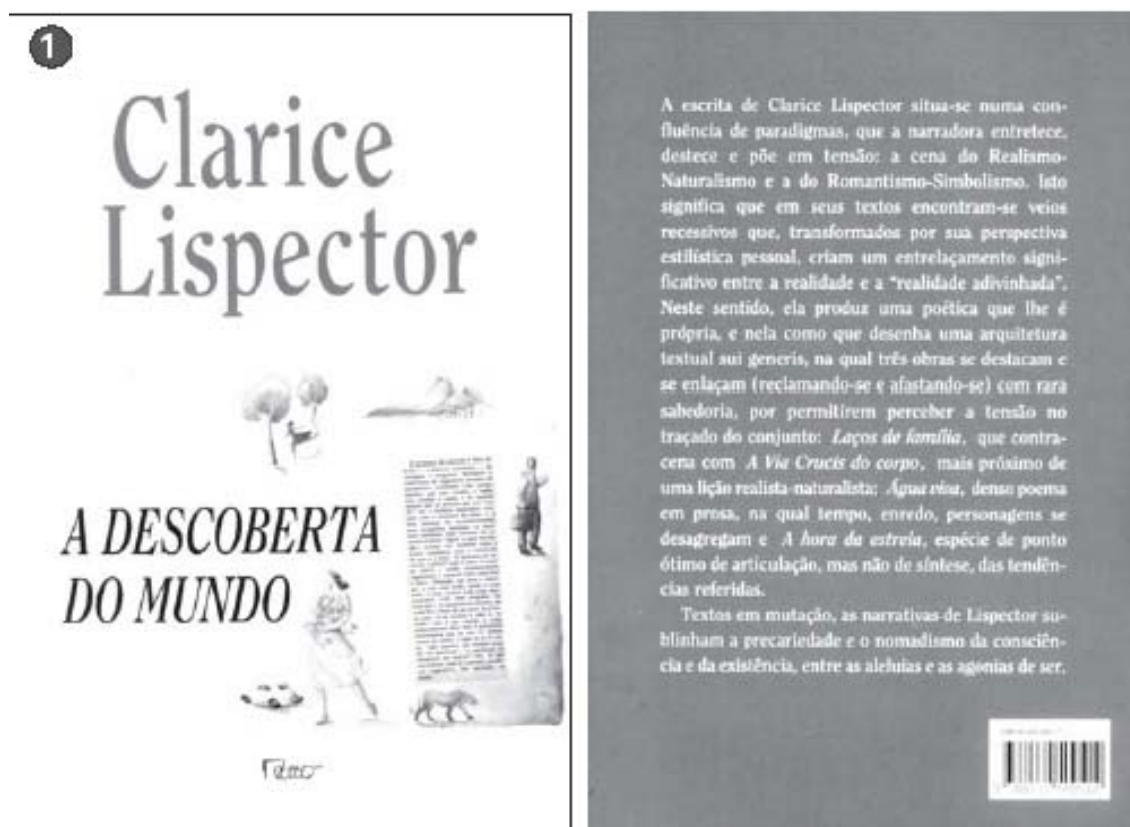
- a) () é escrito, normalmente, em primeira pessoa do singular;
- b) () é escrito, normalmente, em terceira pessoa do singular;
- c) () aparecem comparações entre o texto que se está lendo e outras obras que já se leu;
- d) () exigem respostas delimitadas por perguntas que não partem do próprio leitor;
- e) () aparecem as dificuldades do leitor na compreensão do texto;
- f) () aparece a expressão dos sentimentos (de prazer etc) que a leitura do texto desperta no leitor;
- g) () pode aparecer uma avaliação positiva ou negativa do leitor;
- h) () podem aparecer relações entre a vida do leitor e o texto lido;

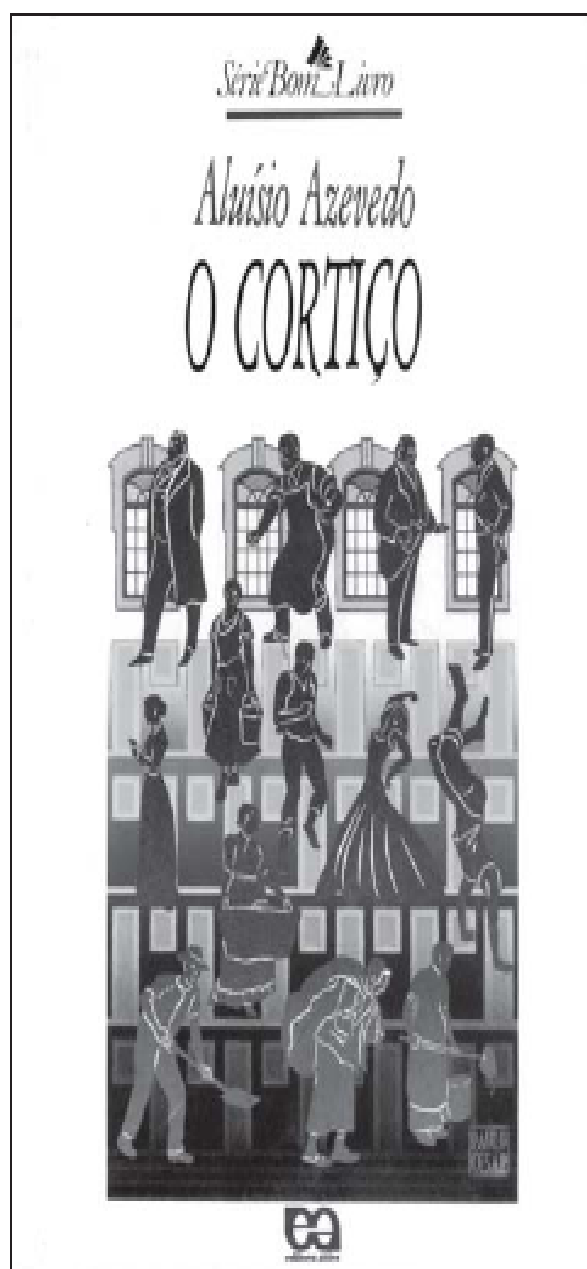
i) () a leitura será realizada apenas para responder a perguntas já formuladas.

