

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

ADRIANE ELISA GLASSER

**A FORMAÇÃO DO LEITOR EM CENÁRIO ESCOLAR INTERCULTURAL DE
FRONTEIRA**

CASCADEL – PR
2011

ADRIANE ELISA GLASSER

**A FORMAÇÃO DO LEITOR EM CENÁRIO ESCOLAR INTERCULTURAL DE
FRONTEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos

CASCADEL – PR
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

G459f Glasser, Adriane Elisa
A formação do leitor em cenário escolar intercultural de fronteira.
/ Adriane Elisa Glasser.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.
92 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires dos Santos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná.
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Centro de
Educação, Comunicação e Artes.
Bibliografia.

1. Leitura. 2. Formação do leitor. 3. Multilinguismo. 4.
Multiculturalismo. I. Santos, Maria Elena Pires dos. II. Universidade
Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 418.4

A FORMAÇÃO DO LEITOR EM CENÁRIO ESCOLAR INTERCULTURAL DE FRONTEIRA.

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, nível de mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em 14 de março de 2012.

Prof(a). Dr(a). APARECIDA FEOLA SELLA (UNIOESTE)
Coordenadora

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:

Prof(a). Dr(a). TEREZINHA MACHADO MAHER (UNICAMP)
Membro Efetivo (convidado)

Prof(a). Dr(a). ROSELENE DE FÁTIMA COITO (UEM)
Membro Efetivo (da instituição)

Prof(a). Dr(a). MARIA ELENA PIRES SANTOS (UNIOESTE)
Orientador

Cascavel, 14 de março de 2012.

Dedico este trabalho às minhas filhas Ágatha e Giulia, razões do meu viver, e, em especial, para o meu afilhado, sobrinho, filho...o anjo da minha vida, Johnny André (*in memoriam*), que está ao lado de Deus iluminando-nos com sua luz.

Sou grata,

A Deus, fonte de todas as graças e alento nas horas difíceis, que não me deixa cair, segura a minha mão e me conduz em todos os momentos da vida;

Ao meu esposo, Sandro, que foi companheiro, paciente e compreensivo, apoiando todas as minhas decisões;

Às minhas filhas, Ágatha e Giulia, por entenderem e aceitarem os momentos em que estive ausente;

Aos meus pais, Ari e Roseli, que sempre acreditaram em mim e me ensinaram a nunca desistir;

Aos meus irmãos, Tânia, Adalto, Zoraide, Ariney e Cassiane, por toda a força e apoio que sempre deles recebi;

Aos meus sobrinhos, cunhados, primos, tios, todos que sempre me apoiaram;

À minha sogra, Ondina, que cuidou das minhas filhas para que eu pudesse estudar;

À professora Maria Elena, minha orientadora, que tão brilhantemente me conduziu para a realização deste trabalho e, muito mais do que orientadora, foi amiga e companheira;

Aos meus colegas do mestrado, pelas nossas festas que aliviavam o cansaço;

Em especial às amigas, Olga e Eliane, por todos os momentos juntos, pelas contribuições e leituras realizadas, por serem verdadeiramente amigas;

Aos meus professores, que muito contribuíram para minha formação;

A todos os alunos, ao diretor e à professora da escola onde a pesquisa foi realizada, pelo acolhimento e auxílio no que foi possível durante a pesquisa de campo;

Por fim, sou grata ao Johnny (*in memoriam*), meu sobrinho querido que, lá do céu, iluminou meus pensamentos.

O leitor é o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo.
Michel de Certeau

GLASSER, Adriane Elisa. A formação do leitor em cenário escolar intercultural de fronteira. 2012. 93f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2012.

RESUMO

Pensando na realidade geográfica do Oeste do Paraná, espaço de convivência de várias culturas e línguas, percebo que essa realidade multilíngue / multicultural deve ser considerada ao trabalhar-se com o ensino de língua materna. Dessa forma, neste trabalho analiso um contexto de ensino de língua portuguesa, especificamente de aulas de leitura nessa língua, verificando o desenvolvimento dessas aulas, observando como os agentes sociais envolvidos interpretam as ações ali realizadas e como ocorre a formação de leitores neste contexto. Quanto à sua caracterização, esta é uma pesquisa qualitativa / interpretativista de cunho etnográfico, posto que se interessa pela interpretação das ações realizadas em um ambiente natural de ensino-aprendizagem, preocupando-se com o processo no qual os agentes sociais estão inseridos. Para a geração dos registros, optei por realizar gravações em áudio e vídeo das aulas assistidas e por desenvolver diários de campo. Tais registros foram analisados à luz dos pressupostos teóricos de Kleiman (1992, 1993, 1998 e 2004), Smith (1999), Martins (1994), Fairclough (2001), Moita Lopes(1998), Pires-Santos (2004, 2008, 2010), Vygotsky (2002), Zilberman (2001), Silverman (2009) e Silva (2009), 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 português em contextos onde o multilinguismo e o multiculturalismo são fatores que não podem ser ignorados.

PALAVRAS – CHAVE: Leitura, formação do leitor, multilinguismo / multiculturalismo, identidade e fronteira.

GLASSER, Adriane Elisa. *The reader formation in an educational scenery of an intercultural border*. 2012. 93f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2012.

ABSTRACT

Thinking of the geographic reality of Foz do Iguaçu, space of several ethnic acquaintanceship, cultures and languages, we realize that this multilingual / multicultural reality must be considered when working with teaching of mother tongue. This essay aims to analyse a teaching context of Portuguese language, specifically literature classes, checking the development of these classes, observing how the social agents involved interpret the actions carried out there and how the reader formation happens in this context. For this we will be going back and forward to the theoretical foundation, whenever we deem is necessary, to realize how these participants are evolved in the construction of social reality through the language. We will analyze the interaction teacher-student, and, especially, we will investigate how the reader formation happens in this multilingual and multicultural context. These points shows the relevance of these research within the language and society. Because we are worried with the process in wich the social agents are inserted, we can say our research is qualitative, also ethnographic, once it will be developed in a natural environment, besides, is interpretive nature because we worry about to read the teaching learning context. The main strategies adopted Will be the classes audio recording and video and the developing of field diaries. We will analyse the data collected based on theoretical assumptions of Kleiman (1992, 1993, 1998 e 2004), Smith (1999), Martins (1994), Fairclough (2001), Moita Lopes(1998), Pires-Santos (2004), Vygotsky (2002), Zilberman (2001), Silverman (2009) e Silva (2009), among others. The result expected with this research is the interpretation of Portuguese language teaching context understanding how the reader formation happens in this context.

KEY- WORDS: Reading, reader formation, multilingualism / multiculturalism, identity and frontier.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - QUESTÕES METODOLÓGICAS	21
1.1 o problema da pesquisa.....	21
1.2 o contexto da pesquisa.....	23
1.3 as características da pesquisa.....	25
1.4 a geração de registro.....	27
1.5 a ética na pesquisa.....	30
CAPÍTULO 2 - LEITURA NA ESCOLA: UMA PRÁTICA DE (INTER)AÇÃO SOCIAL	32
2.1 aula de leitura: formação do leitor ou produção textual?.....	34
2.2 aula de leitura: buscando a formação do leitor.....	43
CAPÍTULO 3 - A LEITURA EM CONTEXTO MULTILÍNGUE / MULTICULTURAL	59
3.1 O que são contextos multilíngues / multiculturais?.....	59
3.2 As fronteiras da sala de aula : a identidade “brasiguiaia” no contexto estudado.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXOS.....	88
APÊNDICES.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste.

CNS – Conselho Nacional de Saúde

LA – Linguística Aplicada

NRE – Núcleo Regional de Educação.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INTRODUÇÃO

– o leitor – que lhe sopra vida à matéria inerte e reacenda a *chama*,
enquanto brilha frio o *crystal* lapidado pelas mãos do autor.

Ítalo Calvino

Esse enunciado de Calvino, retomado tão brilhantemente por Eliana Yunes (2003), me faz refletir sobre a importância do leitor, pois é ele quem dá vida às palavras, as quais não passam de “matéria inerte”, algo morto, sem sentido. Aliás, os sentidos são sempre construídos por ele, o leitor, e refletem seu mundo, seus pensamentos e suas ações. Infelizmente, no atual contexto social, está cada vez mais difícil fazer uma criança abrir um livro e, conseqüentemente, tornar-se um leitor¹. Dessa forma, a palavra permanece como matéria inerte e ficará assim por muito tempo, tornando cada vez mais raros os momentos diante de um bom livro.

Não bastasse isso, nem mesmo na escola, lugar de leitura por excelência, a formação do leitor acontece, pois, muitas vezes, numa tentativa quase desesperada de fazer seu aluno ler, muitos professores tornam a leitura uma “obrigação”, cobrando resumos, fichas de leitura, provas de livros, etc. Tais exigências, usadas como pretextos para “obrigar” o aluno a ler, não servem como orientação, ao contrário, acabam prejudicando o processo de leitura, tornando-a mecânica e não permitindo a produção do sentido, o que faz o aluno tomá-la como um castigo, uma tarefa a ser cumprida, culminando em um total desinteresse, chegando até mesmo a repudiá-la e, o que é mais preocupante, a esquecer que a leitura, além de ser uma importante fonte para construção do conhecimento, pode propiciar momentos de puro prazer. “O verbo ler não suporta o imperativo” (PENNAC, 1993, p.13), assim, pensar a leitura somente como mais uma forma de avaliação escolar, exclui a possibilidade de diversão que o ato de ler poderia proporcionar. Tal diversão se assemelha a outras atividades prazerosas como andar de bicicleta, passear na praia, ir ao cinema, brincar de bonecas etc.

A leitura vista dessa forma, ou seja, essa leitura de fruição, essa leitura que desperta no leitor o prazer de ler, é uma forma de interação social. Aliás, toda leitura é um processo social,

¹ A formação de leitores não depende exclusivamente do livro ou da leitura literária, no entanto, para este trabalho escolhi trabalhar com a formação do leitor literário realizada no livro impresso. Não rechaço as leituras realizadas em outros meios, como os digitais, por exemplo. No entanto, neste trabalho, optei por trabalhar apenas com o livro impresso. Dessa forma, todas as conclusões aqui encontradas são baseadas na relação do aluno com o texto literário publicado no livro impresso.

isto porque, a leitura, nas suas diferentes formas e configurações, cumpre propósitos e finalidade de comunicação entre homens que interagem em sociedades específicas. Daí dizermos que a leitura é uma *prática social* e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura (SILVA, 2009, p.23).

Igualmente, 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). O texto lido torna-se um lugar onde as relações entre autor – texto – leitor são estabelecidas e os múltiplos e diferentes sentidos são produzidos. Chartier (1998) explica que o sujeito se apropria do discurso quando é afetado por ele e conduzido a uma nova compreensão do seu mundo. Portanto, ao apropriar-se do discurso contido no texto, o aluno muda a sua visão em relação ao seu próprio entorno. Assim, os sentidos partem da sociedade e para ela retornam constituindo novas relações sociais.

Essas relações de significado, então, somente ocorrem se o texto lido estiver, de alguma forma, relacionado ao contexto do leitor, ou seja, para que estas relações de sentido se estabeleçam é necessário que o texto lido seja significativo para o leitor. Neste sentido, em se tratando de leitura no contexto escolar, seria importante que as atividades leitoras priorizassem textos que fossem de interesse do aluno, buscando temas extraídos de sua realidade. No caso específico do trabalho aqui proposto, trata-se de uma região de fronteira, onde o bilinguismo português/espanhol é fortemente marcado, sem contar as outras línguas² que são usadas socialmente. Assim, considerar essa realidade durante a realização de atividades leitoras no contexto escolar propicia ao aluno um acercamento maior à leitura, pois torna-se mais significativa.

No entanto, é importante ressaltar que, muitas vezes, as atividades de formação do leitor no contexto escolar limitam-se à leitura de textos autorizados³ pelo professor sem considerar as inúmeras atividades leitoras realizadas pelos alunos no contexto da esfera social a que pertencem. Na prática, “o que os professores realmente conseguem pode ser bem diferente daquilo que eles pensam que estão fazendo” (SMITH, 1999, p.91), já que, embora bem intencionados, muitos não sabem o que fazer para desenvolver em seu aluno essa atitude leitora e acabam cobrando-lhe atividades que nem sempre atingem os seus objetivos.

² Na cidade onde a pesquisa foi realizada também circulam socialmente línguas como árabe, japonês e guarani.

³ Por textos autorizados entendem-se aqueles determinados, escolhidos pelos professores.

“E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?” (PENNAC, 1993, p.80). Para responder a esse importante questionamento levantado por Pennac (1993), precisamos refletir sobre uma outra questão: a falta de leitura do próprio professor. Geralmente o professor não só não partilha sua felicidade de ler, como também não lê. Ele exige que os alunos leiam, mas ele próprio não lê. Essa é uma realidade comprovada pela pesquisa Formação dos professores para o ensino da leitura⁴, realizada pela Associação de Leitura do Brasil (doravante chamada ALB). Segundo dados da pesquisa, 70% dos participantes alegam não ter tempo para ler. Desse modo, muitas vezes, enquanto os alunos estão lendo em sala de aula o professor está corrigindo trabalhos, cadernos, provas ou está realizando outras funções que podem ser “adiantadas”.

