

CAMINHOS DA LEITURA: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DE LEITORES EM CONTEXTO INTERCULTURAL DE FRONTEIRA

Adriane Elisa Glasser¹

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar os resultados finais de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfica, intitulada “A formação do leitor em cenário escolar intercultural de fronteira”, realizada com o intuito de analisar um contexto de ensino de língua portuguesa, buscando interpretar as ações realizadas pelos agentes sociais ali envolvidos, verificando como se dá a formação do leitor em um cenário multilíngue e multicultural. Para gerar os registros, realizei gravações em áudio e vídeo das aulas assistidas e desenvolvi diários de campo. Tais registros foram analisados à luz dos pressupostos teóricos de Kleiman (1993 e 2004), Silva (2009), Grosjean (1994) entre outros, que me ajudaram a perceber como os participantes estão envolvidos na construção de sua realidade social através da linguagem. Com esta pesquisa, espero contribuir com futuras reflexões sobre o ensino de língua portuguesa em contextos onde o multilinguismo e o multiculturalismo são fatores que não podem ser ignorados.

PALAVRA-CHAVE: Leitura, formação do leitor, identidade e fronteira.

ABSTRACT: This paper aims to present the final results of a qualitative research of ethnographic nature entitled The reader formation in an educational scenery of an intercultural border, held in order to analyze a Portuguese language teaching context, seeking to interpret the actions undertaken by the social agents involved there, checking how the formation of the reader in a multilingual and multicultural scenario. To generate the records, audio and video recordings realized of lectures and developed field journals assisted. Such records were analysed in the light of the theoretical assumptions of Kleiman (1993 and 2004), Silva (2009),

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, campus de Cascavel. Artigo adaptado da dissertação de mestrado da autora.

Grosjean (1994) among others, who helped me to realize how participants are involved in the construction of social reality through language. Through this research, I hope to contribute future reflections on teaching English in contexts where multilingualism and multiculturalism are factors which cannot be ignored.

Keywords: Reading, reader formation, identity and frontier.

Introdução

“A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE)

Paulo Freire (2003) nos mostra que a leitura é tão antiga quanto o próprio homem, ela pré-existe à linguagem escrita e independe dela, posto que lemos imagens, sons, cores, gestos, ou, como dizia Guimarães Rosa (*apud* YUNES, 2003, p. 7) , lemos também a vida.

Alguém poderia objetar, lembrando que é a *escrita* que divide a história e a pré-história e funda a civilização tal qual a conhecemos: a do acúmulo de informações fixadas pelo código alfabético, em um sistema de sinais cuja economia e reutilização só agora começa a dar indícios de limites, 2.500 anos depois de inventado a Grécia antiga. Contudo, é possível afirmar que sem a leitura a escrita permaneceria na condição de letra morta, monumento mudo, parada no tempo e no espaço, bem aquém da oralidade. (YUNES, 2003, p. 7 – grifos da autora).

É então, através da oralidade, através das relações que estabelecemos entre o que estamos lendo e o que estamos vivendo que conseguimos atribuir sentido à “letra morta”, que ressuscita pela imaginação do leitor, passando de uma condição de inerte para algo completamente ativo, totalmente vivo. É esse leitor o responsável pela leitura. É ele que constrói e reconstrói o texto, sendo co-autor daquilo que foi imaginado e criado pelo autor. Essa missão tão importante do leitor precisa ser praticada, pois, ainda que a leitura seja algo tão natural, quando está relacionada à palavra escrita, principalmente, ela requer uma maior habilidade, para qual seu leitor deve estar preparado.

Além disso, cada leitor é único, assim como a leitura também o é, por isso, em contextos específicos há formas diferentes de formar leitores, há formas diferentes da leitura se efetivar, já que cada sociedade possui uma cultura diferente, ou seja, possui formas distintas de se relacionar socialmente, o que torna as suas práticas sociais únicas. Este é um trabalho que tem como objetivo divulgar os resultados da pesquisa intitulada “A formação do leitor em cenário escolar intercultural de fronteira”, realizada para verificar como ocorre a formação do leitor em um contexto multilíngue / multicultural.