SEÇÃO 4-

REAÇÕES E HIPÓTESES NO PRIMEIRO CONTATO COM A CAPA

CAPA 1



CAPA 2-

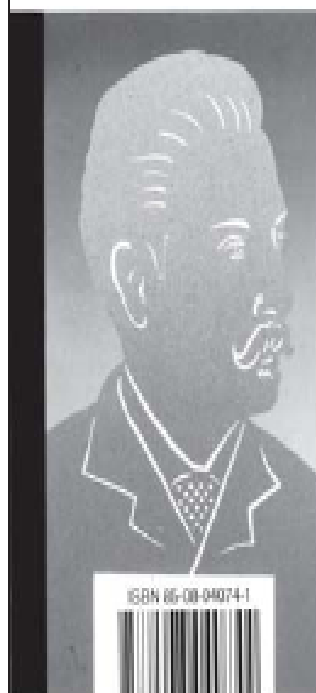
3

O CORTIÇO

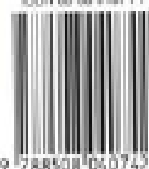
O cotidiano miserável de uma habitação coletiva em fins do século passado, apresentado com uma objetividade implacável, é o centro da trama de *O cortiço*.

Obra máxima de Aluísio Azevedo, este romance representa a maturidade de um escritor preocupado em registrar e analisar à luz da Ciência as mazelas da sociedade brasileira.

Mais do que o tema, é o enfoque crítico e analítico de Aluísio Azevedo (1857-1913) que garante a atualidade de *O cortiço*. A preocupação social é um traço marcante da obra do autor, que buscava, com aguda capacidade de observação, compreender cientificamente os elementos determinantes da realidade do Brasil. Para sobreviver, Aluísio Azevedo escreveu também romances românticos ao gosto do público da época. Foi ainda caricaturista de jornais. Em 1893, abandonou a literatura e ingressou na carreira diplomática.



ISBN 85-08-04074-1



9 788508 040743

01) Leia a reação de uma diarista diante da capa 1:

A descoberta do mundo... hummm... com certeza não vai falar do descobrimento de países no mundo. O que são esses desenhos? A moça deve ser ela, a Clarice. O fusca, tudo bem, carro da época dela. Mas o tigre, o que que tem a ver? Será que ela morou na África? O marido dela era diplomata, bem que é possível. Vai ver que todos os desenhos são de coisas citadas no livro... uma montanha, ela no meio das árvores, o cara com a mala... será que é o marido indo viajar? Tem um textinho, deve ser do livro... será que fala desses desenhos? hummm, não, é sobre o ato de escrever, bem legal. Bom, afinal gostei do título, que não foi dado por ela. Mas isso eu sei porque são crônicas escritas num jornal (do Rio, não lembro) e reunidas depois. De qualquer forma, parece que ela vai falar de sensações, reações e sentimentos seus a coisas simples (ou não) do mundo...e a contracapa? Nossa! diferente, inteirinha escrita, um texto único. Não está assinado... hummm... será que é a pessoa que também escreveu a orelha? Deve ser, doutora em literatura comparada... dá para acreditar. “Poema em prosa”, tem mesmo a ver com a Clarice, lembra aquele que tinha o lustre... como era mesmo o título? “Aleluias e agonias do ser”.... gostei, é isso mesmo...(Diário de E. L., 2007).

02) Agora, assinale o que a diarista registrou em seu diário em relação à capa observada.

- a. ☐ Levantou hipóteses sobre o conteúdo do livro a partir do título;
- b. ☐ levantou hipóteses sobre o conteúdo do livro a partir do que sabe sobre a autora;
- c. ☐ levantou hipóteses sobre os conteúdos do livro a partir das imagens na capa
- d. ☐ considerou válido o argumento de incitação à leitura utilizado na contracapa;
- e. ☐ considerou exagerado o argumento de incitação à leitura utilizado na contracapa
- f. ☐ levantou hipóteses sobre os conteúdos do livro a partir do resumo da contracapa;
- g. ☐ fez relações com outros livros que já leu sobre o assunto ou da/ sobre a autora
- h. ☐ fez relações com outras informações que já tem sobre o tema;
- i. ☐ levantou hipóteses sobre o estilo da autora a partir do texto da contracapa
- j. ☐ reagiu ao que sabe sobre o estilo da autora a partir do texto da contracapa
- k. ☐ conhece o autor da contracapa e concorda ele;
- l. ☐ não conhece o autor da contracapa, mas levantou hipóteses sobre ele.

03) Agora, observe a capa 2 e faça o seu próprio diário, registrando as suas reações.

SEÇÃO 5-

REAÇÕES AOS ASPECTOS VISUAIS DO TEXTO TEXTO 1

Ponto de vista

Lya Luft



Homem, mulher ou pessoa?

Neste país desinformado, desiludido e desassistido, em que a política foi trocada por um escrachado jogo de interesses e vantagens, os temas mais pessoais poderiam parecer supérfluos: mas é bom ter algo produtivo a debater, objeto de observação ou entusiasmo. Sendo assim, temas como o aparentemente cansado "masculino/feminino" continuam produzindo entrevistas, livros, seminários. Quando desanimamos das questões públicas, as humanas continuam fascinantes, fundamentadas no imprevisível e no inatingível, por isso sem respostas definitivas.

Pesquisamos, discutimos e nos confundimos na questão dos gêneros. Queremos saber se além do biológico existe uma psique, até uma literatura feminina. (Faz parte do folclore a meu respeito dizer que escrevo para mulheres, ou pior: para "mulheres maduras". Quanta tolice.) Por outro lado, não vejo indagação se existe uma literatura masculina, nem debatemos masculino/feminino nas artes plásticas, na engenharia, na medicina. Não se discute, que eu saiba, se arquitetas só podem desenhar casas ou interiores para mulheres. Mulher produz trabalhos mais amenos e doces, homem segue caminhos mais vigorosos e objetivos? Se ainda pensamos assim, está na hora de mudar, correndo, correndo. É como ser humano que devo questionar o que faço, o que pretendo, que significado posso dar à minha vida. As particularidades biopsíquicas de cada gênero são uma complementação, não a essência. Dessa perspectiva, o tema semelhanças e diferenças entre os gêneros pode ser abordado com mais equilíbrio, relativa lucidez e até algum bom humor.