Durante observações realizadas em um colégio da rede pública do oeste do Paraná, para a geração de registros⁵ deste trabalho, percebi que essa era uma prática da professora participante, pois, enquanto os alunos liam um conto para resumi-lo, ela aproveitava para corrigir os cadernos e trabalhos. Esse fato me remete à realidade social do professor que é cada vez mais preocupante, pois precisa trabalhar inúmeras horas, não sobrando tempo para atividades que lhe são essenciais, como a leitura, por exemplo. Apesar de questões como essa influenciarem na formação do leitor, a deixarei para um outro momento para não fugir do objetivo traçado para este trabalho que é 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, sendo essa a questão que move esta pesquisa, logo, minha pergunta de pesquisa é:

- a) Como ocorre a formação do leitor em um contexto multilíngue / multicultural?

Tendo como sub-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?⁶
- c) Como são constituídas as identidades dos alunos nesse contexto intercultural durante as atividades de leitura?

⁴ Pesquisa digital realizada pelo site www.alb.com.br entre janeiro e agosto de 2010 e divulgada previamente via email pelo professor Ezequiel Teodoro da Silva.

⁵ A expressão “gerar dados”, ou “gerar registros”, advém da crença de que a ação do pesquisador não envolve a simples “coleta” de dados “objetivos” já presentes na realidade, mas, sim, de que a seleção do corpus a ser analisado é um processo subjetivo resultante da interpretação do pesquisador (MOITA LOPES, 1994, p. 333).

⁶ Essa é uma pesquisa colaborativa, portanto, o pesquisador interferiu no contexto estudado, propondo atividades de leitura que considerassem a realidade dos alunos presentes, justificando assim a pergunta colocada.

Tais questionamentos são, portanto, os objetivos específicos pretendidos para este trabalho e, para respondê-los, é importante considerar a forma como ocorre a leitura, ou seja, a forma como se dá a compreensão do que se está lendo. Entendo que compreender um texto é ser capaz de atribuir-lhe sentido(s), já que, “quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional.” (YUNES, 2003, P.10). Então, essa atribuição de sentidos está permeada pelo mundo do leitor. Isso me leva a refletir sobre as formas como esses sentidos são produzidos e por quem, ou seja, quem são esses leitores, e em que condições a leitura se efetiva? Segundo Orlandi (1999, p.11), “saber ler é saber o que um texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”. Essa constituição do texto está relacionada ao contexto sócio-histórico ao qual pertence e no qual estão inseridos os sujeitos que o leem. Tais sujeitos são o resultado de suas experiências sociais.

Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o *sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir* pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais”(YUNES, 2003, p.10 – grifos do autor).

Esse sujeito leitor é (re)constituído a cada nova leitura, ou seja, a cada nova experiência social, e, nessas relações sociais, ocorrem múltiplas interpretações e construções diferentes, já que cada agente social tem conhecimentos diferentes que possibilitam inúmeras trocas e construções. Logo, o leitor seria sempre um "produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares" (CHARTIER, 2002, p.121). Então, um mesmo texto pode ser lido de formas diferentes por um mesmo leitor e cada nova leitura está inserida em um novo contexto sócio-histórico, dessa forma, um mesmo leitor lendo um mesmo texto, pode produzir leituras variadas.

Para a realização deste estudo, inseri-me em um contexto escolar da rede pública do oeste do Paraná, em uma escola localizada na região fronteira de Foz do Iguaçu, que recebe regularmente alunos que estão constantemente em contato com a língua portuguesa e a língua espanhola. Nessa região, estas e outras línguas fazem-se presentes em vários eventos de letramento dos quais os alunos participam. Esses eventos de letramento dizem respeito “ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita” (SOARES, 2004, p.91), que envolvem

habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para

divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (SOARES, 2004,p.91-92).

Dessa forma, durante esses eventos de letramento, as relações sociais, fazendo uso da linguagem escrita, são estabelecidas. Na realidade multilíngue/multicultural onde o trabalho foi desenvolvido, a língua usada nesses eventos de letramento nem sempre é a língua portuguesa, sendo isso uma constante não só na escola pesquisada, mas em todos os ambientes de ensino, influenciando também na formação dos leitores que ali se encontram. Além disso, muitos alunos não têm apenas contato com essas outras línguas, eles as trazem em suas origens, pois vários deles têm outras nacionalidades como árabe, chinesa e japonesa. Há também os que são oriundos da Argentina ou do Paraguai, outros têm pais que trabalham em cidades como *Puerto Iguazú (AR)* ou *Ciudad del Este(PY)*; outros ainda, embora sejam brasileiros, residem em uma dessas cidades, principalmente do lado paraguaio, e vêm estudar aqui, no Brasil. Soma-se a isso os diversos casos de alunos que são filhos de brasileiros e que foram criados no Paraguai por um longo tempo, e que, ao retornarem ao seu país de origem, sofrem inúmeras dificuldades e preconceitos. Esses “brasiguaios⁷”, 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.

A descrição do contexto acima foi realizada com o intuito de demonstrar o motivo pelo qual optei por estudar a formação do leitor considerando um contexto multilíngue e multicultural, uma vez que essa realidade presente no contexto estudado, fornece-nos subsídios para entendermos como os conhecimentos múltiplos de cada participante podem influenciar em sua formação enquanto leitor, como esses conhecimentos circulam nesse contexto e como o professor lida com essa situação. Especificamente, verificarei como se dá a formação do leitor durante as relações sociais estabelecidas na realidade estudada.

Além disso, cabe ressaltar que, embora possamos elencar inúmeras pesquisas sobre leitura já realizadas, este é um campo que não se encontra esgotado, posto que os discursos sobre a falta de leitura ou de formação leitora seguem circulando em várias esferas sociais. Além disso, este é um trabalho amparado na Linguística Aplicada (LA), e dessa forma, tratarei da leitura em um contexto específico, um contexto onde há a circulação de diversas

⁷ Termo usado para denominar tanto os brasileiros que vivem no Paraguai como os que retornaram para o Brasil.

línguas e culturas⁸, garantindo-lhe um caráter próprio, demonstrando, sua relevância no âmbito da Linguagem e Sociedade. Sendo assim, a realização desta pesquisa se justifica pela necessidade de considerarmos a realidade de fronteira para a formação de leitores no contexto escolar.

Desse modo, para realizar este trabalho, procurei buscar fontes que pudessem servir de sustentação a todos os argumentos expostos, pois, de acordo com Moita Lopes (1998), é importante buscar sempre uma fundamentação teórica sólida, capaz de sanar dúvidas (ou gerar outras), mas que, principalmente, me auxilie a verificar como os participantes estão envolvidos na construção de uma realidade social, através da linguagem. Assim, para discutir o conceito de leitura, tema central do meu trabalho, trouxe as contribuições de Kleiman (1992, 1993, 1998, 2004), Silva (1991, 1998, 2004, 2008, 2009), Smith (1999), Pennac (1993), Koch & Elias (2007) e Yunes (2003) entre outros, que compreendem a leitura como um ato social, ou, conforme explica Vygotsky (2002), como um processo cuja origem está nos registros preferenciais dos sujeitos, construída a partir de seu entorno. Vista dessa forma, a leitura configura-se como um momento único de trocas sociais, onde o sujeito leitor se (re)constitui tornando-se um novo sujeito, possuindo uma nova visão do seu entorno social e cultural a cada novo texto lido.

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)

Este sujeito leitor, desse modo, “foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais, às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante” (MARTINS, 1994, P.17).

Além disso, sendo a leitura vista como uma (inter)ação⁹ social, percebe-se que a ação de ler não se resume a um único gênero de discurso, pois constantemente lemos diversos e diferentes textos. Sem dúvida, tanto um simples papel de bala quanto um importante documento são formas materializadas do discurso, são textos que nos remetem a leituras

⁸ A cultura sendo entendida aqui como “uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si” (CUCHE, 1999, p.143). No capítulo 3 apresento mais discussões sobre cultura.

⁹ Opto por esta forma de grafia do vocábulo (*inter*) ações por entender que nele é possível encontrar dois sentidos:

1º sentido de interagir socialmente, remetendo-nos às trocas sociais com as quais o sujeito é constituído;

2º sentido de ação social, uma vez que, a partir da leitura, este sujeito é capaz de agir socialmente, mudando seu entorno.

diferenciadas e que nos pedem posturas diferentes enquanto leitores. Por isso, compreender a noção de gêneros do discurso é essencial para entender a formação do leitor no âmbito social. Para entender tal conceito, tomei como base a teoria de Bakhtin (2006), para quem os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis elaborados por diferentes esferas sociais. Acrescento a essa discussão também as contribuições de Marcuschi (2003), para quem os gêneros textuais¹⁰ são fenômenos históricos, que estão profundamente ligados à vida cultural e social. Para ele, os gêneros são construídos coletivamente e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia.

Sobre as relações sociais, importa-me, também, as discussões propostas por Cavalcanti (2006) quando afirma que o sujeito é formado nos processos de interação social. Segundo ela, a formação do sujeito não é um produto final, mas sim um processo que está em constante reconstrução, ou seja, o sujeito é alguém que é (re)construído através das várias práticas discursivas das quais participa. Na pesquisa aqui desenvolvida, analiso esses processos de interação social, considerando as marcas deixadas pela presença de muitas línguas e culturas que, de certa forma, disputam o mesmo espaço.

Outrossim, considerando a variação dialetal como multilinguismo, conforme propõem César e Cavalcanti (2007), o número de línguas torna-se ainda maior, o que demonstra a importância deste trabalho, pois analiso como sujeitos oriundos de culturas e línguas diferentes presentes em um mesmo contexto de ensino interpretam atividades propostas para a formação de leitores. Para entender as relações bi/multilíngues presentes no contexto estudado, busco suporte nos estudos de Maher (2007), César e Cavalcanti (2007), Cavalcanti (1999) e Moita Lopes (1998, 2002), entre outros.

Também estão presentes neste trabalho as contribuições de Bakhtin / Voloshinov (2004), Chartier (1994, 1998, 2002), Marcuschi (2008), Zilberman (1991 e 2001), Lajolo & Zilberman (1996), entre outros.

Com base no exposto, para a realização de minha investigação, optei por uma metodologia que me permitisse analisar o processo do qual os alunos participavam, inserindo-me no contexto estudado, fazendo também parte dele. Decidi por recorrer aos preceitos da Linguística Aplicada e realizei uma pesquisa qualitativa colaborativa de cunho etnográfico. Desse modo, ainda que meu objetivo é observar a formação de leitores, percebo que o tempo de realização das atividades é curto para que possa afirmar com certeza se houve ou não tal

¹⁰ Marcuschi opta pela nomenclatura “gêneros textuais”, diferentemente da nomenclatura adotada por Bakhtin que usa “gêneros discursivos”. Para este trabalho usarei, doravante, apenas o termo bakhtiniano, mesmo que, em alguns momentos, cite os estudos de Marcuschi. Para uma consulta mais aprofundada sobre as questões teóricas que permeiam tal nomenclatura, ver Rojo (2005).

formação. Por isso, esta é uma pesquisa que se preocupa com o processo no qual os alunos estão inseridos e os momentos de interação entre alunos-alunos, professor-alunos e alunos-autores. Ademais, Por ser uma pesquisa de cunho etnográfico, caracteriza-se

pela **descrição ou reconstrução** de mundos culturais originais de pequenos grupos, para fazer um registro detalhado de fenômenos singulares, a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar os significados e as **ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo** (CHIZZOTTI, 2008, p.71 – grifos nossos).

Assim, é possível dizer que, para a geração de registros, reconstruí, não em sua totalidade, o ambiente que seria por mim analisado, posto que não fiquei apenas observando o desenvolvimento de atividades realizadas e elaboradas pela professora regente, mas também elaborei e apliquei minhas próprias atividades, sempre contando com a parceria da professora da turma, recriando, de certa maneira, o contexto social do grupo estudado.

Além disso, “as verdadeiras habilidades de leitura (...) não são habilidades que tenham sido formalmente ensinadas na escola nem que possam vir a ser. Nós adquirimos essas habilidades somente através da prática da leitura” (SMITH, 1999, p.13), por isso, o papel da escola e do professor é promover atividades em que o aluno possa praticar o ato de ler, pois “a leitura é conquistada com a experiência e não com o ensino” (SMITH,1999,p.13). Dessa forma, todas as atividades foram desenvolvidas com o objetivo de estimular a formação leitora dos alunos, de proporcionar-lhes momentos de práticas de leitura em sala de aula, para que eu pudesse observar as interações sociais ocorridas nesses momentos.

Mais explicações sobre a metodologia adotada nesta pesquisa constam no primeiro capítulo desta dissertação, onde, baseada teoricamente em autores como Lüdke & André (1986), Silverman (2009), Bortoni-Ricardo (2008), André (1997) e Christians (2006) entre outros, adentrei nos aspectos centrais da pesquisa colaborativa de cunho etnográfico, explicitando seus conceitos e relacionando-os com o trabalho. Também trato das questões relacionadas aos princípios éticos que norteiam toda pesquisa científica, princípios estes seguidos e respeitados em todas as fases deste trabalho. Além disso, apresento o contexto onde os dados foram gerados, tomando o devido cuidado para que os agentes sociais envolvidos não fossem expostos de forma indevida.

Este é um trabalho amparado na Linguística Aplicada, então, parto

[...]de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la (cf. Widdowson 1979; Cavalcanti 1986; Moita Lopes 1996^a etc.). Isso

quer dizer que a pesquisa em si é aplicada, isto é, ocorre no contexto de aplicação, e não se faz aplicação em LA. (MOITA LOPES, 2004, p. 114)

Portanto, não cabe ao linguista aplicado fazer aplicação de teorias já estabelecidas, ele as usará, como disse Moita Lopes (2004), como uma ajuda para esclarecer as situações sociais na qual está inserido. Dessa forma, não desenvolvi um capítulo puramente teórico. A teoria utilizada como fonte de consulta encontra-se a partir do segundo capítulo intitulado *Leitura na escola: uma prática de (inter)ação social*, mesclada com as análises das práticas realizadas. Tal capítulo trata das relações entre professores e alunos, das questões relativas à produção de sentidos realizada durante o ato de ler. Analiso as atividades, buscando mostrar a forma como percebo o ambiente pesquisado, como, em determinados momentos, as diversas culturas se fizeram notar, promovendo (inter)ação social, integrando realmente os sujeitos participantes e constituindo sua identidade.