A pesquisa foi realizada em uma região fronteiriça na qual diferentes línguas e culturas permeiam o cotidiano escolar. Por isso, as atividades de formação de leitores precisam considerar essa realidade tão diversa, trazendo para a sala de aula as práticas sócio-culturais dos alunos participantes. Desse modo, este artigo irá mostrar, primeiramente, a forma como a pesquisa foi realizada, ou seja, a metodologia que foi usada. Na sequência há um breve resumo da fundamentação teórica, com os conceitos básicos que serviram de suporte para os estudos realizados. Por fim, as considerações finais trazem, brevemente, os resultados alcançados.

Metodologia

Baseada nos preceitos da Linguística Aplicada realizei uma pesquisa qualitativa colaborativa de cunho etnográfico, que buscou interpretar as ações realizadas por um determinado grupo social durante a prática de leitura. Tal interpretação remete ao paradigma que dá sustentação à pesquisa qualitativa, ou seja, ao paradigma interpretativista:

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Desse modo, para realizar esse estudo, inseri-me em um contexto de ensino-aprendizagem e, com a colaboração do professor regente, desenvolvi atividades de leitura visando à formação de leitores.

Participaram da pesquisa 30 alunos com idades entre 10

e 13 anos, regularmente matriculadas no 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública da região Oeste do Paraná, bem como a professora regente de Língua Portuguesa.

Para registrar as observações, fiz diários de campo e gravei em áudio e vídeo as aulas. Optei por gravação em áudio e vídeo, pois somente “os registros em áudio não vão nos dizer nada sobre questões relevantes como quem está olhando para quem e sua postura corporal” (SILVERMAN, 2009, p. 220), dados estes de extrema importância para uma pesquisa interpretativista, uma vez que permitem ao pesquisador analisar não apenas a linguagem verbal usada pelos participantes, mas todas as suas expressões. Nesse momento, o olhar do pesquisador é o que direciona a investigação, visto que, na pesquisa qualitativa,

[...] o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. Esse filtro está associado à própria bagagem cultural dos pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Assim, depois de gravadas as aulas, selecionei algumas para analisá-las. Selecionei um total de 6 aulas, que foram transcritas e depois analisadas cuidadosamente.

Antes do início da pesquisa de campo, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste, sendo aprovado sob o parecer número 389/2010 – CEP. Além disso, em todas as etapas da pesquisa, desde a geração de registros até sua análise e divulgação, considerei quatro diretrizes básicas da pesquisa científica postuladas por Christians (2006):

1. Consentimento informado – “Os sujeitos devem concordar voluntariamente em participar”, e esta “concordância deve basear-se em informações completas e transparentes” (CHRISTIANS, 2006, p. 146).

2. Fraude – Os pesquisadores devem planejar “diferentes experimentos sem procedimentos ativamente fraudulentos” (CHRISTIANS, 2006, p. 147)

3. Privacidade e confidencialidade – “Deve-se assegurar a confidencialidade como a primeira salva-guarda contra a exposição indesejada. Todos os dados pessoais devem ser protegidos ou escondidos sendo expostos publicamente somente sob a proteção do anonimato”.(CHRISTIANS, 2006, p. 147)

4. Precisão – Deve-se “assegurar a precisão dos dados (...). Mentiras, materiais fraudulentos, omissões e maquinações são atitudes não-científicas e antiéticas” (CHRISTIANS, 2006, p. 147).

Dessarte, para a realização da pesquisa, o consentimento dos participantes foi solicitado via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, a privacidade de todos os participantes foi mantida, garantindo que suas identidades não tenham sido reveladas, evitando assim, exposições indesejadas. Por isso, quando me referi aos participantes da pesquisa, usei sempre nomes fictícios.

Sigo agora com um pouco da análise realizada dos registros gerados com a pesquisa de campo e concluo mostrando o que interpretei da realidade estudada e, principalmente, o que foi possível depreender a partir das conclusões chegadas com a análise dos dados.

A Formação de Leitores no Contexto Escolar

Seguindo com o objetivo proposto, apresento um pouco das análises realizadas dos registros gerados no ambiente pesquisado. Porém, como é uma pesquisa direcionada à formação de leitores, é imprescindível, primeiramente, expor os conceitos que permearam toda a realização do trabalho aqui apresentado.