Escrevi em *O Rio do Meio*, irmão mais velho de *Perdas & Ganhos*, que a solidão do homem tem a medida da solidão de sua mulher. Não se pode falar num sem pensar no outro. As mudanças não se efetuam sobre o gênero feminino da raça humana, mas — inevitavelmente — sobre os dois. Ocorrem em toda a sociedade, aliás, em que tudo é interdependente. Quanto às mulheres, tudo, menos ambicionar ser a mulher-maravilha: ela é inevitavelmente uma chata. Somos assolados pela propaganda dessa figura assustadora: um Monte Everest de perfeições, linda e competente, sensual e grande profissional, independente

mas disponível, romântica mas vigilante, devotada, abnegada, vitimada... Não parece alguém que a gente possa amar, com quem se possa dar risada, jogar conversa fora, namorar, aconchegar-se, fazer descobertas desafiadoras ou sofrer perdas dolorosas, caminhar pela vida até, quem sabe, envelhecer — se esse ser perfeito envelhecesse, é claro. Depois de ter estudado a alma humana, com grande curiosidade em relação à feminina, Freud perguntou, já aos 80 anos: "Afinal, o que quer uma mulher?". Não se desperdiçem esforço e tempo com demasiadas teorias procurando a resposta, pois se existir ela mudará de pessoa para pessoa, de cultura para cultura, às vezes de ano para ano.

Homem ou mulher, homossexual ou heterossexual, latino, europeu ou oriental, todos temos algumas ansiedades básicas que nos tornam irmãos: desejo de segurança e de comida. Depois disso, como franjas, como complementos que mudam de cultura para cultura, vêm desejo de afeto e sentido, de ter alguma importância, para alguém ao menos. Desejo de imortalidade — mas esse é um luxo. Esses impulsos e desejos são diferentes em nuances e intensidade em homens e mulheres? Creio que sim. Observar tudo isso é fascinante. Porém, viver é mais importante do que compreender, a realidade é mais plena do que a teoria, que deve ser perseguida com inteligência, mas sem aflição e tumulto. A discussão homem/mulher é válida para que nem um nem outro se sinta objeto ou possuidor, melhor ou pior, mandante ou servo. Nem haja desculpas para lamentação e vitimização — do tipo "ah, eu te dei a minha juventude, eu me sacrifiquei", da parte das mulheres; nem o velho "eu não te deixo faltar nada, ora bolas!", da parte dos homens —, mas a gente cresça em companheirismo, respeito e afeto.

Só nos pensando e avaliando primeiro como pessoas poderemos nos enxergar como homem ou como mulher. Sem ambicionar nada de fixo e indiscutível, somos um para o outro, e para nós mesmos, um desafio. Quando isso falta, quando ficamos atordoados ou apáticos em qualquer setor, do mais íntimo ao social, ao comunitário e ao político, passamos de guerreiros a vítimas ou manipulados, sem participar de nosso próprio destino.

Se no império do grande Partido do Interesse Próprio as coisas públicas andam repulsivas ou desanimadoras, no terreno existencial ainda se pode buscar e descobrir, sem sentir que zombam da nossa inteligência.

"Só nos pensando e avaliando primeiro como pessoas poderemos nos enxergar como homem ou como mulher"



Lya Luft é escritora

TEXTO 2

Diet Já!

R\$ 6,90

ANO IX Nº 104
R\$ 6,90

SÍMBOLO 50
18 ANOS

[Shakes na dieta]
enxugue
7 KG
em 1 mês
com essas opções práticas

PARA AS FUTURAS MAMÃES
Como manter o peso
sob controle na **gravidez**

Eliane Giardini
52 anos, 55 kg
Descubra os segredos
dessa forma invejável

Receitas light
Panqueca
e só enrolar!

GRÁTIS
REVISTA
DE RECEITAS
LIGHT

Os problemas
emocionais após a
CIRURGIA DO
ESTÔMAGO
(e como evitá-los)

Cigarro
Novidades e truques
que ajudam a
largar o vício
e não engordar

MENOS 2 KG
EM 7 DIAS
SEM CORTAR
O PÃOZINHO

O drama da
americana
Terri Schiavo
começou com um
regime radical.
Veja por quê

ACREDITE! Você pode correr, gostar e emagrecer
Um programa fácil para começar agora e **perder 3 kg em 30 dias**

ISSN 1413-8964

TEXTO 3-

tudo de bom
por Lucília Diniz

Lucília Diniz é autora do livro *O Prazer de Viver Light*, que ensina o método usado por ela mesma para emagrecer 60 kg.

Abaixo as velhas desculpas

Existem incontáveis motivos para não emagrecer. Você mesma já deve ter se escondido atrás de um deles. Mas há apenas um que pode mudar sua vida para sempre — e como ele é valioso!

Ceguir regimes e, depois, engordar tudo de novo, fazer promessas para ganhar formas mais atraentes e não conseguir cumpri-las... Se fosse um longa-metragem, esse enredo bateria recorde de reprises, essas que vão ao ar nas sessões da tarde das férias! É sempre a mesma história: você diz que vai iniciar a dieta, os meses passam e as boas intenções são deixadas de lado. A falta de tempo, as dificuldades para engrenar na academia, tudo se opõe à nova prioridade. Enfim, há inúmeras explicações para justificar o adiamento — como as que trago listadas abaixo, que constam de um repertório que colecionei aqui e ali ao longo dos anos. Se você precisa de desculpas

— ou de perceber como elas são enganosas —, pode ser bem útil:

- A atriz Marilyn Monroe tinha manequim 44 (ou 46?). Seja como for, ela era maravilhosa, apesar de não ser um padrão de magreza.
- A maioria dos homens alega que gosta de mulheres cheias de curvas.
- Sua mãe vive falando: "Coma, você precisa se alimentar bem". E as mães costumam ter razão.
- Naomi Campbell é uma só. Quem você pensa que é para querer competir com uma top model?
- O simples ato de mastigar consome 85 calorias em 1 hora.
- Papai Noel faz milhares de crianças felizes sem nunca ter se preocupado em emagrecer.
- Sua tia irá se magoar se não repetir várias vezes o pudim de leite que ela faz com tanto carinho.