A constituição da identidade é retomada no capítulo três, no qual relaciono a leitura com realidade multilíngue/multicultural que encontrei na escola onde o projeto foi realizado. Com base em autores como César & Cavalcanti (2007) e Maher(2007), analiso as atividades realizadas, mostrando como a professora as encaminhou, como os contextos de bi/multilinguismo se relacionam com as ações ali realizadas, como o multiculturalismo presente se manifesta, ou é explicitado, nas relações sociais estabelecidas nesse contexto de aprendizagem. Este capítulo busca mostrar como se formam as identidades de leitores nesses ambientes onde não há o predomínio de uma única cultura, mas que, mesmo assim, muitas vezes, é tratado como se houvesse, ou seja, são ambientes considerados, quase sempre, “monoculturais”, desconsiderando as múltiplas culturas trazidas pelos alunos. Especificamente, tratará da identidade “brasiguiaia” encontrada no contexto estudado e que é uma constante nas escolas da região oeste do Paraná, onde a pesquisa foi realizada. Essa realidade nos permite perceber as inúmeras “fronteiras” que acabam sendo instituídas na sala de aula.

Finalmente, ao concluir este trabalho, reflito sobre o processo analisado, entendendo que

[...] formar-se como leitor é um trabalho para a vida inteira. É uma história. Cada leitor deve viver a sua história de amor aos livros, de caça aos textos, de convívio com autores, de relacionamento com as idéias que os ensaios defendem, com as imagens que os poemas constroem, com as vidas paralelas que as narrativas produzem (PERISSÉ, 2005, p. 82).

E, no contexto escolar, essa formação é afetada diretamente pelo modo como o processo é encaminhado, pela maneira como as constituições referenciais de cada sujeito são consideradas e retomadas nos momentos de interação. Percebo que, ao buscarem em suas referências o apoio para atribuir sentidos ao que estão lendo, os sujeitos conseguem estabelecer uma relação intertextual com o seu mundo, fazendo da leitura um momento de expandir o seu entorno, ampliando sua visão de mundo, e, conseqüentemente, seu próprio contexto, apropriando-se do contexto em que a leitura foi produzida, trazendo-o para a sua realidade.

Chegar a tal percepção só foi possível por ter feito uso de uma metodologia adequada, que me permitisse interpretar as ações ocorridas no contexto estudado. Dessa forma, conforme a proposta de organização deste trabalho, sigo agora com o primeiro capítulo, no qual apresento detalhadamente as questões metodológicas que nortearam a realização desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – QUESTÕES METODOLÓGICAS

As descobertas não devem expressar nenhum tipo de julgamento de caráter moral ou político. Ao entrarem em sala de aula, os professores universitários devem pendurar seus valores ao lado de seus casacos (CHRISTIANS , 2006, p.144).

Esta pesquisa científica centra-se nas interações ocorridas durante o processo de formação do leitor em ambiente escolar. Para tal, analiso um contexto de ensino de língua portuguesa, verificando a relação entre os agentes ali envolvidos, estudando as relações sociais ali estabelecidas. Em resumo, essa é uma pesquisa qualitativa preocupada com um determinado problema “que se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986 , p.12).

Este capítulo possui cinco subdivisões que me permitem explicar melhor as questões metodológicas que permeiam este trabalho. Na primeira parte, deixo claro o problema norteador de minha pesquisa e exponho todos os objetivos pretendidos. Na sequência, apresento o contexto, ou seja, a realidade na qual esta pesquisa foi realizada. Depois, trato das características da pesquisa, classificando e definindo-a de acordo com a teoria pertinente. Por fim, termino o capítulo explicando quais foram os padrões éticos adotados para a realização deste trabalho.

1.1 O problema da pesquisa

Conforme já explicitiei na introdução deste capítulo, esta pesquisa ocorreu em um ambiente educacional, ou seja, em uma sala de aula, o que a inscreve “no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do **positivismo**, ou com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como **interpretativismo**” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.10 – grifos meus). O trabalho está localizado neste último, já que busco interpretar as ações realizadas pelos agentes sociais no contexto pesquisado e analisar “casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”

(FLICK, 2009, p. 37). Assim, a pesquisa qualitativa é a que mais atende às necessidades desta pesquisa.

Antes, porém, de iniciar a definição do paradigma desta pesquisa, já havia um problema, ou melhor, uma dúvida que me inquietava e levou à realização deste trabalho, pois,

a pesquisa inicia-se com perguntas exploratórias sobre temas que podem constituir problemas de pesquisa. (...) Nessa fase o pesquisador poderá postular perguntas exploratórias. Para chegar a elas, ele se baseia em sua experiência e em leituras especializadas. A definição de um tema e a proposição de perguntas exploratórias são etapas muito importantes porque não podemos começar uma pesquisa sem razoável clareza do que vamos pesquisar. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.50).

Meu problema de pesquisa diz respeito à formação de leitores na realidade multilíngue / multicultural da tríplice fronteira: Brasil, Paraguai e Argentina. Por observações cotidianas, percebi que poucos são os alunos que se declaram leitores, e, além disso, há no contexto de ensino dessa região, um grande número de alunos que tem a língua espanhola como primeira língua, aprendida em casa, ficando a língua portuguesa para ser usada em outros contextos sociais. Algumas dessas crianças só aprenderam o português oral, tendo no 6º ano do ensino fundamental um primeiro contato com a língua padrão escrita. Tal situação acaba gerando problemas no ensino da leitura e da escrita, culminando, muitas vezes, em insucesso escolar. Além disso, essa falta de intimidade com a norma padrão da língua portuguesa pode ser também uma das causas da queixa de muitos professores, ou seja, da falta de leitura desses alunos.

Pensando nisso, transformei meu problema de pesquisa em uma questão cuja resposta é pretendida ao longo desta dissertação. Dessa forma, minha pesquisa surgiu para tentar responder à seguinte pergunta: como ocorre a formação do leitor em um contexto multilíngue e multicultural? No entanto, iniciar um trabalho com um ponto tão geral seria muito perigoso, pois poderia caminhar por alguns percursos não muito lineares, caso não conseguisse ser mais específica. Foi necessário criar questões que me permitissem buscar, de forma mais direta, a interpretação das ações realizadas. Tais questões específicas “contribuem para apontar ao pesquisador os caminhos que vai percorrer ao longo do seu trabalho” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 52). Especificamente, então, responderei às seguintes sub-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?

Acredito que, ao responder essas perguntas estarei interpretando de forma mais adequada as ações realizadas no contexto pesquisado. Contexto este que será descrito na sequência.

1.2 O contexto da pesquisa

A escolha da escola onde a pesquisa seria realizada foi o segundo passo de meu trabalho. A escola selecionada está localizada em uma região fronteiriça, em um bairro com boa infraestrutura, onde moram muitos “brasiguaios”¹¹. O colégio possui uma boa estrutura física, com salas de aula amplas, quadra de esportes, cantina, estacionamento e espaço para o lazer dos alunos (mesas de pingue-pong, tabuleiros de xadrez etc.). A biblioteca, que é frequentada para pesquisas, leituras e fotocópias, possui em seu acervo uma boa quantidade de livros. Duas (02) funcionárias, assistentes administrativas, trabalham neste setor pois não existe no quadro de funcionários um bibliotecário formado.

O público escolhido para a realização do projeto descrito acima foi uma turma de 6º ano¹², com aproximadamente 30 alunos, com idades entre 10 e 13 anos, na qual assisti e participei das aulas de leitura que foram realizadas às sextas-feiras, durante o horário da disciplina de Língua Portuguesa, no período de 01 de outubro a 03 de dezembro de 2010, sendo 2h/a semanais, totalizando 20 h/a. Porém, devido à complexidade da análise aqui proposta, utilizarei apenas 6 das aulas gravadas.

Os alunos que participaram da pesquisa são moradores do bairro onde a escola está localizada. A grande maioria é brasileira, porém, alguns são filhos de brasileiros nascidos no Paraguai, ou ainda, nascidos no Brasil, mas criados até certa idade no país vizinho. Estes alunos, geralmente, tem contato apenas com a forma oral da língua portuguesa, posto que, ao chegarem à idade escolar, acabam frequentando escolas paraguaias e são alfabetizados em

¹¹ Esta informação obtive através de pesquisa feita em 2004 para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Letras Português / Espanhol.

Para mais informações sobre a presença dos brasiguaios ler Pires - Santos (1999) e Pires - Santos & Cavalcanti (2008).

¹² Corresponde à antiga 5ª série. Tal nomenclatura está de acordo com a Lei nº 11.274 de 06/02/2006.

espanhol e guarani¹³. Quando retornam ao Brasil acabam tendo dificuldades em utilizar a forma escrita do português.

Como está é uma pesquisa colaborativa, foi desenvolvida em parceria com a professora regente da disciplina de Língua Portuguesa, cujo nome não será aqui citado por questões éticas, mas que será referenciada ao longo do trabalho com o pseudônimo de professora Solange. Com formação em Letras e Pedagogia, atua no período da manhã em sala de aula e no período da tarde na coordenação pedagógica. Professora há mais de vinte anos, essa brasileira não chegou a estudar uma língua estrangeira, conhecendo a língua espanhola apenas da convivência na fronteira.

Optei por trabalhar com o 6º ano por entender tratar-se da base da segunda etapa do ensino fundamental, sendo também a base da construção da aprendizagem e da identidade dos adolescentes. Nesse nível, os alunos estão iniciando um novo rumo na aprendizagem.

Antes de dirigir-me ao colégio e iniciar a pesquisa, fui ao Núcleo Regional de Educação (NRE) para obter a autorização para frequentar regularmente a escola escolhida e para a realização das atividades pertinentes ao projeto. Em seguida, pedi permissão ao diretor do colégio, que me recebeu prontamente. Da mesma forma, fui recebida pela professora colaboradora, cujo nome não será aqui citado por questões éticas.

Com a ajuda da professora, elaborei o projeto que seria aplicado para a geração de registros. Tal projeto consistiu na realização de atividades específicas de leitura, atividades que motivassem o aluno a ler, não só de forma individual, mas também de forma coletiva, pois, entendo que a leitura coletiva ajuda o aluno a compreender melhor o texto, já que permite sua interação com os demais, sejam eles colegas, professores ou autores das obras lidas, fortalecendo, assim, a produção dos sentidos do texto. As atividades realizadas foram:

1. Leitura individual: Os alunos escolhiam o livro que queriam ler, entre o acervo disponibilizado¹⁴. Caso houvesse alguma dúvida, poderiam pedir ajuda a mim ou à professora colaboradora.
2. Leitura coletiva: Nesta atividade, os alunos sentavam-se em círculo na sala e líamos o livro *De boca bem fechada*, de Liliana Lacocca. Ora eu lia para eles, ora convidava algum aluno para ler. Durante a leitura tecíamos comentários sobre a história.

¹³ O Guarani é a segunda língua oficial do Paraguai e é ensinada nas escolas juntamente com o espanhol.

¹⁴ Alguns dos livros usados para a realização do projeto foram adquiridos por mim com recursos próprios, outros foram emprestados nas bibliotecas do SESC e da UNIOESTE – Foz.

3. Apresentação de relatos de leituras: Os alunos que sentissem vontade, contavam para os colegas as histórias dos livros que estavam lendo.

Nesse contexto multilíngue/multicultural, realizei a geração de registros para este trabalho. Além disso, durante todos os momentos deste trabalho, desde a escolha do contexto até as análises realizadas, estive amparada nos pressupostos da Linguística Aplicada. Para dar sequência a este capítulo, tratarei de caracterizar minha pesquisa, falando, principalmente, sobre a pesquisa qualitativa.

1.3As características da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, uma vez que me preocupo em observar as aulas específicas de leitura em seu contexto de aplicação, pois

[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2008, p. 28-29).

Desse modo, a pesquisa qualitativa busca interpretar a forma como os sujeitos da pesquisa se relacionam em um determinado contexto, cabendo ao pesquisador a sensibilidade de compreender este contexto e traduzir os significados ali produzidos no seu texto final. Assim, conforme explica Bortoni-Ricardo (2008, p.34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, sendo que essa interpretação não será nunca generalizada, cabendo apenas àquele grupo específico, naquele contexto específico. Como é uma pesquisa que interpreta as ações dos sujeitos, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Então, a interpretação não é apenas a do observador, mas este terá a função de perceber como os sujeitos interpretam seu próprio ambiente, como interpretam as ações do outro, etc.

Além disso, essa abordagem qualitativa também se define pelas técnicas utilizadas para a geração de registros (observação, diário de campo, etc.); pelo tipo de pesquisa utilizada, neste caso etnográfica, já que foi realizada no ambiente natural e se preocupou com o significado que as ações têm para os sujeitos do ambiente pesquisado; pelo cunho

interpretativista, porque faz uma interpretação desses significados, e é colaborativa porque tanto o professor pesquisado quanto o pesquisador participaram das ações no ambiente pesquisado.