Desse modo, o conceito de leitura é o primeiro a ser exposto, posto que, não há como falar em formação do leitor sem explicitar o tipo de leitura que se tem em mente. Assim,

a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Então, o ato da leitura requer do sujeito leitor um envolvimento não só com o texto em si, pois, a compreensão não está apenas no interior de texto, mas com todos os aspectos

sócio-históricos que o envolvem. Essa visão da leitura como uma atividade de letramento, “a torna um atributo imprescindível para a inserção de um grupo ou sujeito em determinado contexto social” (LIMA, 2005, p. 7).

Para meu trabalho, portanto, interessa-me a leitura como uma prática social, ou seja, a leitura como uma atividade de letramento. Sabendo que o letramento envolve operações reais com a língua escrita, ou seja, é o “uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 89). A leitura é, portanto, uma atividade prática presente em um *evento de letramento*.

Por *eventos de letramento* designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da interação entre os participantes de seus processos de interpretação (HEATH, 1932, p. 93), seja uma interação face a face, em que as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (...), seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor (...). Por *práticas de letramento* designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação (Street, 1995a:2 *apud* SOARES, 2004:105 – grifos do autor).

Dessa forma, as *práticas de letramento* envolvem todo o repertório do sujeito, fazendo-o estabelecer relações entre sua cultura e a cultura do outro. A cultura sendo entendida como “um conjunto dinâmico, mais ou menos homogêneo” (CUCHE, 1999, p. 140), onde

os elementos que compõem uma cultura não são jamais integrados uns aos outros pois provêm de fontes diversas no espaço e no tempo. Em outras palavras, há um “jogo” no sistema, especialmente porque se trata de um sistema extremamente complexo. Este jogo está no interstício no qual a liberdade dos indivíduos e dos grupos se instala para “manipular” a cultura (CUCHE, 1999, p. 140).

Então, durante as práticas de letramento, as culturas vão se mesclando e se constituindo. Cada indivíduo tem suas culturas que vão se transformando no contato com outras culturas. É neste momento de trocas culturais e sociais que a leitura acontece. Assim, para que essa leitura se efetivasse durante a realização do projeto de intervenção foram desenvolvidas práticas de letramento nas quais os alunos interagiram socialmente tanto com o professor e colegas, quanto com os

autores dos livros que estavam lendo. Eram nesses momentos de leitura e discussão sobre os textos que se configuravam suas “concepções culturais e sociais” (SOARES, 2004, p. 105).

Outrossim, o contexto no qual o projeto foi desenvolvido é um contexto multilíngue/multicultural, que conta com a presença de alunos brasiguaios, cuja língua materna é, muitas vezes, diferente da língua falada pela professora, por exemplo. Assim, devido a essa realidade, foi preciso pensar no letramento como algo mais amplo, algo que pudesse envolver toda a diversidade linguística e cultural local. Então, o termo mais apropriado que encontrei é o que Martin-Jones & Jones (2000) (apud JUNG & SEMECHECHEM, 2009) chamam de *letramento multilíngue*.

Letramento multilíngue inclui linguagens e práticas de letramento entre pessoas de diferentes grupos linguísticos, de minorias (MARTIN-JONES; JONES, 2000). As autoras abordam, a partir da tradição dos Novos Estudos de Letramento (NLS), o letramento plural como prática social, adotando o termo multilíngue porque ele daria conta da multiplicidade e complexidade dos propósitos comunicativos, associados com as diferentes linguagens faladas ou escritas do repertório de um grupo. (JUNG & SEMECHECHEM, 2009, p. 21).

Desse modo, as *práticas de letramento* no contexto estudado são *práticas de letramento multilíngue*, pois envolvem múltiplas línguas e culturas, considerando não apenas a realidade individual de cada aluno, mas sim uma situação mais ampla, ou seja, uma realidade fronteiriça de uma região onde várias línguas e culturas se mesclam.

Além disso, como a pesquisa buscava interpretar as ações realizadas por determinados sujeitos em um contexto de ensino – aprendizagem, verificando como ocorre a formação de leitores nesse contexto multilíngue / multicultural, os conceitos de identidade e bilinguismo se tornaram centrais. Dessarte, é considerado bilíngue todo sujeito que usa mais de uma língua em seu dia a dia, segundo Grosjean (1994), situação muito comum na região fronteiriça onde a pesquisa foi desenvolvida. Já a identidade é entendida como um “significado – cultural e socialmente atribuído” (SILVA, 2009, p. 89).