- Aumentaram as opções de modelos tamanho GG e GGG.
- É possível doar as roupas que ficaram pequenas para uma instituição de caridade.
- Se Deus quisesse que todos fossem magros, não teria inventado o sundae de baunilha com calda quente de chocolate.

● Quem se importará caso não caiba mais em seu lindo vestido de noiva? Nem passa pela sua cabeça usá-lo de novo, certo?

● As pessoas vivem dizendo: "Você tem o rosto tão bonito..."

Bem, é provável que haja mais 999 razões para que não cuide da alimentação, continue sedentária e com os maus hábitos rotineiros. Só que elas também são motivo para se sentir infeliz, reclamando das próprias formas. Conheço um monte de mulheres lindas, atraentes e cheias de vida, escondidas atrás de um corpo maior do que aquele que

Se quer mudar a imagem que vê no espelho, use a única justificativa que deve valer: "você merece!"



gostariam de ter. Elas costumam usar roupas largas e não saem para dançar porque morrem de vergonha. Enfim, não possuem forças para realizar seus sonhos e lutar por um novo e diferente caminho.

A verdadeira recompensa

Mas, como esse não é o seu caso, siga em frente! Se quer muito mudar seu estilo de vida e, conseqüentemente, a imagem que vê refletida no espelho todas as manhãs, preencha-se com a única justificativa que deve ser levada em consideração: você merece! A vontade e a consciência de que é possível, sim, chegar à boa forma, ao bem-estar e à beleza — que se conquistam com a mudança de hábitos alimentares e a adoção de um ritmo diário mais dinâmico — são o diferencial nesta batalha pessoal que terá de enfrentar. Saber que você deseja e precisa disso já é uma vitória, o grande e necessário incentivo. E, acredite, qualquer sacrifício valerá a pena no fim da trajetória, em que se encontra a verdadeira recompensa: um corpo saudável e em paz, livre de qualquer desculpa esfarrapada!

ILUSTRAÇÃO: ALEXANDRE ARCHINHO

01) Após observação dos textos, complete o quadro que segue:

	TEXT01	TEXT02	TEXT03
VEÍCULO			
DATA			
SEÇÃO			
AUTOR			
O QUE SEI SOBRE O AUTOR E SUA POSIÇÃO SOCIAL			
O QUE SEI SOBRE A SEÇÃO			

2) Veja as reações de uma leitora-diarista, no seu primeiro contato com o texto 01 e como, desde esse primeiro contato, ela vai levantando hipóteses e questões sobre os conteúdos do texto que vai ler e sobre a reação que pode ter com a leitura do texto.

Não sabia que a Lya Luft tinha coluna na *Veja*... bom, também nunca leio a *Veja*. Pelo menos uma coisa mais interessante na revista... vai valer a pena ler. “Homem, mulher ou pessoa?” Será que é alguma coisa feminista? Acho que não, parece mais algo do tipo tanto faz se é homem ou mulher, o que interessa é o fato de ser uma pessoa??? É, deve ser algo assim... (Diário de leitura de E. L. 2007).

03) Assinale as alternativas que indicam as hipóteses de leitura levantada pela diarista nesse primeiro contato com o texto.

- a) () Conhecimento prévio da revista e seu conteúdo;
- b) () Conhecimento prévio da coluna em questão;
- c) () Conhecimento prévio da autora;
- d) () Levantamento de hipóteses sobre o título em forma de questões;
- e) () Conhecimento prévio do tema;
- f) () Levantamento de hipóteses sobre a coluna da autora na revista

03) Agora, escolha um dos textos anteriores e escreva em seu diário as reações e hipóteses que ele desperta em você, e que leitura prévia você faz a partir dos seguintes elementos observados: o veículo, a seção, o autor, o título e a ilustração.

SEÇÃO 6-

LEVANTAMENTO DO QUE É SIGNIFICATIVO NO TEXTO

01) Leia o texto a seguir e memorize as informações que são relevantes para alguém que queira comprar a casa.

02) Leia, novamente, o texto, mas agora como se fosse alguém que quisesse roubar a casa.

03) Compare as respostas e veja o que aparece de diferente e comente o porquê de cada escolha.

04) Assinale as alternativas que indicam o que pode influenciar o leitor, no momento de escolher o que seja significativo no texto.

- a) experiências de vida ()
- b) seus objetivos diante do texto ()
- c) conhecimento prévio sobre o assunto ()
- d) conhecimento prévio sobre o autor ()
- e) conhecimento prévio sobre o gênero ()

05) Veja, no trecho abaixo, o que um leitor selecionou como sendo mais importante para ele.

“Como nos comunicamos uns com os outros? O filósofo Mark Johnson publicou recentemente um livro intitulado” The Body in the Mind”, onde expõe que nos compreendemos mutuamente porque compartilhamos certas metáforas ou imagens comuns” (Pierce,1996:172)

Ok. É real essa história das metáforas. Mas não sei se entendi direito essa frase “ E são metáforas comuns a todos nós porque temos características físicas similares”. Que características? Da espécie, deve ser, lendo mais adiante. “ E como temos estas coisas em comum, criamos certas metáforas comuns; por exemplo a do equilíbrio. Todos sabemos o que significa estar equilibrado e cair” (Pearce,1996:173). Não tinha pensado nessa metáfora especificamente, mas em outras. Essa me parece bem interessante (Diário de E.L, 2007)

- **Explicação sobre o uso da citação para discutir os pontos importantes do texto lido**

BIOGRAFIA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE E A POESIA DE 1930

Carlos Drummond de Andrade nasceu em Itabira do Mato Dentro - MG, em 31 de outubro de 1902. De uma família de fazendeiros em decadência, estudou na cidade de Belo Horizonte e com os jesuítas no Colégio Anchieta de Nova Friburgo RJ, de onde foi expulso por "insubordinação mental". De novo em Belo Horizonte, começou a carreira de escritor como colaborador do *Diário de Minas*, que aglutinava os adeptos locais do incipiente movimento modernista mineiro.