Para a realização da pesquisa, busquei inserir-me em um contexto real, fazendo parte dele, pois “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Dessa forma, interpretei ações realizadas de forma natural, ou, o mais natural possível.

Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa é a reflexividade. Essa reflexividade diz respeito ao “processo de reflexão crítica sobre o eu na função de pesquisador” (GUBA & LINCOLN, 2006, p.188), ou seja, é o momento em que o pesquisador deve refletir sobre o seu próprio eu e sobre suas ações durante a pesquisa.

Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.59)

As ações do pesquisador são, portanto, parte do objeto pesquisado, posto que, na pesquisa qualitativa etnográfica, o pesquisador se insere no contexto pesquisado, fazendo parte dele. Assim, suas ações e seu discurso são também considerados tanto no momento da geração de registros, quanto durante a realização da análise de dados. A reflexividade está presente em todos os momentos da pesquisa, pois, refletir “é um experimentar consciente do eu no papel de investigador e de entrevistado, de professor e aprendiz, daquele que vem conhecer o eu dentro dos processos da pesquisa propriamente dita” (GUBA & LINCOLN, 2006, p.188). Então, essa característica tão marcante e tão presente na pesquisa qualitativa, é, em resumo, um momento de interrogação do pesquisador com ele mesmo, um momento em que ele para e pensa sobre o seu papel na pesquisa realizada e sua importância social. Essa subjetividade, que é parte da pesquisa, revela pontos cruciais para a compreensão do contexto estudado, pois, segundo Flick (2009), no método qualitativo, a comunicação do pesquisador em campo, ou seja, sua interação com o campo pesquisado torna-se parte do processo de pesquisa e suas reflexões

[...] sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

Tal interpretação nos 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).

Novamente, vemos a figura do pesquisador como agente ativo, ou seja, o pesquisador participando diretamente da pesquisa, não apenas observando, mas interferindo e agindo sobre o objeto pesquisado. Essa participação do pesquisador no ambiente pesquisado é um dos aspectos que levam à caracterização desta pesquisa como etnográfica, pois,

Etnografia é o estudo das pessoas em locais ou “campo” que ocorrem naturalmente, através de métodos de coleta de dados que captam seus significados sociais e suas atividades comuns, envolvendo a participação direta do pesquisador no local, se não também nas atividades, para coletar dados de uma maneira sistemática (BREWER, 2000, p.6 *apud* SILVERMAN, 2009, p.71).

Logo, em uma pesquisa etnográfica, não há a figura do pesquisador apenas como observador, ele é sim participante, colaborando constantemente e realizando ações que alteraram, de alguma forma, o ambiente pesquisado. Esta ação-reflexão-ação é também uma das características da pesquisa etnográfica colaborativa, por meio da qual o objetivo não é apenas descrever, “mas também promover mudanças no ambiente pesquisado” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.71). Em resumo, desenvolvi uma pesquisa qualitativa etnográfica colaborativa, de cunho interpretativista, uma vez que me interessei em analisar como os envolvidos no contexto interpretam o processo no qual estão inscritos.

1.4 A geração de registros

Entendo que a forma de gerar os dados da pesquisa é um dos momentos cruciais, pois, para tal, é importante que o pesquisador tenha claro seus objetivos para saber qual método será mais apropriado. Para este trabalho, como desejava analisar a interação professor-alunos, alunos-alunos, alunos-autores e a formação de leitores construída neste contexto – um colégio da rede pública de ensino na região oeste do Paraná –, necessitaria usar um método que permitisse perceber as relações entre os sujeitos da pesquisa. Percebi que a observação constitui-se no meio ideal para a geração dos registros necessários, já que, segundo Silverman (2009), o método da observação é usado frequentemente para entender a outra cultura, o que

justifica a escolha desse método em minha pesquisa, uma vez que meu objetivo era verificar o processo de formação de leitores em um contexto multilíngue/multicultural.

Para registrar minhas 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 pesquisa, 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).

No entanto, o pesquisador deve tomar cuidado ao realizar as observações, para que não deixe passar informações relevantes devido às suas preferências no momento de observar, pois, “o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.51). Por isso, para a realização das observações, tive o cuidado de planejar todos os momentos, deixando claro o que queria analisar. Tal planejamento é essencial para o trabalho realizado, haja vista que, conforme explicam Lüdke & André (1986), a pessoa observa aquilo que lhe chama mais atenção, já que a formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem sua atenção se concentrar em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. Por isso também, o pesquisador deve tomar muito cuidado com a transcrição do que foi gravado, porque, se forem “baseadas em convenções padronizadas, proporcionam um registro excelente da interação que ‘ocorre naturalmente’”(SILVERMAN, 2009, p. 190). Entretanto, ao usar convenções padronizadas, essas não podem tender ao exagero, para que sua interpretação não seja prejudicada. Minhas transcrições¹⁵, embora tenham sido realizadas de acordo com normas preestabelecidas, não seguiram padrões muito rígidos, posto que,

¹⁵ Transcrições realizada a partir de tabela adaptada de http://www.concordancia.letras.ufjf.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58

nunca	(sublinhado)	Sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	Fala em volume alto
hh	(série de h's)	Aspiração ou riso
[]	(colchetes)	Fala simultânea ou sobreposta
()	(parênteses vazios)	Segmento de fala que não pôde ser transcrito.
(palavra)	(segmente de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa.
((ruído))	(parênteses duplos)	Comentários do transcritor.
“ palavra”	(aspas)	Discurso direto.
...	(reticências)	Qualquer pausa.

[...] em primeiro lugar, uma transcrição de dados excessivamente exata absorve tempo e energia que poderiam ser investidos de um modo mais racional em sua interpretação. Em segundo lugar, a mensagem e o significado daquilo que é transcrito são, às vezes, ocultados em vez de revelados na diferenciação da transcrição e na obscuridade resultantes dos protocolos (FLICK, 2009, p.271).

O que busquei priorizar na transcrição das gravações foi a facilidade de interpretação dos dados gravados. Dessa forma, a organizei de modo que pudesse retratar da maneira mais fiel possível o contexto estudado.

Além das gravações, elaborei diariamente diários de campo, “uma prática muito familiar aos professores” (BORTONI-RICARDO, 2008, p,47). Embora tal elaboração seja essencial para a análise proposta, quando o professor é também o pesquisador, ou seja, “quando os pesquisadores participam dos eventos no campo e não simplesmente os observam” (FLICK, 2009, p.267), como é o caso deste trabalho, torna-se mais difícil a manutenção da fidelidade dos dados, já que nem sempre é possível parar a atividade para fazer as anotações, correndo-se o risco de que os dados registrados apresentem certa artificialidade. No entanto, tomei o cuidado de realizar as anotações logo após o término de cada aula, conforme propõe Flick (2009), não me distanciando muito temporalmente do que foi observado, para que meu diário pudesse ser o mais preciso possível. Essa precisão não quer dizer que não tenha feito minhas observações pessoais, ao contrário, anotei todos os momentos, não apenas os que achei relevantes, mas também aqueles que, de certa forma, excluí de minha pesquisa, pois os diários de pesquisa,

[...] devem documentar o processo de abordagem de um campo, as experiências e os problemas no contato com o campo ou com os entrevistados, e a aplicação dos métodos. Fatos importantes e questões de menor relevância ou fatos perdidos na interpretação, na generalização, na avaliação ou na apresentação dos resultados vistos a partir das perspectivas do pesquisador individual, também devem ser incorporados”(FLICK, 2009.p.269).

Assim, ao elaborar meus registros diários, procurei relacionar todos os momentos da pesquisa, incluindo sempre as impressões pessoais, mostrando os momentos que para mim foram relevantes ou não. Entendo que é importante analisar as ações triviais cotidianas dos participantes. No caso da leitura, tema deste trabalho, detalhes como a entonação dada, a empostação da voz, a forma como o livro é folheado, são detalhes que podem revelar muito sobre o interesse do aluno como leitor. A maneira como o professor lê, pode despertar ou não

pa-la-vra	(hífen)	Silabação.
[...]	(reticências entre colchetes)	Segmento de fala que foi suprimido.

o interesse do aluno pela leitura. Dessa forma, anotei, com detalhes, as atividades desenvolvidas no início da aula e também minhas impressões como pesquisadora. Tais anotações servem de guia para reflexões futuras e são essenciais para a interpretação das ações realizadas no contexto estudado. Essa forma de gerar dados, além de ser uma das características da pesquisa qualitativa, é uma forma de manter a veracidade dos dados e a ética na pesquisa. Tais questões éticas serão tratadas de forma mais completa a seguir.

1.5 A ética na pesquisa

Segundo Silverman (2009), ao estudar o comportamento das pessoas, o pesquisador precisa estar consciente de sua responsabilidade em relação às pessoas estudadas. Por isso, deve ter em mente as questões éticas pertinentes à sua pesquisa, para que nenhum participante possa ser exposto a uma situação constrangedora ou que possa lhe causar qualquer dano moral. De acordo com a resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem atender às exigências éticas e científicas fundamentais, além de garantir “o retorno dos benefícios obtidos através das pesquisas para as pessoas e as comunidades onde as mesmas forem realizadas”. Por conta disso, antes de iniciar minha pesquisa, obtive aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (CEP), conforme parecer número 389/2010 – CEP, de acordo com termo em anexo. Ressalto, ainda, que retornarei ao local pesquisado para que os sujeitos envolvidos possam conhecer o texto final realizado a partir das observações e análises feitas e possam autorizar ou não sua divulgação.

Acrescento que em todas as etapas da pesquisa, desde a geração de registros até sua análise e divulgação, considereirei as 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).

O consentimento dos participantes foi solicitado, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁶, antes da realização da geração de registros e será novamente pedida após o término da análise dos dados, para a divulgação dos resultados, pois nenhum procedimento será realizado sem que tenha sido autorizado previamente. Além disso, primei pela transparência, não constringendo nenhum participante, nem o induzindo à participação.

A privacidade de todos os participantes foi mantida, garantindo que suas identidades não tenham sido reveladas, evitando assim, exposições indesejadas. Por isso, quando me refiro aos participantes da pesquisa, uso sempre nomes fictícios.

Sei que o não cumprimento de tais postulados pode acarretar riscos aos participantes, porém estou consciente de minha responsabilidade e garanto que realizei tal pesquisa seguindo todos os padrões éticos aqui apresentados.

Além disso, entendo que

[...] a pesquisa participativa assume que as pessoas, membros de comunidades, detêm conhecimentos e, potencialmente, são capazes de identificar seus problemas, ter consciência de suas necessidades e das condições que determinam, esclarecer o contexto em que vivem ou formular os meios necessários para afrontá-los, desde que auxiliados adequadamente para reunir o conjunto de forças da coletividade (CHIZZOTTI, 2008, p.94).

Dessa forma, ao inserir-se no contexto pesquisado, o pesquisador torna-se parte desse contexto e membro dessa realidade, buscando também identificar os problemas ali existentes ou somente interpretar as ações ali realizadas. Para essa pesquisa, inseri-me no contexto estudado, realizando ações para depois interpretá-las, buscando entender como ocorre ali a formação do leitor. A análise das ações realizadas durante o período em que estive em sala de aula está presente no capítulo seguinte, no qual interpreto as aulas considerando todos os aspectos sócio-discursivos presentes durante a prática social de leitura realizada.

¹⁶ Em anexo.

CAPÍTULO 2 - LEITURA NA ESCOLA: UMA PRÁTICA DE (INTER) AÇÃO SOCIAL

“Os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los” (CERTEAU, 2011, p. 245)

Esses viajantes são o ponto central do meu trabalho. São eles, os leitores, o motivo pelo qual resolvi analisar atividades de leitura, justamente para verificar como eles se comportam, ou seja, como interpretam as ações realizadas nesses momentos. Em tal análise, busquei nos pressupostos da Linguística Aplicada, o norte que precisava para entender como a leitura seria vista.

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, 1932:93), 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) (SOARES, 2004, p.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 E 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.

Com base no exposto, neste capítulo, analisarei as interações ocorridas durante os eventos de letramento e a forma como essas interações influenciam na produção de sentidos e na formação do leitor, propriamente dita. Iniciarei analisando uma aula de leitura na qual os objetivos não ficaram bem claros, posto que a leitura foi usada como pretexto para a produção textual. Além disso, a leitura foi imposta, o que me fez perceber que tal método não é o adequado para despertar no aluno o gosto pela leitura, pois creio que primeiro ele deve ser cativado, deve sentir-se atraído, e deve ver na leitura mais do que uma simples avaliação escolar.

Na segunda parte deste capítulo, trarei para a discussão um exemplo de aula elaborada com o objetivo de formar leitor, sem terminar em produção textual ou em análise linguística. Nesse exemplo, a aula foi conduzida buscando a interação dos alunos, fazendo-os sentirem-se co-autores do texto lido, assim sendo, verdadeiramente, leitores.

2.1 Aula de leitura: formação do leitor ou produção textual?

Conforme exposto anteriormente, inicio agora a análise dos registros gerados durante a realização da pesquisa de campo. Para tal, primeiramente é preciso lembrar que a relação entre leitura, escola e sociedade está sempre cercada por muita discussão. Tal discussão está intimamente relacionada à detenção, manutenção e expansão de poder. Para iniciarmos esse assunto,

[...] é preciso antes refletir sobre o caráter social da leitura, uma vez que essa abriga, às vezes à sua revelia, contradições interiores, responsáveis primeiras pelas dificuldades de implantação de uma política continuada visando à sua difusão e democratização. Mesmo insistindo na qualidade cognitiva e na importância do ato de ler, enquanto mediador privilegiado das relações do eu com o mundo, ele pode vir a exercer um papel coercitivo quando incorporado integral, asséptica ou acriticamente, a interesses pragmáticos e indiretos, como são os que a escola, conforme se disse, acaba servindo, interesses diferentes daqueles que são depositados na leitura e que justificam a reivindicação de uma atitude ampla por parte da comunidade que garanta sua difusão por todos os seus segmentos. (ZILBERMAN, 1991, p.19).