Esse processo de formação identitário entre os sujeitos bilíngues foi estudado pensando em sua formação enquanto leitor literário, posto que, segundo Moita Lopes (2002), as narrativas são o primeiro tipo de texto que as crianças aprendem,

e, através deste ato de contar e ouvir histórias suas identidades se constroem. Com isso, as atividades de leitura propostas envolviam a leitura do texto literário. Para a realização destas atividades, levei diversos livros para a sala de aula e os alunos eram convidados a lê-los, tomando o cuidado para que eles se sentissem à vontade para escolher o que queriam ler e depois, caso quisessem, poderiam compartilhar com a turma o que haviam lido. Realizei também atividades de leitura coletiva, na qual um mesmo livro era lido pela turma toda, mas de forma oral, com pausas para reflexões e discussões. Além disso, pensando no contexto de fronteira onde a pesquisa foi realizada, disponibilizei para a leitura alguns livros em língua espanhola e alguns que traziam lendas das tribos guaranis², para que os alunos pudessem aproximá-los ao seu conhecimento de mundo, já que, a leitura influencia e é influenciada pelo contexto social ao qual pertencem os agentes envolvidos no ato de ler. Então, os sentidos produzidos no momento da leitura dizem respeito ao conhecimento de mundo e às relações intertextuais que o leitor é capaz de estabelecer com o seu entorno social. (cf. KLEIMAN, 1993).

Durante a realização dessas atividades, chamou minha atenção a relação de preconceito à qual estão submetidos todos os alunos descendentes de brasileiros e que viveram um determinado tempo no Paraguai, ou seja, os chamados “brasiguaios³”. Esses alunos são geralmente filhos de brasileiros que migraram para o país vizinho em busca de novas oportunidades, principalmente no trabalho rural, e que, ao retornarem para o Brasil sofrem inúmeras dificuldades e preconceitos. Além disso, muitos desses alunos não foram alfabetizados em língua portuguesa, tendo-a apenas como uma referência oral, por isso, esses “brasiguaios”, segundo Pires-Santos (2004), quando chegam à escola brasileira, têm dificuldades com a língua portuguesa escrita, posto que, nesse contexto, a valorização é para a norma padrão. Pensando nisso, como o objetivo das atividades não era trabalhar com a escrita ou leitura em língua portuguesa, mas sim a formação de leitores, foi importante propiciar a esses alunos a possibilidade de

² Não disponibilizei livros em língua guarani por não dispor de nenhum.

³ Termo usado para denominar tanto os brasileiros que vivem no Paraguai como os que retornaram para o Brasil.

realizarem a leitura em língua espanhola, já que muitos deles foram alfabetizados nesse idioma. Com isso sentiram-se mais tranquilos ao ler, não vendo na língua um empecilho para a concretização da leitura.

No entanto, ao iniciar a atividade com a leitura em língua espanhola, percebi que muitos alunos tinham vergonha em demonstrar que conheciam tal idioma, principalmente temendo as piadas e brincadeiras preconceituosas por parte dos colegas, já que, no primeiro momento em que citei a situação fronteiriça alguns alunos revelaram todo o seu preconceito, conforme é possível perceber no excerto abaixo:

Excerto 1

Ao iniciar a atividade com a leitura do texto em língua espanhola, perguntei aos alunos sobre sua origem, se tinham pai ou mãe paraguaios ou argentinos, se conheciam a língua espanhola, porém não houve uma resposta direta. Os alunos começaram a falar todos ao mesmo tempo, uns apontavam para um colega dizendo que ele era *xiru*, demonstrando o preconceito existente em relação aos falantes do espanhol. Então

Pesquisadora: *Gente, como eu falei pra vocês, eu trouxe alguns livros que a gente já tinha lido na aula passada, que nós começamos a ler, e trouxe também livros novos. [...] Eu vou apresentar alguns livros novos. Eu queria primeiro perguntar uma coisa: quem aqui tem o pai ou mãe ou veio do Paraguai ou da Argentina? Tem alguém aqui que sabe falar espanhol? Alguém entende o espanhol?*

Alunos: ((INC)) ((Falam todos ao mesmo tempo e alguns apontam para um colega dizendo que ele é um xiru)).