Diante da insistência familiar para que obtivesse um diploma, formou-se em farmácia na cidade de Ouro Preto em 1925. Fundou com outros escritores *A Revista*, que, apesar da vida breve, foi importante veículo de afirmação do modernismo em Minas. Ingressou no serviço público e, em 1934, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde foi chefe de gabinete de Gustavo Capanema, ministro da Educação, até 1945. Passou depois a trabalhar no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e se aposentou em 1962. Desde 1954 colaborou como cronista no *Correio da Manhã* e, a partir do início de 1969, no *Jornal do Brasil*.

O modernismo não chega a ser dominante nem mesmo nos primeiros livros de **Drummond**, *Alguma poesia* (1930) e *Brejo das almas* (1934), em que o poemapiada e a descontração sintática pareceriam revelar o contrário. A dominante é a individualidade do autor, poeta da ordem e da consolidação, ainda que sempre, e fecundamente, contraditórias. Torturado pelo passado, assombrado com o futuro, ele se detém num presente dilacerado por este e por aquele, testemunha lúcida de si mesmo e do transcurso dos homens, de um ponto de vista melancólico e cético. Mas, enquanto ironiza os costumes e a sociedade, asperamente satírico em seu amargor e desencanto, entrega-se com empenho e requinte construtivo à comunicação estética desse modo de ser e estar.

Vem daí o rigor, que beira a obsessão. O poeta trabalha sobretudo com o tempo, em sua cintilação cotidiana e subjetiva, no que destila do corrosivo. Em *Sentimento do mundo* (1940), em *José* (1942) e sobretudo em *A rosa do povo* (1945), **Drummond** lançou-se ao encontro da história contemporânea e da experiência coletiva, participando, solidarizando-se social e politicamente, descobrindo na luta a explicitação de sua mais íntima apreensão para com a vida como um todo. A surpreendente sucessão de obras-primas, nesses livros, indica a plena maturidade do poeta, mantida sempre.

Alvo de admiração irrestrita, tanto pela obra quanto pelo seu comportamento como escritor, **Carlos Drummond de Andrade** morreu no Rio de Janeiro RJ, no dia 17 de agosto de 1987, poucos dias após a morte de sua filha única, a cronista Maria Julieta Drummond de Andrade

Características da Poesia de 30

- maior seriedade e amadurecimento ante os problemas da vida;
- passa-se a questionar a realidade com mais vigor ;
- acompanha os acontecimentos políticos, tomando o lado esquerdista;
- versos livres, sem esquema de rimas ou metrificação;
- Afirmação dos valores espirituais do homem;
- Revigoração da herança simbolista, onde a tradição e o mistério são enfatizados;
- Preocupação religiosa e filosófica;
- Ênfase dada ao universalismo dos temas;
- Busca de harmonia entre as características dos movimentos anteriores e os que se seguiram;
- Fase de equilíbrio voltado para o lirismo;
- Coexistem versos livres e versos rimados;
- Transcendentalismo – uma temática de caráter mais introspectivo;
- Superação de inovações técnicas;
- Objetivismo e subjetivismo convivem harmoniosamente;
- A linguagem coloquial retorna ao respeito à gramática;
- Indiferença à paródia, ao nacionalismo e à irreverência;
- Preocupação social.

06) Leia o poema “Os ombros suportam o mundo”, de Carlos Drummond de Andrade e faça o diário de leituras, utilize as citações para levantar os aspectos mais relevantes do texto e discuti-los.

OS OMBROS SUPORTAM O MUNDO

Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus.
Tempo de absoluta depuração.
Tempo em que não se diz mais: meu amor.
Porque o amor resultou inútil.
E os olhos não choram.
E as mãos tecem apenas o rude trabalho.
E o coração está seco.

Em vão mulheres batem à porta, não abrirás.
Ficaste sozinho, a luz apagou-se,
mas na sombra teus olhos resplandecem enormes.
És todo certeza, já não sabes sofrer.
E nada esperas de teus amigos.

Pouco importa venha a velhice, que é a velhice?
Teu ombros suportam o mundo
e ele não pesa mais que a mão de uma criança.
As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios
provam apenas que a vida prossegue
e nem todos se libertaram ainda.
Alguns, achando bárbaro o espetáculo,
prefeririam (os delicados) morrer.
Chegou um tempo em que não adianta morrer.
Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.
A vida apenas, sem mistificação.

(Carlos Drummond de Andrade)

SEÇÃO 7-

O REGISTRO DAS DIFICULDADES DE LEITURA E OS PROCEDIMENTOS PARA SUA SOLUÇÃO

LITERATURA

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) é valorizado pela crítica por sua temática, sua facilidade de lidar com as palavras e expor pensamentos, críticas, amores, (des)ilusões. É um poeta que trabalha com as palavras e, criando-as ou recriando-as, enriquece seu texto com um estilo próprio e pessoal. Passados vinte anos de sua morte, completos em agosto, ainda é nosso maior poeta-criador.

Haroldo de Campos, no artigo *Drummond, mestre de coisas* (*O Estado de São Paulo*, 27/10/1962), para anunciar as publicações de *Lição de Coisas* e *Antologia Poética*, afirma: "Drummond é antes de mais nada um *maker*, 'um inventor' (nele 'tudo é palavra', já observou Décio Pignatari), e, por isso mesmo, há nele essa capacidade rara de transferir mesmo as efemérides mais íntimas para o horizonte

do fazer, de celebrá-las não em 'festa', mas em criação, na 'luta corpo-a-corpo com a palavra', que deve ser, aliás, em poetas como ele, o secreto exercício para a perene juventude do espírito".

Montando ou desarticulando palavras, incorporando o visual, fragmentando a sintaxe, Drummond é mestre. O próprio poeta enxerga-se como "lutador", que sabe as dificuldades de se lutar com palavras, mas não abandona a tarefa: "Lutar com palavras / é a luta mais vã. / Entanto lutamos / mal rompe a manhã. / São muitas, eu pouco. / / Palavra, palavra / (digo exasperado) / se me desafia, / aceito o combate." (*O Lutador*).