Devido, principalmente, a esse aspecto coercitivo atribuído ao ato de ler, nem sempre a aproximação do aluno com o livro se dá de forma natural. Ao contrário, muitas vezes é

traumática, gerando um reflexo contrário, ou seja, acaba criando uma aversão à leitura. Na escola, muitas vezes, a leitura ainda é tratada como maneira de conseguir nota, ou como pretexto para outras atividades, não se voltando para as relações sociais estabelecidas ou para a constituição do sujeito leitor. São exigidas leituras que não fazem parte do contexto social do aluno, ou seja, impõe-se o que e como ler. Tal imposição,

[...]faz com que a analogia entre as lutas intelectuais e as lutas teológicas funcionem tão bem. Se o modelo de luta entre o padre *lector* e o profeta *auctor*, que evoquei no começo, se transpõe tão facilmente, é porque, entre outras razões, uma das apostas da luta é a de se apropriar do monopólio da leitura legítima: **sou eu que lhes digo o que está dito nos livros que merecem ser lidos em oposição aos livros que não merecem**. Uma parte considerável da vida intelectual se esgota nessas reversões da tábua de valores, hierarquia das coisas que devem ser lidas. Em seguida, tendo definido o que merece ser lido, trata-se de impor a boa leitura, isto é, o bom modo de apropriação. (BOURDIEU, 2001. p.242-243 –grifos meus)

Dessa forma, como se não bastasse determinar as leituras válidas, até mesmo a forma como se deve realizá-la também lhes é imposta. Não é permitido ao leitor escolher como ou quando vai ler, se será uma leitura sequencial ou se lerá apenas o que lhe interessa. Além disso, em muitos momentos, a leitura é usada apenas como pretexto para o estudo da gramática ou da produção textual, conforme verifiquei em algumas aulas observadas durante a pesquisa de campo. Para dar um exemplo, vou descrever aqui uma das aulas observadas: Após acalmar a turma, a professora explicou como seria a aula: todos receberiam o livro *O santinho*, de Luís Fernando Veríssimo, e cada aluno escolheria um dos textos (crônicas / contos) para ler e depois resumir. Ainda que tenham tido a oportunidade de escolha, ela foi, de certa forma, cerceada, ou condicionada. A professora regente não teceu nenhum comentário sobre o livro ou sobre o autor, não havendo a contextualização do que seria lido. Pediu que os alunos anotassem, no caderno, a mensagem do dia “A necessidade é a mãe da criatividade”, novamente sem nenhum comentário, foi realizada apenas a cópia. Depois escreveu no quadro:

Exercício:

01-Aula de leitura

Livro: O santinho.

Novamente mandou que os alunos anotassem tal inscrição em seus cadernos, distribuiu os livros e a turma pôs-se em silêncio para ler. Havia um total de 35 alunos

presentes, porém nem todos leram. Alguns conseguiram manter-se concentrados, mas muitos estavam dispersos.

Ao final da leitura, a professora explicou que eles deveriam fazer um resumo do que haviam lido, com as próprias palavras, sem cópias. Ao ser questionada sobre o limite de linhas, deixou-os livre. Enquanto estavam fazendo a leitura e o resumo, alguns alunos fizeram perguntas sobre o vocabulário do texto, e a professora iniciou um questionamento, falando sobre o hábito da leitura. Podemos confirmar a descrição feita e ver alguns detalhes da aula, no excerto abaixo:

Excerto 1

((Por problemas técnicos, a gravação foi iniciada alguns minutos após o início da aula, quando a turma já estava lendo))
 Professora Solange: *Já leu?*
 Aluna Ana: *Sim* ((falou e acenou com a cabeça))
 Professora Solange.: *Já leu?*
 Aluno Beto: *Sim* ((falou e acenou com a cabeça))
 Professora Solange: *Quem mais leu?*
 ((Outra aluna ergue a mão)).
 Professora Solange.: *Então vamos esperar um pouquinho os outros colegas terminarem.*
 ((Aluna Ana Pergunta à professora se pode ler mais))
 Professora Solange: *Se você quiser ler mais de uma pode ler. Pode ler...pode ler...por que não? É aula de leitura.*
 (volta o silêncio e os alunos direcionam sua atenção aos livros, porém nem todos leem).
 Aluno Beto: *professora, pode copiar do livro?* ((Alguns alunos estavam lendo e outros estavam começando o resumo)).
 Professora Solange: *Pode o quê?*
 Aluno Beto: *pode copiar do livro?*
 Professora Solange: *Você tem que colocar com tuas próprias palavras. Você não quer ler mais? Mais uma história? O que é que a gente coloca em primeiro lugar quando a gente faz algum texto, algum resumo? O que é que a gente faz?*
 Aluno Beto: *o título*
 Professora Solange: *o título. E depois inicia-se com o quê?((INC)).*
 Aluna Giovana : *Professora, ... ((INC)).*
 Professora Solange: *Não, é pra fazer.*
 Aluna Giovana: *Professora, quantos resumos é pra fazer?*
 Professora Solange: *Um. Você já leu?*
 Aluna Giovana: *o resumo.*
 Professora Solange: *Pois é, você leu uma história? Você prestou bem atenção? Você sabe o que colocar no resumo? Eu não quero cópia. Cópia é uma coisa, resumo é o que você entendeu. E você prestou bem atenção.*
 Aluna Giovana: *Quantas linhas, professora?*
 Professora Solange: *Quantas linhas? Ah, você vai ver o que você vai colocar. Não posso te dizer vai fazer com 15 linhas, 20 linhas, você que diz. Você pode escolher o que você leu. Não foi?*
 ((A professora caminha pela sala e conversa individualmente com alguns alunos que estavam mais inquietos, depois retorna para sua mesa e senta-se. A professora levanta-se e se dirige a uma aluna)).

<p>Professora Solange: <i>Qual foi a história que você leu?</i>((INC))</p> <p>[...]</p> <p>Professora Solange: <i>Sim, claro. Victor e seu irmão. Moça... título.</i> (volta para sua carteira)</p> <p>Aluna Ana: <i>Professora?</i></p> <p>Professora Solange: <i>Oi?</i></p> <p>Aluna Ana: <i>Terminei.</i></p> <p>Professora Solange: <i>Terminou?</i></p> <p>Aluna Ana: <i>Sim.</i> (mostra a tarefa realizada).</p> <p>(A professora afasta-se dessa aluna e dirige-se a outra mais ao fundo da sala e conversa em voz baixa, dando-lhe informações sobre a autoria do texto (INC)).</p> <p>Aluno Diego: <i>Quantas linhas?</i></p> <p>Professora Solange: <i>Quantas linhas? Vamos ver. Você já começou?</i></p> <p>Aluno Diego: <i>não.</i></p> <p>Professora Solange: <i>Então faz. Vamos ver quantas linhas você coloca no caderno. O importante não é a quantidade de linhas. O importante é você fazer o que você entendeu. Porque como num conto, num texto, numa história tem um início, um meio e um fim. Tem introdução, desenvolvimento e a conclusão. Isso tem que ter no pensamento de vocês. Vocês leram e agora vocês vão passar (.?.) na escrita no caderno.</i></p> <p>Aluna Ana: <i>Fazer um outro texto.</i></p> <p>Professora Solange: <i>Sim, claro.</i></p> <p>Aluna Ana: <i>Posso ir aí?</i></p> <p>Professora Solange: <i>Pode.</i></p> <p>((Aluna dirige-se à professora e lhe faz perguntas sobre seu texto))</p> <p>Professora Solange: <i>O que é que você achou da leitura. Se está compatível com a tua ideia. Tá. Se não é. Se teve alguma palavra que você não conhece. Tá bom?</i></p> <p>Professora Solange: ((Dirige-se a outro aluno – André)) <i>Você está entendendo, André? Qual é a história que você está lendo, André? Ou você já leu?</i></p> <p>Aluno André: <i>Victor e seu irmão.</i></p> <p>Professora Solange: <i>E você entendeu direitinho? O que é que está acontecendo? (professora é interrompida por alguém que bate à porta) Pode entrar.</i> ((dirige-se à pessoa)).</p> <p>Professora Solange: ((para toda a turma)) <i>O que está acontecendo quando tem travessão? O que é que é? Travessão e parágrafo. O que é que tá acontecendo?</i></p> <p>Alunos: [um diálogo].</p> <p>Aluno Fábio: <i>Você vai fazer pergunta?</i></p> <p>Professora Solange: <i>Vou. Vou sim. Se ler é porque prestou atenção.</i></p> <p>Aluna Diana: <i>Professora?</i></p> <p>Professora Solange: <i>Oi?</i></p> <p>Aluna Diana: <i>Pode procurar uma palavra no dicionário?</i></p> <p>Professora Solange: <i>Qual foi a palavra que você viu, leu e não sabe? Leia pra professora.</i></p> <p>Aluna Diana: <i>Com-pe-ne-tra-do.</i></p> <p>Professora Solange: ((para a turma toda)) <i>Compenetrado. Vocês estão lendo um livro e o que é que está acontecendo com vocês? Vocês estão prestando... atenção. Isso quer dizer que vocês estão compenetrados. Vocês estão prestando atenção no que estão lendo. Aí não precisa do dicionário. Precisar precisa, mas é... ((INC)).</i></p> <p>Aluno Gustavo: <i>Professora?</i></p> <p>Professora Solange: <i>Oi?</i></p> <p>Aluno Gustavo: ((INC)) ((pergunta algo sobre uma palavra)).</p> <p>Professora Solange: <i>Qual é a palavra?</i></p> <p>Aluno Gustavo: <i>in...</i></p>

Professora Solange: *in?* ((aluno fala a palavra, mas a professora não compreende e vai até sua carteira)).

Professora Solange: *Deixa eu ver qual é a palavra. Inseticida. O que é INSETICIDA?*

Aluno Heitor: *Veneno.*

Professora Solange: *É veneno. Que a gente usa pra barata, pro rato...*

((A turma se agita))

Professora Solange.: *PSIU... SILÊNCIO. Já está começando o barulho. Já está começando.*

Aluna Eduarda: *O que que é Snoopy?*

Professora Solange: *Snoopy é aquele cachorrinho.*

((A aluna pede-lhe para ler um trecho))

[...]

Professora Solange: *Snoopy é o nome do personagem da história em quadrinhos criado pelo americano Charles. É um cachorro inteligente que gosta de ficar deitado no telhado de sua casinha, mas acompanha as crianças em tudo. Como se fosse gente. Faz parte da turma do Charlie Bronw.*

Professora Solange: ((dirigindo-se a outro aluno)) *Fala?*

Aluno Igor: *Não. Estou me espreguiçando.*

Professora Solange: *Ah. Está espreguiçando! Hum. Hum.*

Aluno João: *Professora. ((INC))*

Professora Solange: *Hein?*

Aluno João: *Nada.*

Professora Solange: *Faz. O que é que está aí se bobeando?*

Aluno João: *Nada, professora.*

Professora Solange: ((para a turma)) *E vai valer nota. A leitura, não é pra fazer por obrigação, e sim por lazer. Quem é que lê em casa alguma coisa?*

((Alguns alunos levantam a mão – de dez alunos que aparecem na imagem, apenas duas levantam a mão))

Professora Solange: *O que é que vocês costumam ler em casa?*

Alunos: [*livros*] ((vários alunos falam ao mesmo tempo, coisas diferentes)).

Professora Solange: *Mas que tipo de livros?*

Alunos: [*gibi*] ((vários alunos falam ao mesmo tempo, coisas diferentes))

Professora Solange: *Conto, gibi... que mais? ... jornal...*

Alunos: [*revista*]

Professora Solange: *Revista... E os pais de vocês tem o hábito de ler?*

((todos os alunos falam ao mesmo tempo – alguns, dizem não, outros tentam contar histórias sobre os hábitos de seus pais))

()

Professora Solange: *Quem chega em casa, larga a mochila no cantinho e vai pro videogame? Verdade...*

((alguns dizem não e outros sim – turma dividida)).

Professora Solange: *Quem chega em casa, larga a mochila num ladinho e vai pra televisão?*

((aumenta o número de alunos que dizem sim))

Professora Solange: *Vocês tiram meia hora pra ler alguma coisa?*

Alunos: ((a grande maioria)) *NÃO..*

Aluno Kauê: *Eu leio meu... ((INC))*

Professora Solange: *Isso, muito bem.*

((Os alunos seguem falando ao mesmo tempo e comentando a questão)).