Pesquisadora: *[...] Vocês sabem que faz parte da nossa realidade aqui em Foz do Iguaçu. Nós temos muitos, muitas vezes até na sala, colegas, que falam espanhol, colegas que estudam espanhol. Então, por conta disso, se vocês quiserem, eu tenho alguns livros de literatura em espanhol. Eu trouxe um que se chama "El jaguar y la araña"...*

Aluno José : *Eu falo espanhol. **Cueca-cuela, xiru.*** ((Aluno ri e faz brincadeira dizendo que fala espanhol)).

resolvi explicar, tentando mostrar-lhes que não era nenhum problema se alguém se encontrasse na situação. Tentei deixar claro a eles que falar espanhol na região é algo natural, como falar português.

Após esta explicação um aluno manifestou-se dizendo: “*Eu falo Espanhol. Cueca-cola, xiru*”. Ainda que tenha dito falar a língua espanhola, logo começou a fazer piada com as palavras *xiru* e *cueca-cuela*, que são termos usados comumente na região para fazer referência aos paraguaios, porém com conotação pejorativa. Tal atitude demonstra todo seu preconceito em relação aos brasiguaios. Durante a realização da atividade, não soube como lidar com a situação, então, me fiz de desentendida e segui com a atividade sem enfatizar essa relação de diferença identitária existente naquele contexto. No entanto, tal atitude somente demonstrou meu despreparo acadêmico, o que alertou para uma questão importante: a falta de reflexões sobre o assunto durante os cursos de formação de professores de língua. Ao examinar os diferentes currículos de licenciaturas destinados à formação docente, Pires-Santos (2010) percebe que, “embora as questões relacionadas às variações da língua portuguesa já ocupem um lugar de destaque nestes currículos, as questões relacionadas ao plurilinguismo são incipientes ou inexistentes” (PIRES-SANTOS, 2010. s/p).

Durante o desenrolar das atividades, deixei os livros em espanhol misturados aos demais, e pude perceber que alguns alunos disfarçavam e acabavam pegando-os para ler. Cito como exemplo o caso do aluno Adriano, que, no início das atividades não ficava muito tempo com um mesmo livro em mãos, mas, após disponibilizar-lhes os livros em espanhol, essa questão mudou. Adriano escolheu o livro *La misión de Sancho Panza ante Dulcinea* e o leu inteiro, em duas aulas. Por algumas vezes o indaguei sobre o livro, se estava entendendo, e ele dizia sempre que sim. Em alguns momentos me pediu ajuda, porém não para tradução, mas sim para compreender algumas expressões que fugiam ao seu entendimento, posto que a linguagem do livro era um pouco rebuscada. Percebi que a dificuldade em entendê-las não se devia ao fato de tais palavras estar em língua espanhola, mas por não pertencerem ao seu conhecimento de mundo, o que poderia acontecer com qualquer outra criança, mesmo que a leitura fosse em língua portuguesa. Em conversa com o aluno, conforme registrado em diário de campo, descobri que sua primeira língua foi o espanhol, e que aprendeu o português em casa, mas foi alfabetizado em espanhol.

Tal situação me fez perceber que ao desenvolver atividades de leitura em um contexto multilíngue/multicultural, essa

realidade deve ser considerada. Assim, o professor deve ter em mente de forma clara o objetivo da aula. Se for formação de leitor, não há motivo para preocupar-se em trabalhar questões de estrutura da língua ou produção textual. A leitura não deve ser tomada como um pretexto para a realização de outras