Além disso, sabe de sua possibilidade de aprender palavras, ou criá-las e enriquecer as já existentes, dando-lhes expressividade: "Aprendi novas palavras / e tornei outras mais belas" (*Canção Amiga* *Nevo-Permas*)

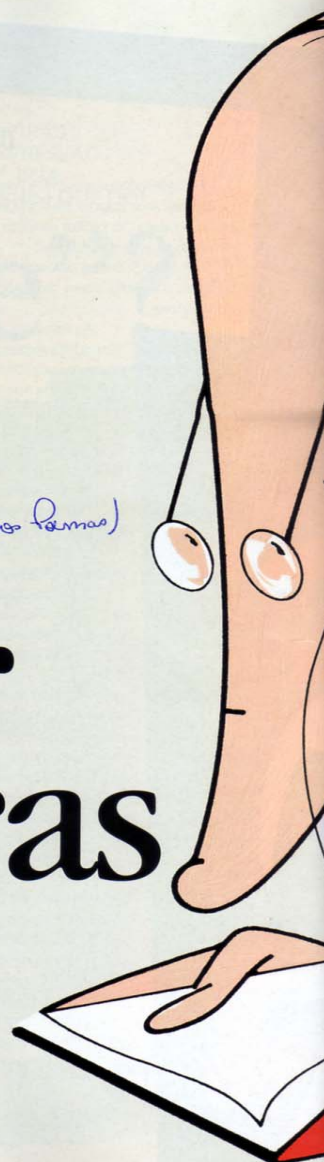
O criador de palavras

VINTE ANOS DEPOIS DA MORTE DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, SUA OBRA AINDA É UM RICO RESERVATÓRIO DE NEOLOGISMOS A SER EXPLORADO

POR ELIS DE ALMEIDA CARDOSO

REVISTA LINGUA

42



01) Leia o texto acima, retirado da revista “Língua Portuguesa”, de autoria de Elis de Almeida Cardoso, sobre Carlos Drummond de Andrade e registre palavras ou expressões que lhe trouxeram dificuldades para a compreensão do texto.

02) Assinale quais razões lhe causaram dificuldades no momento da leitura.

- a) Falta de clareza do autor ()
- b) Falta de conhecimento necessário para a compreensão ()
- c) Emprego de palavras desconhecidas por você ()

outros motivos _____

03) Assinale quais recursos você utilizou para sanar suas dificuldades

- a- uso do dicionário ()
- b- relacionei a frase ou palavra com outras já conhecidas ()
- c- tentei compreender a palavra pelo sentido geral do texto ()
- d- busquei verificar se a palavra não estava sendo explicada no próprio texto ()
- e- perguntei a alguém ()
- f- pesquisei na internet ()

04) Leia os trechos abaixo e responda:

Em quais dos trechos que se seguem o autor do diário menciona suas dificuldades de leitura? Sublinhe o (s) termo (s) ou frase (s) que o ajudou (ram) a perceber isso.

a- () “Embora eu não seja a única pessoa no Sussex que lê Milton, pretendo anotar minhas impressões do *Paradise Lost* enquanto estou envolvida com ele. “Impressões” define muito bem o tipo de coisa que me ficou na cabeça. Restaram muitos enigmas por compreender”

(Virgínia Woolf, 1989. Os diários de Virgínia Woolf. Trad. E seleção: Jo´se Antonio Arantes. São Paulo: Companhia das Letras, p.38-39)

b- () “ A partir da leitura do segundo texto, passei a tentar descobrir o que os dois possuíam de comum. Afinal de contas, po que lemos esses dois textos?”

(Diário de M., aluna de Jornalismo, 1992)

c- () “O texto de Jabor, talvez por pegar os exemplos que pega (Xuxa, Rosane, Zélia e Erundina) dificulte a compreensão e a coesão do texto. Elas chamam a atenção por si sós e fazem com que os argumentos sumam, sejam engolidos por elas”

(Diário de L., aluna de Jornalismo)

d) () Li um pouco ontem e desisti; agora terminei, mas, sinceramente, não sei o que escrever (....) Primeiro porque praticamente não entendi e segundo porque desanimei”

(Diário de D., aluna de Jornalismo)

e) () ...por que ‘Dénouement’? O que isto significa?

(Diário de D., aluna de Jornalismo, em relação ao título do conto de Ivan Ângelo)

05) Que dificuldades aparecem nos trechos lidos? Em quais deles está especificado o motivo dessas dificuldades? Qual motivo é esse? Coloque as letras dos trechos nos parênteses correspondentes.

() dificuldades de partes do texto sem a especificação do motivo;

() dificuldades colocadas de modo global sem especificação do motivo;

() dificuldade devida ao desconhecimento do significado de alguma palavra;

() dificuldade devida ao desconhecimento dos objetivos de leitura;

() dificuldade para encontrar a coesão do texto devido à forma de o autor colocar os argumentos.

SEÇÃO 08-***REGISTRO DAS REAÇÕES DIANTE DO TEXTO*****O suor e a lágrima****Carlos Heitor Cony**

Fazia calor no Rio, 40 graus e qualquer coisa, quase 41. No dia seguinte, os jornais diriam que fora o mais quente deste verão que inaugura o século e o milênio. Cheguei ao Santos Dumont, o vôo estava atrasado, decidi engraxar os sapatos. Pelo menos aqui no Rio, são raros esses engraxates, só existem nos aeroportos e em poucos lugares avulsos. Sentei-me naquela espécie de cadeira canônica, de cor de abadia pobre, que também pode parecer o trono de um rei desolado de um reino desolante. O engraxate era gordo e estava com calor — o que me pareceu óbvio. Elogiou meus sapatos, cromo italiano, fabricante ilustre, os Rosseti. Uso-o pouco, em parte para poupá-lo, em parte porque quando posso estou sempre de tênis. Ofereceu-me o jornal que eu já havia lido e começou seu ofício. Meio careca, o suor encharcou-lhe a testa e a calva. Pegou aquele paninho que dá brilho final nos sapatos e com ele enxugou o próprio suor, que era abundante. Com o mesmo pano, executou com maestria aqueles movimentos rápidos em torno da biqueira, mas a todo instante o usava para enxugar-se — caso contrário, o suor inundaria o meu cromo italiano. E foi assim que a testa e a calva do valente filho do povo ficaram manchadas de graxa e o meu sapato adquiriu um brilho de espelho à custa do suor alheio. Nunca tive sapatos tão brilhantes, tão dignamente suados. Na hora de pagar, alegando não ter nota menor, deixei-lhe um troco generoso. Ele me olhou espantado, retribuiu a gorjeta me desejando em dobro tudo o que eu viesse a precisar nos restos dos meus dias. Saí daquela cadeira com um baita sentimento de culpa. Que diabo, meus sapatos não estavam tão sujos assim, por míseros tostões, fizera um filho do povo suar para ganhar seu pão. Olhei meus sapatos e tive vergonha daquele brilho humano, salgado como lágrima.