Professora Solange: *Vamos continuar. Vocês vão fazer o resumo e depois um desenho do que leram e a professora vai fazer perguntas do texto. Três coisas: resumo, desenho e perguntas.*

Da aula transcrita destaco dois pontos importantes. Primeiramente, é importante observar a forma como a professora conseguiu trazer a importância da leitura para discussão em sala. Outro destaque foi a maneira como a aula foi direcionada. Observei que a leitura foi imposta e serviu de pretexto para a produção textual. Esse tipo de leitura, ou melhor, de formação de leitores, na maioria das vezes não consegue atingir seus objetivos, posto que, “a formação do leitor através de técnicas “forçosas” jamais se constituirá em habitus, ou melhor, ‘em algo ‘natural’, em parte integrante da pessoa’ (LUGLI, 2007, p.31), posto que o indivíduo aprende pela influência do meio em que vive” (GLASSER, 2010, p.9). Assim, ainda que a professora tenha trazido um texto literário para a prática escolar, ele não aparece como “prática e leitura literária, tal como se realiza socialmente”(JURADO & ROJO, 2006, p.47), surge fragmentado, servindo somente para ser explorado didaticamente para a produção textual. Assim, “os textos são reduzidos a pretextos para o ensino de conceitos, sejam gramaticais, estilísticos ou literários” (JURADO & ROJO, 2006, p.47). Fica, então, a pergunta: qual era o verdadeiro objetivo da aula, leitura ou produção textual? Essas determinações, no âmbito escolar, que é por excelência o centro de formação de leitores, acabam desfazendo as leituras e os leitores, conforme vemos abaixo:

De um ponto de vista normativo, penso que se pode dizer que, no universo cultural, como em toda parte, enquanto há luta, há esperança. Atualmente, onde há uma ortodoxia, um monopólio da leitura legítima, um monopólio absoluto, não há mais leituras e frequentemente nem mesmo leitores!(BOURDIEU, 2001, p.251).

No caso da aula específica que estou analisando, vejo que, pela grande maioria dos alunos, não houve leitura e, nesse caso, não houve nenhum trabalho com intuito de formar leitores. O que ocorreu foi o desenvolvimento de atividades direcionadas à produção textual, posto que os alunos tiveram que produzir um resumo. O debate promovido pela professora, tampouco serviu como atividade de formação leitora. Percebe-se que, ao realizar as perguntas, ela apresenta a leitura como algo que é necessário, mas que substitui coisas que os alunos sentem prazer, observe:

Professora Solange: *Revista... E os pais de vocês tem o hábito de ler?*
 ((todos os alunos falam ao mesmo tempo – alguns, dizem não, outros tentam contar histórias sobre os hábitos de seus pais))
 ()

Professora Solange: *Quem chega em casa, larga a mochila no cantinho e vai pro videogame? Verdade...*
 ((alguns dizem não e outros sim – turma dividida)).

Professora Solange: *Quem chega em casa, larga a mochila num ladinho e vai pra televisão?*
 ((aumenta o número de alunos que dizem sim))

Professora Solange: *Vocês tiram meia hora pra ler alguma coisa?*

Alunos: ((a grande maioria)) NÃO..

Aluno Kauê: *Eu leio meu...* ((INC))

Professora Solange: *Isso, muito bem.*

((Os alunos seguem falando ao mesmo tempo e comentando a questão)).

Professora Solange: *Vamos continuar. Vocês vão fazer o resumo e depois um desenho do que leram e a professora vai fazer perguntas do texto. Três coisas: resumo, desenho e perguntas.*

Mesmo dando um reforço positivo dizendo “isso, muito bem”, a professora não segue a aula falando sobre a leitura, pois, em seguida, ela já muda o assunto e volta à produção textual. Ainda que ela pergunte sobre os hábitos dos alunos, não considera, em nenhum momento, suas leituras, impondo-lhes o que ler e como ler, posto que terão que buscar elementos para a produção do resumo. Essa forma de trabalho não permite que o aluno seja o agente de sua leitura, ou seja, que ele próprio defina o que e como gostaria de ler. Por isso, a luta será sempre colocar e tirar “objetos” de determinados campos. Sendo assim, ao desconsiderar as leituras dos alunos como parte do campo da leitura, o professor desenvolve uma resistência aos textos apresentados. Dessa forma, se considerasse o “campo do aluno”, conhecendo-o, sabendo suas necessidades e relacionando-as ao campo da leitura, o professor daria o primeiro passo para que o ato de ler se tornasse mais significativo ao aluno e se transformasse em um traço de sua cultura, em um *habitus* (cf. Bourdieu, 1989). A formação do leitor, por meio de técnicas “forçosas” jamais se constituirá em *habitus*, ou melhor, “em algo ‘natural’, em parte integrante da pessoa” (LUGLI, 2007, p.31), posto que o sujeito aprende pela influência do meio em que vive. Raramente o aluno que lê obrigado se tornará um leitor futuro. Provavelmente o fará apenas para cumprir com a solicitação da professora e, conforme pude observar em alguns casos, o aluno sequer leu. Essa negação pela leitura, ocorreu porque, além da imposição, em nenhum momento a leitura proposta fez sentido aos alunos. De acordo com Certeau (2011, p.266), o texto “só tem sentido graças a seus leitores”, pois são eles que transformam um conjunto de vocábulos (em alguns casos vocábulos, imagens ou gestos) em texto. No caso da aula observada, muitos alunos apenas “receberam” um conjunto de vocábulos, que não se converteu em texto, assim, não ocorreu leitura. Igualmente, Parahyba (2008) expõe que

a participação ativa do leitor na construção dos significados justifica-se por ser uma prática cultural derivada do contexto de vida do leitor e de um processo social amplo, a prescrever as convenções presentes nos diferentes modos de ler de cada leitor – as apropriações dos escritos. (PARAHYBA, 2008, p.14)

Nesse sentido, conforme podemos ver, cada leitor tem uma forma específica de apropriar-se do texto escrito. As imposições de determinadas ações pedagógicas requerem do leitor uma forma de leitura que não lhe é própria, uma vez que denotam certos conhecimentos que ele não detém. Por isso, é importante que a leitura seja vista como um processo de (inter)ação social, por meio do qual há trocas entre professores e alunos, fazendo-os aproximarem-se enquanto sujeitos desse processo, pois, segundo Kleiman (1998), a interação é o mediador dos processos sociais dos sujeitos, sendo então (re)criadas suas identidades. Nesses momentos de interação é que a identidade do aluno como leitor é formada. Tal interação não ocorre apenas entre ele e o professor, mas também com o próprio livro, ou melhor, com o autor do livro. É nesse momento que o enunciado torna-se uma enunciação, sendo ela,

o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 2004, p.114)¹⁷.

A enunciação surge, portanto, a partir da interação entre um enunciado e seu interlocutor, seja ele imediato ou não. O enunciado é o ponto inicial desta interação, ou seja, primeiro tem-se um enunciado, ou o discurso que foi produzido, e, da interação do seu autor com o interlocutor, surge a enunciação. Portanto, para que haja uma enunciação, é necessário considerar o contexto social.

Já o enunciado, segundo Bakhtin / Voloshinov (2004), é toda forma viva de interação verbal, ou seja, são as diferentes maneiras de interagir com o outro, seja por meio da fala, seja por meio da escrita ou, ainda, por meio da linguagem não verbal.

O enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos, etc) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante (BRAIT & MELO, 2008, p.67).

Dessa forma, a enunciação é o produto da interação entre dois indivíduos, e, para que seja construída, são necessários conhecimentos comuns entre os interlocutores. Além disso, todo texto é um enunciado único, e toda enunciação também será única, pois, “cada ato de

¹⁷ Refere-se ao livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, cuja autoria foi atribuída a Bakhtin, no entanto, “quanto à autoria da obra, segundo Carlos Alberto Faraco, que segue uma tradição forte na atualidade, o único autor da obra é V.N. Voloshinov, mas se formos olhar a edição norte-americana, ali só consta Bakhtin” (MARCUSCHI, 2008, p.19_ em nota de rodapé). Neste trabalho citarei como autores desta obra Bakhtin / Voloshinov.

criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores” (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 2004, p.77). Durante a ação de ler, o aluno traz para seu contexto imediato uma série de conhecimentos ou diálogos anteriores que o ajudam a atribuir significados ao texto lido. As enunciações produzidas dialogam com outros enunciados, e os outros grupos aos quais o aluno pertence, de certa forma, acabam fazendo parte deste momento de leitura.

“Nessa perspectiva o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos, etc) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante” (BRAIT & MELO, 2008, p.67).

Então, para que haja enunciação, é necessária a interação verbal. A enunciação é, ao mesmo tempo, produto e produtora da interação verbal, sendo esta última, uma “realidade fundamental da língua” (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 2004, p.125), tendo o diálogo como um dos seus principais recursos. O diálogo, para Bakhtin, não é apenas a conversa, frente a frente, entre duas pessoas, mas sim “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 2004, p. 125), para ele toda comunicação é dialógica. Ele “concebe o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso” (BARROS, 2003, p.2).

Ao falar em comunicação, Bakhtin não se refere apenas à comunicação oral. Para ele, o texto impresso também constitui um diálogo, pois, “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 2004, p.126). Todo diálogo, portanto, vem seguido de uma resposta ativa, e, no caso do discurso escrito, esta resposta não é imediata, chega em momentos diferentes, considerando não apenas o contexto de produção do discurso, mas também o contexto em que se dá sua leitura, em que efetivamente ocorre a enunciação, lembrando que todo discurso escrito é produzido em contextos sociais diferentes, em realidades sociais diferentes, e essas realidades não podem ser esquecidas para que a enunciação aconteça. Também é preciso considerar que “o dialogismo decorre da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto” (BARROS, 2003, p. 2), e, essa relação de vozes sociais

é constitutiva do sujeito que se torna um ser “histórico e ideológico” (BARROS, 2003, p.3). Em suma, o diálogo, que é imanente ao enunciado, reflete a interação entre os sujeitos.

Destarte, se no momento da atividade a professora tivesse conversado com os alunos sobre o livro, sobre o autor, se tivesse trazido para a aula alguns conhecimentos que pudessem passar a fazer parte dos conhecimentos que circulavam no ambiente de leitura, se tivesse trazido outros enunciados para a construção de diálogos intertextuais, se tivesse falado sobre o texto, tornando a leitura proposta um momento de interação social, talvez¹⁸ tivesse auxiliado na produção de sentidos do texto, tivesse despertado o interesse dos alunos pela leitura. Além disso, todo enunciado

se constitui em relação aos enunciados que o precedem e que o sucedem na cadeia da comunicação. Com efeito, um enunciado solicita uma resposta, resposta que ainda não existe. Ele espera sempre uma compreensão responsiva ativa, constrói-se para a resposta, seja ela uma concordância ou uma refutação (FIORIN, 2006,p.32).

Essa “resposta” é o sentido produzido pelo leitor, ou seja, quando ele atribui um sentido a um enunciado, quando ocorre a enunciação, o leitor estará construindo uma ação responsiva ativa, mesmo que ele não concorde com o texto lido. Essa “resposta” é também uma forma de despertar o interesse do aluno pela leitura, pois ele só poderá gostar de algo com o qual consegue interagir.

O interesse e a produção dos sentidos é também o assunto tratado no próximo tópico desse mesmo capítulo.

2.2 Aula de leitura: buscando a formação do leitor

O assunto que abordo neste capítulo é a formação do leitor no contexto escolar. No tópico anterior analisei uma aula de leitura na qual o objetivo não estava bem definido e a atividade de leitura acabou servindo de pretexto para outras atividades. No entanto, preparar uma aula pensando na formação do leitor requer do professor muita atenção à forma como será conduzida. Ainda hoje, ao se falar em aulas nas quais o aluno “apenas” irá ler, ou seja, irá aproveitar aquele momento para ler, para interagir socialmente com o que está lendo e para constituir-se enquanto sujeito leitor, causa, por parte de alguns profissionais da educação, certo repúdio, pois a aula é tomada como perda de tempo, conforme explica Pennac (2008). Muitos pensam que não há necessidade de planejamento, ou ainda, que o professor só quer

¹⁸ Uso a expressão talvez, pois isso não foi feito com esta leitura específica, portanto, não posso afirmar de forma categórica que o resultado seria outro.

“matar tempo”. Enganam-se, pois o planejamento da aula de leitura requer muito cuidado e pesquisa, uma vez que, se o objetivo da aula é formar leitor, o professor deve conhecer cada um de seus alunos, para que as leituras propostas lhe sejam significativas, deve conhecer o contexto de produção de cada um dos materiais propostos, ou ao menos da grande maioria, já que precisará dessas informações para mediar a interação entre o aluno e o texto, caso seja necessário. Ademais, ao planejar uma aula de leitura, os objetivos a serem alcançados devem ser bem claros, para que a aula não se perca no caminho. Se o objetivo for a formação do leitor, então seria prudente fazer uso de atividades adequadas, para que o aluno não tome a leitura como uma obrigação.

Nesse sentido, o primeiro momento de preparação das aulas foi pensar na seleção do gênero discursivo a ser trabalhado. O gênero é uma forma de enunciado que reflete o meio social no qual está inserido. Para entender melhor é preciso saber que

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006, p.280).

Os gêneros discursivos são, portanto, formados por três elementos essenciais: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Discorrerei agora um pouco mais sobre estes três elementos, começando por aquele que trata, de certa forma, do individualismo do autor, o estilo. É nele que o autor deixa transparecer escolhas linguísticas, pois “o estilo é o conjunto de particularidades discursivas e textuais que cria uma imagem do autor, que é o que denominamos efeito de individualidade” (FIORIN, 2006,p.46). Essa individualidade, no entanto, será sempre um reflexo das relações sociais do sujeito, podendo ser, de acordo com Fiorin (2006), oficial, objetivo-neutro, familiar, íntimo. Estas variações estão relacionadas à esfera em que o enunciado foi produzido.

Já o conteúdo temático diz respeito ao domínio ao qual pertence o “querer-dizer” (BAKHTIN, 2006, p. 300). De acordo com Bakhtin (2006), todo objeto de comunicação é, em sua essência, inesgotável, porém, ao tornar-se tema de um enunciado, passa a ser lapidado pelo autor, ou seja, ele é delimitado para atender às necessidades daquele enunciado

específico considerando as condições determinadas pelo contexto. Por exemplo: um comentário esportivo apresenta sempre um tema específico (a vitória / derrota de um determinado time de futebol, por exemplo), assim, este tema pertence ao domínio de sentido esportivo. Essa delimitação faz parte das escolhas do autor, sendo, portanto subjetiva e,

entra em combinação com o objeto do sentido — objetivo — para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados (BAKHTIN, 2006, p.300).