Data: 20/08/2010 - Diário de campo

Os alunos estavam agitados. Iniciamos a leitura coletiva do livro "De boca bem fechada". Fizemos leituras individuais os alunos comentaram sobre as leituras realizadas. O aluno Matheus levou o livro "A lua e os bares" para ler em casa e prometeu apresentá-lo na próxima aula. Este mesmo aluno não queria ler na primeira aula, e já estava interessando-se pela leitura de poesias. Apresentei para a turma alguns livros em espanhol ("*La misión de Sancho Panza ante Dulcinea*", "*El jaguar y la arama*", "*Me lo conto mi abuelo*", "*Distinguidos señores*", "*Los cuentos del coyote y el conejo*"), após conversar com eles sobre a nossa realidade na fronteira. Alguns alunos fizeram piada sobre o assunto, o que me deixou sem saber muito bem o que fazer. Senti que não estava preparada. Principalmente percebi um tom irônico na fala de alguns alunos. Usavam expressões como "xiru" no sentido pejorativo, o mesmo sentido usado nas ruas da cidade como referência aos paraguaios ou aos "brasiguaios". Essa atitude confirmou o que eu já desconfiava: o preconceito em relação aos falantes de espanhol e/ou guarani nas salas de aula é absurdo. Fiquei imaginando o quanto sofrem as crianças que retornam ao Brasil após terem vivido um tempo no Paraguai, por exemplo. Algumas são alfabetizadas em espanhol e aprendem o guarani na escola, a língua portuguesa é falada apenas no contexto familiar, mas, mesmo assim, não é a língua padrão usada na escola. Então, essas crianças sofrem por falarem espanhol e por não usarem a língua padrão, ou seja, são duplamente discriminadas. Outro problema grave que percebi foi minha falta de preparo para lidar com a situação. Fiquei com medo de constranger alguns alunos e acabei fazendo de conta que estava tudo bem. Senti, realmente, que não estava preparada para lidar com a situação que se instaurou. Creio que esse deve ser o sentimento de muitos professores que identificam a presença dos alunos "brasiguaios", mas os ignoram, pois não sabem de que forma podem ajudá-los.

No entanto, um aluno me surpreendeu. Eu não sabia que ele era “brasiguai”, aliás, geralmente os professores não percebem, pois eles não se identificam assim, só são percebidos nos momentos de leitura e escrita, onde sua dificuldade com a língua portuguesa os denuncia. Então, depois de terminados os comentários sobre a questão da fronteira e apresentados alguns livros em espanhol, inclusive li um trecho do livro *El jaguar y la arama*, eu os deixei à disposição para os alunos. Fiz questão de deixá-los misturados aos outros livros em Português, para que pudessem ser escolhidos para a leitura sem que fossem notados. Passados alguns minutos, enquanto todos escolhiam e liam seus livros, percebi que um aluno estava lendo o livro “*La misión de Sancho Panza ante Dulcinea*”. Devagar me aproximei e comentei sobre a história de Dom Quixote. Disse-lhe que esse livro falava sobre dois personagens que faziam parte do livro de Cervantes. Perguntei se estava entendendo e ele me disse que sim. Mostrou-me a palavra *Toboso*, que aparecia junto ao nome de Dulcinea – *Dulcinea del Toboso*. Então lhe expliquei que se tratava do nome do lugar, como *Mancha – Don Quijote de la Mancha*. Fez outras perguntas sobre algumas palavras, mas pude perceber que ele conseguia ler em espanhol, aliás, parecia que lia de forma mais tranquila do que se estivesse lendo em português. Segundo o aluno, ele estudou até a 4ª série no Paraguai e quando veio ao Brasil foi direto para a 5ª série. Percebi que ele não foi alfabetizado em português, o que explica sua dificuldade com a leitura nessa língua.

atividades. Se for vista dessa forma, não há nenhum motivo para não levar livros em outras línguas, posto que, conforme comprovei com o exemplo do aluno Adriano, vencida a barreira linguística, o aluno pode sentir-se mais tranquilo para ler e sua identidade como leitor pode ser mais bem construída.

Além do aluno Adriano, neste mesmo diário de campo, anotei também o caso do aluno Matheus que no início das aulas não conseguia concentrar-se para ler, mas que, após algumas atividades, começou a interessar-se por ler poesias. Durante o desenrolar das atividades, outros alunos foram demonstrando interesse pela leitura. Alguns se destacavam relatando as narrativas que liam, outros preferiam ficar em silêncio ouvindo ou lendo para si. Tais constatações levaram-

me a conclusões interessantes, que serão expostas na parte final deste artigo.

Palavras Finais

A pesquisa que realizei e que relato neste artigo teve como foco central responder às seguintes perguntas:

a) Como ocorre a interação entre alunos-alunos, professores-alunos e alunos-autores durante a realização das aulas de leitura em cenário multilíngue / multicultural?

b) Ao considerar a realidade do aluno, o professor tornará a leitura mais significativa favorecendo sua formação enquanto leitor?

c) Como são constituídas as identidades dos alunos nesse contexto intercultural durante as atividades de leitura?