O texto acima foi publicado no jornal "Folha de São Paulo", edição de 19/02/2001, e faz parte do livro "Figuras do Brasil – 80 autores em 80 anos de Folha", Publifolhas – São Paulo, 2001, pág. 319, organização de Arthur Nestrovski.

História de bem-te-vi

Cecília Meireles

Com estas florestas de arranha-céus que vão crescendo, muita gente pensa que passarinho é coisa só de jardim zoológico; e outras até acham que seja apenas antigüidade de museu. Certamente chegaremos lá; mas por enquanto ainda existem bairros afortunados onde haja uma casa, casa que tenha um quintal, quintal que tenha uma árvore. Bom será que essa árvore seja a mangueira. Pois nesse vasto palácio verde podem morar muitos passarinhos.

Os velhos cronistas desta terra encantaram-se com canindés e araras, tuins e sabiás, maracanãs e "querejuás todos azuis de cor finíssima...". Nós esquecemos tudo: quando um poeta fala num pássaro, o leitor pensa que é leitura...

Mas há um passarinho chamado bem-te-vi. Creio que ele está para acabar.

E é pena, pois com esse nome que tem — e que é a sua própria voz — devia estar em todas as repartições e outros lugares, numa elegante gaiola, para no momento oportuno anunciar a sua presença. Seria um sobressalto providencial e sob forma tão inocente e agradável que ninguém se aborreceria.

O que me leva a crer no desaparecimento do bem-te-vi são as mudanças que começo a observar na sua voz. O ano passado, aqui nas mangueiras dos meus simpáticos vizinhos, apareceu um bem-te-vi caprichoso, muito moderno, que se recusava a articular as três sílabas tradicionais do seu nome, limitando-se a gritar: "...te-vi! ...te-vi", com a maior irreverência gramatical. Como dizem que as últimas gerações andam muito rebeldes e novidadeiras achei natural que também os passarinhos estivessem contagiados pelo novo estilo humano.

Logo a seguir, o mesmo passarinho, ou seu filho ou seu irmão — como posso saber, com a folhagem cerrada da mangueira? — animou-se a uma audácia maior. Não quis saber das duas sílabas, e começou a gritar apenas daqui, dali, invisível e brincalhão: "...vi! ...vi! ...vi! ..." o que me pareceu divertido, nesta era do *twist*.

O tempo passou, o bem-te-vi deve ter viajado, talvez seja cosmonauta, talvez tenha voado com o seu *team* de futebol — que se não há de pensar de bem-te-vis assim progressistas, que rompem com o canto da família e mudam os lemas dos seus brasões? Talvez tenha sido atacado por esses crioulos fortes que agora saem do mato de repente e disparam sem razão nenhuma no primeiro indivíduo que encontram.

Mas hoje ouvi um bem-te-vi cantar. E cantava assim: "Bem-bem-bem...te-vi!" Pensei: "É uma nova escola poética que se eleva da mangueira!..." Depois, o passarinho mudou. E fez: "Bem-te-te-te... vi!" Tornei a refletir: "Deve estar estudando a sua cartilha... Estará soletrando..." E o passarinho: "Bem-bem-bem...te-te-te...vi-vi-vi!"

Os ornitólogos devem saber se isso é caso comum ou raro. Eu jamais tinha ouvido uma coisa assim! Mas as crianças, que sabem mais do que eu, e vão diretas aos assuntos, ouviram, pensaram e disseram: "Que engraçado! Um bem-te-vi gago!"

(É: talvez não seja mesmo exotismo, mas apenas gagueira...)

BIOGRAFIA DE CECÍLIA MEIRELES

Cecília Meireles nasceu em 1901, no Rio de Janeiro e faleceu em 1964, também no Rio de Janeiro. Foi poeta, professora, jornalista e cronista. No período de 1919 a 1927, colaborou nas revistas *Árvore Nova*, *Terra de Sol* e *Festa*. Fundou a primeira biblioteca infantil do Brasil. Lecionou na Universidade do Distrito Federal em 1936 e na Universidade do Texas em 1940. Trabalhou no Departamento de Imprensa e Propaganda no governo de Getúlio Vargas, dirigindo a revista *Travel in Brazil* (1936). É considerada por muitos como uma das maiores poetisas da Língua Portuguesa. Em 1993 foi atribuído o Prêmio Camões a Cecília Meireles.

Minha infância de menina sozinha deu-me duas coisas que parecem negativas, e foram sempre positivas para mim: silêncio e solidão. Essa foi sempre a área de minha vida. Área mágica, onde os caleidoscópios inventaram fabulosos mundos geométricos, onde os relógios revelaram o segredo do seu mecanismo, e as bonecas o jogo do seu olhar. Mais tarde, foi nessa área que os livros se abriram e deixaram sair suas realidades e seus sonhos, em combinação tão harmoniosa que até hoje não compreendo como se possa estabelecer uma separação entre esses dois tempos de vida, unidos como os fios de um pano.

Cecília Meireles

01) Leia o texto de Carlos Heitor Cony, “O suor e a lágrima” e de Cecília Meireles, “História de um bem-te-vi” e assinale as reações que a leitura destes textos causaram em você.

1. () prazer;
 2. () curiosidade;
 3. () tristeza;
 4. () questionamento das idéias do autor;
 5. () tédio
 6. () outras reações _____
2. Agora, escolha um dos textos e produza o seu diário de leitura, registrando as suas reações diante do texto lido.

SEÇÃO 9-

REGISTRO DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELO LEITOR ENTRE O TEXTO E SUAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E DA RELAÇÕES COM OUTROS TEXTOS JÁ LIDOS.

01) Faça uma leitura atenta dos trechos dos diários abaixo, e observe como o leitor-diarista faz as relações entre o texto lido e as suas experiências pessoais, sublinhe-as.