Além do sentido e das escolhas realizadas pelo autor, outro ponto distintivo e primordial, segundo Bakhtin (2006), dos gêneros discursivos é a construção composicional. Ela revela a forma como o texto foi materializado, e é nela que se materializa todo enunciado, toda intenção comunicativa. Essa materialização respeita uma forma padrão, posto que “todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão” (BAKHTIN, 2006, p.301), porém, permitem que o enunciador atue sobre elas fazendo as modificações necessárias, já que a estabilidade destas formas é relativa, tornando-as maleáveis.

Os três elementos citados por Bakhtin (2006), estão, dessa forma, atrelados aos enunciados produzidos nas mais diversas esferas sociais. Estes enunciados não são fixos, uma vez que estão associados a um contexto histórico social, tendo relação com o que foi dito e influenciando dizeres futuros.

Esses gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2006), podem ser primários ou secundários.

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sóciopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN, 2006, p.282).

Então, os primeiros gêneros primários são aqueles menos elaborados, e os segundos, relacionados à linguagem escrita, já que necessitam de maior elaboração. De certa forma, “os

gêneros secundários absorvem e digerem os primários, transformando-os” (FIORIN, 2006, p.70). Há ainda o chamado gênero misto ou híbrido, que consiste em uma mescla de gêneros diferentes, posto que “os gêneros podem também hibridizar-se, ou seja, podem cruzar-se. Um gênero secundário pode valer-se de outro secundário no seu interior ou pode imitá-lo em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo” (FIORIN, 2006, p.70). Esse hibridismo do gênero, ou seja, essa mescla discursiva é o que nos permite encontrar, por exemplo, uma crônica em forma de bula de remédio. Porém, para que um gênero possa fazer sentido, precisamos entender sua correlação com a esfera social pertencente, ou ainda, entender sua correlação com a realidade social ali representada, pois “os gêneros são meios de apreender a realidade” (FIORIN, 2006, p.69).

Assim, como o objetivo da aula era a formação do leitor, pensando a leitura como uma prática social e considerando a realidade da fronteira, ou seja, uma realidade multilíngue/multicultural, o gênero a ser trabalhado deveria atender às necessidades específicas do grupo. Também considerei que,

o gênero discursivo a ser explorado nas aulas de leitura deve constituir um texto social que circule na esfera social da criança e atenda a seus objetivos de leitura. Os textos chamados escolares, aqueles que só circulam na escola, como o livro didático, atribuem à leitura o caráter de um processo artificial porque desvincula o ato de ler da capacidade de viver no mundo real. (FERRAZ PINTO, s/d, p.4)

Dessa forma, o texto literário foi o gênero escolhido, pois entendo que “aprender a ler o texto literário é passo fundamental para o processo de formação leitora, o qual se constitui primeiramente a partir do prazer e, posteriormente, do hábito, o que por sua vez, conduz à cultura e consolida uma comunidade leitora” (MUNHOZ & RAUPP, 2010, s/p). Além disso, a literatura é uma forma de representação do real, ou seja, através dela, o aluno é capaz de conhecer outras realidades, ou de reconhecer a sua própria realidade em outras “versões”, podendo, então, (inter) agir com o seu próprio contexto social, já que

o texto literário representa e apresenta a existência humana, com todas as suas dimensões: a alegria, o sofrimento, a angústia, o medo, a morte... A essência humana está presente nessas obras. Essa característica da literatura lhe confere uma importante função: tornar o mundo compreensível ao leitor, permitir-lhe vivenciar outros contextos e tempos (RAMOS, PANOZZO & ZANOLLA, 2008, p.4)

Sendo o texto algo mais representativo para o aluno, sua aproximação com o livro e, conseqüentemente, sua formação enquanto leitor será mais prazerosa e significativa, já que o texto lido, de certa forma, é parte de sua realidade.

Tais aspectos facilitam a construção de uma identidade¹⁹ de leitor, posto que esta se dará através das práticas discursivas nas quais esses alunos estarão envolvidos diretamente, sendo que essa construção é afetada pelo discurso do professor, do autor etc. “A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação e não uma subsunção” (HALL, 2009, p.106); com isso, a identidade de leitor não é algo predeterminado, mas sim “um significado – cultural e socialmente atribuído” (SILVA, 2009, p.89). Os valores sociais e culturais nos quais o aluno está inserido o auxiliam na formação de suas identidades. No entanto, ainda que essa construção identitária aconteça de forma natural, ela

[...]

só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; algo novo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p.22).

Promover um ambiente onde a leitura seja algo natural, ou seja, algo que exista diariamente e que faça o aluno perceber sua importância e sentir “necessidade” em ler, é o primeiro passo para que sua identidade de leitor seja revelada. As práticas discursivas realizadas no contexto escolar são as principais responsáveis por essa formação, ou seja,

[...] a prática discursiva e constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2001, p.92)

Então, tanto a identidade do professor quanto a do aluno são afetadas pelo discurso. Durante a realização das atividades que planejei, tracei como um dos objetivos centrais despertar no aluno o gosto pela leitura, e assim auxiliar na formação de sua identidade de leitor.

Para iniciar a atividade, busquei demonstrar aos alunos minha familiaridade com a leitura, conforme é possível verificar no excerto 2 :

¹⁹ Mais discussões sobre identidade constam no capítulo seguinte desta dissertação.

Excerto 2

Pesquisadora: Nós vamos fazer uma coisa chamada leitura coletiva. Vocês sabem o que é leitura coletiva?

((alguns alunos respondem que não, outros sim))

Aluno Luan: Todo mundo lê um pedaço.

Pesquisadora: É, só que assim, dessa vez, primeiro eu vou começar contando uma história pra vocês. Eu escolhi um livro pra gente fazer uma leitura coletiva, que eu adoro. Eu já li esse livro. Só que é assim. Ninguém vai ficar sabendo da história antes do final. Todo mundo vai conhecer a história junto. Só que, a cada aula nós vamos ler um pouquinho desse livro, eu vou conversar com vocês, nós vamos comentar sobre a história. Esse livro se chama De boca bem fechada. O que é que vocês acham? Por que De boca bem fechada? O que é que vocês...((alunos começam a falar ao mesmo tempo interrompendo)) Mas espera aí, pra falar vai ter que levantar a mão, um de cada vez senão a gente não entende. ((Vira-se para um aluno)) Por que você acha que é De boca bem fechada?

Ao afirmar já ter lido o livro, fiz com que os alunos percebessem que aquela leitura não era desconhecida, ao contrário, eu já a conhecia, ou seja, o ato de ler fazia parte da minha realidade. Segundo Smith (1999, p.12), “dois requisitos básicos para aprender a ler são (1) a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e (2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia”, então, ao saberem que eu era também uma leitora, os alunos poderiam ver em mim a imagem de um guia, e, então, a leitura deixaria de ser apenas mais uma obrigação, passando a ser algo presente, algo real. Em vista disso, é possível perceber que, quando o professor é também um leitor, tem mais possibilidades de promover um maior envolvimento dos alunos com a leitura que, desse modo, tornar-se-á muito mais significativa.

Ao longo da aula, busquei desenvolver atividades direcionadas ao envolvimento dos alunos com a leitura, pensando na construção de sua identidade leitora, conforme é possível verificar no excerto 3, exposto logo abaixo.

Excerto 3:

Pesquisadora: Como eu ia dizendo pra vocês, num livro de contos cada história é uma história. Cada novo tema é uma outra história. Nesse caso do livro De boca bem fechada, ele tem vários capítulos e cada capítulo é uma continuação do capítulo anterior. Certo? Então, nós vamos lendo por partes. O primeiro capítulo o autor colocou o nome de Prezada confusão. Qual seria essa confusão dessa primeira parte da história? Onde ele começa a contar qual é a confusão em que o Tiago se meteu. Olha só, a história começa assim, oh:

“Felipe e Roleman”, o Tiago está escrevendo uma carta, ele chama de Felipe e Roleman os seus amigos. “Desta vez eu tenho milhões de novidades pra contar. Eu fiquei um tempão sem escrever e juro que não foi por minha culpa. Aconteceram muitas coisas e só lendo esta carta que vocês vão compreender. Não pensem que eu esqueci de vocês não, muito pelo contrário, nem querendo dava, penso em vocês o tempo todo e, por incrível que pareça, tudo começou por causa das nossas cartas”.

((Aluno interrompe))

Aluno Marcos: *O que que é cartas?*

Pesquisadora: *O que são cartas? Quando você escreve... hoje em dia nós temos o email, antigamente não se escrevia email se escrevia carta, se mandava pelo correio para as pessoas, pra mandar notícias, pra fazer novos amigos. O Tiago, ele fez amigos e ele conversava com esses amigos através de cartas. Mas o que aconteceu com essas cartas? Por que a coisa ficou tão estranha assim?*

Aluno Jhonatan: *Por que as cartas não chegaram pra ele.*

Pesquisadora: *Por que será?*

Aluno Erick: *As cartas sumiram.*

((Os alunos foram fazendo inferências))

Pesquisadora: *Vamos ver então. “Já faz um ano que a gente se escreve e eu fui guardando uma a uma as cartas que vocês me mandaram, elas estavam na prateleira da estante no meio de um livro de Geografia que eu não uso mais. Eu não sei se no seu país as coisas são assim”... olha só o que ele falou: “se no seu país”. Isso quer dizer o quê, gente?*

Alunos: ((Vários ao mesmo tempo)) *[que eles não moravam no mesmo lugar].*

Pesquisadora: *Que eles moravam em outro lugar. Então, o Felipe e o Roleman, eles não faziam parte do mesmo país do Tiago. Vamos ver de onde será que eles vieram. Vamos ver... “Aqui no Brasil”...opa, o Tiago é do Brasil, então o Felipe e o Roleman não são brasileiros, “mãe, pai e irmã”...vamos ver se vocês conhecem isso aqui, “e todo mundo da família são pessoas muito xeretas”.... o que é uma pessoa xereta?*

Alunos: ((Vários ao mesmo tempo)) *[Curiosa, que mexe em tudo].*

Pesquisadora: *Curiosa e que fica mexendo em tudo, né. Olha só, “não há quem aguente a xeretice delas. Sempre querem saber”...*

Aluno André: *De tudo?*

Pesquisadora: *De tudo. “Numa dessas xereticas, adivinha o que aconteceu?”*

Aluno André: *Eles acharam uma coisa estranha.*

Pesquisadora: *“Exatamente o que vocês estão pensando. As cartas foram encontradas. Naquele dia, quando eu fui tomar o café da manhã, reparei que minha mãe me olhava de um jeito esquisito, querendo saber coisas. Eu estranhei muito, estava tudo tão calmo, minhas notas tinham sido boas, fazia tempo que eu não me metia em encrenca. O que será que a minha mãe queria saber? E foi de supetão que ela falou: ‘Conte tudo sobre esses teus amigos australianos, o Felipe e o tal de Roleman’. Australianos? De que país que eles são?*

Alunos: ((Todos)) *[Austrália].*

Pesquisadora: *Austrália, né, gente. “Imagina como eu me senti ouvindo aquilo. Como será que a minha mãe tinha conseguido adivinhar que vocês dois existiam? E não adiantava mentir. Ela continuou: ‘e não adianta mentir, é melhor contar a verdade de uma vez. Todas as cartas estão na gaveta do meu armário’. Enquanto ela falava, ela foi até o armário, abriu a gaveta”*

Aluno André: *e achou as cartas.*

Pesquisadora: *Agora vamos sentar todo mundo. Semana que vem a gente vai descobrir isso. Que decisão que ele vai tomar. Agora sentar todo mundo.*

Alunos: *[ah].* ((Com ar de decepção, pois queriam continuar a história))

Aluno André: *Professora, deixa mais um pouquinho?*

Pesquisadora: *Não, agora. Depois a gente continua.*

Nessa atividade procurei o envolvimento dos alunos com o livro, fazendo-os levantar hipóteses sobre o que leriam, e atribuir sentidos ao título do texto que lhes seria apresentado. Tal atividade é de extrema importância para a produção de sentidos de um texto, posto que,

durante a leitura, “fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação” (KOCH & ELIAS, 2010, p.40). Tais hipóteses estão relacionadas aos conhecimentos prévios que temos sobre o que será lido. No caso específico da atividade realizada, ou seja, uma atividade de leitura coletiva, o conhecimento prévio foi ativado coletivamente. Dessa forma, como a “leitura tem sua gênese nos olhos, na memória, nos desejos do leitor que mobiliza sua vida para emprestá-la ao texto e, ao mesmo tempo, aproveitar para que ele a redimensione” (YUNES, 2003,p.13), estes sentidos foram se construindo à medida que os alunos traziam para o seu discurso elementos da sua realidade, então, por exemplo, um aluno disse que o título era *De boca bem fechada*, porque o personagem Thiago falava muita besteira, outro usou a expressão “vai emagrecer” para relacionar o “boca fechada” com alguma dieta para emagrecer. Ainda que sejam sentidos totalmente diferentes, são elementos trazidos pelos alunos, que podem ser confirmados ou mudados conforme a leitura for sendo realizada. Assim, os sentidos vão sendo produzidos na interação dos agentes sociais presentes neste contexto, incluindo os autores, já que estes são também

[...]

construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto **é construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação. **A leitura é**, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH & ELIAS, 2010, p. 10-11-grifos das autoras).