Para tal, desenvolvi um projeto que buscou integrar os alunos em momentos de leituras, fazendo-os perceber que as diferenças não são problemas e não devem ser ignoradas, pois somos todos diferentes, cada um tem seus próprios conhecimentos, mesmo que sejam todos nativos de um mesmo país. Então, para atingir a tal objetivo, desenvolvi atividades de leitura coletiva e individual na tentativa de despertar o interesse dos alunos. Durante o desenvolvimento dessas atividades, criei situações que possibilitassem diferentes debates, pois acredito que a escola necessita mais de aulas de leitura coletiva e debates, em que os alunos possam expressar-se, trazendo para o contexto escolar aspectos da sua realidade. Também realizei atividade de apresentação das leituras dos alunos, que por sua vez eram convidados, nunca obrigados, a contar o que leram. Durante essa atividade, alguns alunos sentiam-se mais à vontade para falar, porém outros, apenas ouviam. Inclusive, os alunos que realizaram leituras em espanhol puderam fazê-lo sem medo, pois não precisavam ler em voz alta, mas sim, contar o que haviam lido e, como não eram obrigados, sentiam-se mais tranquilos. Eu, juntamente com a professora regente, buscávamos ouvir com atenção e, quando sentíamos que o aluno estava com dificuldades para expressar-se, fazíamos perguntas para encaminhar melhor a exposição. Esta foi uma das atividades mais gratificantes, pois percebi que vários alunos empolgavam-se ao ouvir as histórias dos colegas e sentiam-se motivados a ler e contar suas histórias.

Com a realização das atividades, percebi que, na maioria das vezes, o professor não está preparado para atuar em um contexto multilíngue / multicultural, principalmente em regiões de fronteira. É necessário que a formação de professores para essas regiões seja repensada e que sejam criadas políticas linguísticas que contemplem essa realidade tão específica.

Outrossim, é fato que aulas específicas de leitura proporcionam uma aproximação do aluno com o texto literário. Assim, percebi que na realidade estudada, a aula de leitura realizada em longo prazo, poderia estimular a leitura contribuindo com a formação do leitor. Tal percepção partiu da interpretação feita de algumas aulas realizadas, nas quais, o envolvimento e o interesse dos alunos se deram de forma crescente. Portanto, creio que o problema da não formação de leitores no âmbito escolar não ocorre por falta de vontade dos alunos, mas por falta de atividades que sejam específicas de leitura, atividades que possam despertar o prazer do texto, seja ele literário ou não.

No caso dos alunos bilíngues, principalmente os “brasiguaios”, percebi a necessidade de pensar a língua portuguesa não apenas como língua materna, mas como uma segunda língua. Assim, se a aula tiver o objetivo de formar leitores, porque não levar para esses alunos textos em línguas diversas, línguas que façam parte do seu contexto social? Por isso, na realidade estudada, o texto em língua espanhola foi fundamental para aproximar alguns alunos da atividade de leitura, pois a língua deixou de ser uma dificuldade enfrentada no momento de ler.

As conclusões chegadas a partir da pesquisa só foram possíveis por ela ter sido realizada com base nos estudos do letramento, onde a leitura é entendida como uma prática social, e, como tal, necessita sempre de uma compreensão sócio-histórica da realidade na qual acontece.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (orgs.) *O planejamento da pesquisa*

qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 141-162.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: Edusc, 1999. FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Moderna, 2006.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994. p. 1656-1660.

JUNG, N. M.; SEMECHECHEM, J. Eventos religiosos e suas práticas de letramento em comunidades multilíngues e multiculturais. In: *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v.6, n.2, p.17-37, jul-dez. 2009.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. Abordagens da leitura. In: *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em:

< http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf >

Acesso em 15 jul. 2011.

LIMA, R. C. C. P. (org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

PALERMO, M. A. (org.). *El jaguar y la araña*. Buenos Aires, ARG: Editorial AGEA, 2005.

PIRES-SANTOS, M. E. *O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social*. Campinas, 2004. 253p. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas.

_____. Ambivalência de termos e conceitos: implicações para a linguagem híbrida em contexto de fronteira. In: *Revista Línguas & Letras*. Vol.11 No. 20. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, 2010. - versão eletrônica disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/4136> > Acesso em 23 jul. 2011.

SAAVEDRA, M. C. *La misión de Sancho Panza ante Dulcinea*. São

Adriane Elisa Glasser

Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. p. 89 – 113.

YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003. p.7-15.

Recebido em: 27/05/2012 - Aceito em: 12/08/2012