Trecho 1

“Quinta-feira

Vejo (não me lembrava) que o narrador ouve Faustine falar do Canadá, do meu Canadá. Desde que me tornei um cidadão canadense, em 1985, gosto de encontrar referências ao Canadá em lugares inesperados, o que me tornou atento aos Cês maiúsculos nas páginas. Tenho consciência de que, para Bioy Casares, o Canadá é equivalente a Shangri-Lá, só que sem exotismo: mera distância, o arquétipo do lugar remoto. É curioso como os leitores formam o próprio texto reparando em certas palavras, em certos nomes cujo sentido é privado, que ecoam só para eles e passam despercebidos por qualquer outra pessoa.”

A. Manguel (2005). *Os livros e os dias, um ano de leituras prazerosas*. Trad.: J. G. Couto. São Paulo: Cia. das Letras, p. 32-33.

Trecho 2

“Te li num dia de Carnaval, ainda surpresa por ver que estava relendo minha autora favorita para um curso de pós! Como a vida dá voltas! (...) Só para te contar o baque que levei ao ler teu *Livro*! Foi reviver minha infância, cada momento que ganhava um livro teu, cada alegria e cada decepção! Ah, sim! Você me decepcionou muito! Depois de *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*, cada leitura era um medo de ... e se esse não for tão bom? E não era... para mim não era. O impacto que *A Bolsa Amarela* teve em minha vida foi inigualável a qualquer outro livro teu. *A Casa da Madrinha* chegou muito perto, acho que até se igualou, mas os outros, não.”

Diário de L. S. A. T. (2001), sobre trecho de L. BOJUNGA (1988). *O livro – um encontro com Lúcia Bojunga*. Rio de Janeiro: Agir).

02) Agora é a sua vez, leia o texto a seguir e à medida que for lendo vá estabelecendo relações entre o texto e suas experiências pessoais (livros lidos, filmes assistidos, novelas, conversas com amigos, vizinhos etc.).

INTERPRETAR É COMPREENDER

RUBEM ALVES

“O que o autor queria dizer ao escrever esse poema?”. Essa pergunta é muito importante. Ela é o início do processo de interpretação.

Na vida estamos envolvidos o tempo todo em interpretar. Um amigo diz uma coisa que a gente não entende. A gente diz logo: “O que é que você quer dizer com isso?”. Aí ele diz de uma outra forma, e a gente entende. E a interpretação, todo mundo sabe disso, é aquilo que se deve fazer com os textos que se lê. Para que sejam compreendidos. Razão por que os materiais escolares estão cheios de testes de compreensão. Interpretar é compreender.

(...) “O que é que o autor queria dizer?” Note: o autor queria dizer algo. Queria dizer, mas não disse. Por que será que ele não disse o que queria dizer? Só existe uma resposta: “Por incompetência lingüística”. Ele queria dizer algo, mas o que saiu foi apenas um gaguejo, uma coisa que ele não queria dizer...

A interpretação, assim, se revela necessária para salvar o texto da incompetência lingüística do autor... Os poetas são incompetentes verbais. Felizmente, com o uso dos recursos das ciências da linguagem, salvamos o autor de sua confusão e o fazemos dizer o que ele realmente queria dizer. Mas, se o texto interpretado é aquilo que o autor queria dizer, por que não ficar com a interpretação e jogar o texto fora?

É claro que tudo o que eu disse é uma brincadeira verdadeira. É preciso compreender que o escritor nunca quer dizer alguma coisa. Ele simplesmente diz. O que está escrito é o que ele queria dizer. Se me perguntam

SEÇÃO 10 –

REAÇÕES /REFLEXÕES POSSÍVEIS DIANTE DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

26/06/2007

A morte precoce dos idosos

O aumento da população de idosos traz novos desafios à sociedade para que tenham uma vida digna. Um desses desafios aparece numa pesquisa Datafolha, prevista para ser divulgada na próxima quarta-feira, durante apresentação de uma experiência da terceira idade com internet: apenas 12% das pessoas com mais de 60 anos fazem atividades educativas, ou seja, ocupam seu tempo com novos conhecimentos. Isso significa uma morte precoce, por revelar um desinteresse pelas novidades da vida.

Há nisso um preconceito. É a idéia de que só devemos aprender e nos interessar pelas novidades do conhecimento se tiver algum impacto produtivo. Aprender seria, então, uma questão de idade, assim como o sexo. Ensinamos isso às crianças, que acabam reproduzindo e se tornando mais tarde vítimas desse preconceito. As escolas vão ter de desfazer essa asneira se quisermos preparar cidadãos para viver com dignidade --e dignidade significa, além de assistência social e médica, sentir-se vivo, útil, aberto a descobertas.

Segundo o Datafolha, idosos com atividades educativas sentem-se mais saudáveis e dispostos física e mentalmente pela simples razão de que, ao manterem contato com as demais pessoas, sentem-se descobrindo o mundo.

Não é um problema só da terceira idade. É de todos. Na sociedade do conhecimento, movida à inovação, sai-se melhor quem faz do aprendizado não um fim, mas um meio, disposto a reciclar-se sempre.

Gilberto Dimenstein, 48, é membro do Conselho Editorial da **Folha e criador da ONG Cidade Escola Aprendiz. Coordena o site de jornalismo comunitário da **Folha**. Escreve para a **Folha Online** às terças-feiras.**

Agora, responda:

01) Qual a sua opinião com relação aos argumentos apresentados por Dimenstein? Em sua opinião são verdadeiros?

02) Você concorda ou discorda do autor?

03) Os argumentos apresentados são iguais aos seus?

04) Que reação este texto provocou em você?

05) O que foi relevante para você neste texto? Retire o(s) trecho (s) que foi importante e justifique a sua escolha.

06) Retire do texto trecho(s), frase (s), palavra (s), que você teve dificuldade em entender e diga como você conseguiu solucionar a (s) sua(s) dificuldade (s) de leitura.

SEÇÃO 11-

PRODUZINDO UM DIÁRIO DE LEITURA COMPLETO

01) O Diário de leitura é..... Para escrever um DL é importante.....

02) Agora leia, novamente, o texto “Os homens desejam as mulheres que não existem”, do Jabor e escreva o seu Diário de leituras.