A produção de sentidos, por essa perspectiva, ocorre nos momentos de trocas discursivas entre os agentes sociais envolvidos no ato de ler. Cada agente contribui para esse processo com elementos que fazem parte do seu conhecimento de mundo. “Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p.239). De acordo com Koch (2002, *apud* KOCH & ELIAS, 2010), são três os conhecimentos prévios aos quais recorreremos para a produção de sentido: conhecimento linguístico; conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

O *conhecimento linguístico*, diz respeito ao “conhecimento gramatical e lexical” (KOCH & ELIAS, 2010, p.40), ou seja, refere-se ao conhecimento do leitor em relação às

palavras que compõem o texto. Por exemplo, no excerto 3, o aluno não sabia o significado da palavra *cartas* e solicitou minha explicação.

Aluno Marcos: *O que que é cartas?*

Pesquisadora: *O que são cartas? Quando você escreve... hoje em dia nós temos o email, antigamente não se escrevia email se escrevia carta, se mandava pelo correio para as pessoas, pra mandar notícias, pra fazer novos amigos. O Tiago, ele fez amigos e ele conversava com esses amigos através de cartas. Mas o que aconteceu com essas cartas? Por que a coisa ficou tão estranha assim?*

Nesse caso, o conhecimento lexical é imprescindível para que o aluno possa atribuir sentido ao texto lido. O termo que aparece no texto não faz parte do seu conhecimento linguístico, já que as novas gerações, em sua grande maioria, não costumam se comunicar por cartas, fazendo apenas uso dos meios digitais, como o email, por exemplo.

O *conhecimento enciclopédico* foi acionado à medida que a atividade se desenrolava. Esse conhecimento “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimento alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 42). Usando novamente como exemplo o excerto 3, vemos que, no momento em que aparece uma expressão que poderia ser desconhecida de alguns alunos, fiz uma pergunta para que todos pudessem estar cientes da localização:

Pesquisadora: *Exatamente o que vocês estão pensando. As cartas foram encontradas. Naquele dia, quando eu fui tomar o café da manhã, reparei que minha mãe me olhava de um jeito esquisito, querendo saber coisas. Eu estranhei muito, estava tudo tão calmo, minhas notas tinham sido boas, fazia tempo que eu não me metia em encrenca. O que será que a minha mãe queria saber? E foi de supetão que ela falou: “Conte tudo sobre esses teus amigos australianos”. O Felipe e o tal de Roleman, australianos. De que país que eles são?*

Alunos: *((todos)) [Austrália].*

O termo *australianos* poderia ter causado dúvidas em alguns alunos, posto que, talvez, nem todos tivessem o conhecimento de que se referia à Austrália. Ao perguntar o país de origem dos personagens da história, propicieei que fossem levantados os conhecimentos enciclopédicos dos alunos que o possuíam, em relação ao termo, e, que fossem acrescentados tais conhecimentos aos que não o possuíam ainda. Dessa forma, a compreensão foi construída coletivamente. Acrescento aqui uma crítica à forma como conduzi a sequência da atividade, pois segui na leitura do texto, não falando sobre o país ao qual o texto se referia, conforme é possível observar no trecho abaixo extraído do excerto 3:

Pesquisadora: *Austrália, né, gente. Imagina como eu me senti ouvindo aquilo. Como será que a minha mãe tinha conseguido adivinhar que vocês dois existiam? E não adiantava mentir. Ela continuou: “e não adianta mentir, é melhor contar a verdade de uma vez. Todas as cartas estão na gaveta do meu armário”. Enquanto ela falava, ela foi até o armário, abriu a gaveta.*

Supus que todos os alunos tivessem esse conhecimento. No entanto, ainda que nenhum aluno tenha se manifestado contrariamente, deveria ter lhes perguntado sobre tal país. Verificado se possuíam informações suficientes para a compreensão do texto. Deveria ter verificado, por exemplo, se eles sabia que o canguru é um animal típico da Austrália, pois, ele seria um personagem central da história.

O terceiro conhecimento prévio ativado durante a realização da atividade foi o *conhecimento interacional*. Ele diz respeito “às formas de interação por meio da linguagem” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 45). Esse conhecimento, segundo Koch & Elias (2010), está subdividido em:

- Conhecimento ilocucional – “Permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional (KOCH & ELIAS, 2010, P.46). A partir desse tipo de conhecimento, somos capazes de interagir com o autor, buscando entender porque o texto foi produzido, qual a intenção do autor ao produzi-lo.

- Conhecimento comunicacional – refere-se, segundo Koch & Elias (2010), à quantidade de informação que seria necessária para a reconstrução do objetivo da produção textual, à “seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação” (KOCH & ELIAS, 2010, p.50), e à adequação que o leitor faz do gênero textual a cada situação específica de comunicação.

- Conhecimento metacomunicativo - são as ferramentas usadas pelo autor para assegurar que a compreensão do texto será realizada, ou seja, para conseguir a aceitação pelo leitor dos objetivos com os quais o texto foi produzido.

- Conhecimento superestrutural – “permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social” (KOCH & ELIAS, 2010, p.54).

É possível encontrar no excerto 3 um exemplo deste conhecimento interacional no momento em que eu explicava para um aluno a diferença entre carta e email.

Pesquisadora: *O que são cartas? Quando você escreve... hoje em dia nós temos o email, antigamente não se escrevia email se escrevia carta, se mandava pelo correio para as pessoas, pra mandar notícias, pra fazer novos amigos. O Tiago, ele fez amigos e ele*

conversava com esses amigos através de cartas. Mas o que aconteceu com essas cartas? Por que a coisa ficou tão estranha assim?

Para que ele pudesse se localizar histórico e socialmente, ele precisava identificar o gênero textual ao qual o texto se referia, entender em qual momento da vida social o texto era mais adequado e perceber que, conforme a sociedade mudou, um novo gênero discursivo surgiu para atender às necessidades atuais.

Nas trocas discursivas que ocorriam durante a realização das atividades, as identidades dos alunos como leitores foram se construindo, já que, segundo Fairclough (2001, p.93), “o discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como identidades sociais”. Além disso, na sequência da atividade, há um momento de contextualização da leitura, buscando resgatar seu contexto de produção, pois o contexto de produção e o de recepção auxiliam / contribuem com a construção do sentido. Sendo assim,

Tanto a escrita como a fala são atividades situadas e a situação, ou o contexto (cognitivo, social, cultural, histórico), em que são produzidos é parte integrante do ato de escrever ou falar. Um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções. Em outro contexto de recepção, aquele texto assim produzido pode ter outras condições de recepção (MARCUSCHI, 2008, p. 243).

Então, falando um pouco sobre a autora, sobre a coleção da qual o livro faz parte e, ao ler o resumo da história, antecipei alguns elementos que, de certa forma, estavam relacionados à realidade dos alunos ali presentes. Demonstrei para os alunos que se tratava de um texto sobre um menino com uma idade próxima a deles, cujo problema também era muito semelhante aos deles. Essa estratégia fez com que eles se identificassem com a história, envolvendo-se com a leitura, fazendo-a tornar-se parte do seu mundo. Dessa forma, para a produção de sentidos, foram considerados, além dos conhecimentos prévios dos envolvidos no ato de ler, o seu contexto de produção e o contexto em que a leitura efetivamente ocorreu. Assim, segundo Orlandi (1999), os sentidos produzidos podem ser múltiplos, posto que a leitura realizada não é “a leitura de um texto como texto, mas como discurso, isto é, na medida em que é remetido às condições, principalmente institucionais, de produção” (POSSENTI, 2001, p.24). Portanto, ao pensar em atividades de leitura para a formação de leitor, devemos considerar sempre as condições de produção e de recepção do texto/discurso proposto, tornando, assim, o ato de ler num momento de constituição conjunta de significações (Orlandi, 1999).

No entanto, é importante ressaltar que, conforme explica Certeau (2011, p.245), “a leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido” (p.245), no entanto a escritura permanece e a leitura dela será sempre nova. Assim, nem sempre é possível refazer ou retomar o contexto de produção de um texto em sua totalidade, pois, como disse Certeau (2011), se perde com o tempo. Além disso,

Para Derrida, o que caracteriza a escrita é precisamente o fato de que, para funcionar como tal, uma mensagem escrita qualquer precisa ser reconhecível e legível na ausência de quem a escreveu e, na verdade, até mesmo na ausência de seu suposto destinatário. Mais radicalmente, ela é independente até mesmo de quaisquer supostas intenções que a pessoa que a escreveu pudesse ter tido no momento em que o fez. Tudo isso é sintetizado na fórmula de que “a escrita é repetível”. Segundo Derrida, isso vale para a linguagem em geral. Ele chama essa característica, essa repetibilidade da escrita e da linguagem, de “citationalidade”. Nestes termos, o que distingue a linguagem (como uma extensão da escrita) é sua citacionalidade: ela pode ser sempre retirada de um determinado contexto e inserida em outro contexto diferente (SILVA, 2009, p.94 - 95).

Portanto, o livro é sempre retirado do seu contexto de produção e inserido no contexto do leitor. Mesmo que parte do contexto inicial seja recuperada, jamais se chega à sua totalidade.

Seguindo os objetivos propostos para a aula, outra estratégia usada foi realizar a leitura de forma oral, lendo com e para os alunos. Ao trazer a leitura para uma dimensão oral, comunicativa, a fiz ser entendida naquele contexto direto onde estava ocorrendo a enunciação, pois, ainda que fossem retomados contextos anteriores que servem como apoio à construção do sentido, “nesse enfoque enunciativo-discursivo, um enunciado de gênero primário²⁰ vai ser compreendido por sua relação com o contexto imediato” (COSTA, 2009, p. 16). Em virtude disso, ao aparecerem palavras “desconhecidas” ou “diferentes”, seu sentido era produzido coletivamente considerando o contexto de recepção, conforme vemos abaixo, nesse trecho do excerto 3:

Pesquisadora: *Vamos ver então. “Já faz um ano que a gente se escreve e eu fui guardando uma a uma as cartas que vocês me mandaram, elas estavam na prateleira da estante no meio de um livro de Geografia que eu não uso mais. Eu não sei se no seu país as coisas são assim”... olha só o que ele falou: “se no seu país”. Isso quer dizer o quê, gente?*
 Alunos: ((Vários ao mesmo tempo)) *[que eles não moravam no mesmo lugar].*
 Pesquisadora: *Que eles moravam em outro lugar. Então, o Felipe e o Roleman, eles não faziam parte do mesmo país do Tiago. Vamos ver de onde será que eles vieram. Vamos ver... “Aqui no Brasil” ...opa, o Tiago é do Brasil, então o Felipe e o Roleman não são brasileiros,*

²⁰ Nesse caso, refere-se a um enunciado oral.

“mãe, pai e irmã”...vamos ver se vocês conhecem isso aqui, “e todo mundo da família são pessoas muito xeretas”.... o que é uma pessoa xereta?

Alunos: ((Vários ao mesmo tempo)) [*Curiosa, que mexe em tudo*].

Pesquisadora: *Curiosa e que fica mexendo em tudo, né. Olha só, “não há quem aguente a xeretice delas. Sempre querem saber”...*

Aluno André: *De tudo?*

Pesquisadora: *De tudo. “Numa dessas xeretices, adivinha o que aconteceu?”*

Aluno André: *Eles acharam uma coisa estranha.*

Pesquisadora: *“Exatamente o que vocês estão pensando. As cartas foram encontradas. Naquele dia, quando eu fui tomar o café da manhã, reparei que minha mãe me olhava de um jeito esquisito, querendo saber coisas. Eu estranhei muito, estava tudo tão calmo, minhas notas tinham sido boas, fazia tempo que eu não me metia em encrenca. O que será que a minha mãe queria saber? E foi de supetão que ela falou: ‘Conte tudo sobre esses teus amigos australianos, o Felipe e o tal de Roleman’. Australianos? De que país que eles são?”*

O sentido ao termo “xereta” foi atribuído com a participação de vários alunos. Dessa forma, tal sentido foi produzido pelo leitor, ou melhor, pelos leitores. Este leitor que atua diretamente na produção dos sentidos é entendido como “aquele que se assume como tal na prática da leitura, numa ordem social dada, em um lugar específico” (ORLANDI, 1999, p.104). Sendo assim, este mesmo sujeito-leitor é capaz de atribuir sentidos diferentes a um mesmo texto, pois suas leituras dependem da posição, ou ordem social em que se encontram. Logo, a leitura pode ser considerada “como uma coleção indefinida de experiências irreduzíveis umas às outras” (CHARTIER, 2002, p.121), posto que nas relações sociais estamos expostos a inúmeras interpretações e construções diferentes, onde nenhum sentido pode ser previsto ou pré-elaborado; todo sentido é único e está repleto de complexidade, haja vista o grande repertório de cada um.

Dessarte, o texto não apresenta um sentido pré-determinado. Ao produzi-lo, o autor não determina seu sentido, ele será construído pelo leitor. Cada sentido a ele atribuído considerará a interlocução entre leitor e autor, ou ainda, entre leitor real e leitor virtual, pois

Se se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc). A relação, como diria A. Schaff (em sua crítica ao fetichismo sógnico, 1966), sempre se dá entre homens, são relações sociais; eu acrescentaria, históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na “objetividade” do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância (ORLANDI, 1999, p.9).

Desse modo, ao usarmos a palavra *livro*, referimo-nos ao texto, ou melhor, ao discurso nele representado e não ao objeto, e as relações ali ocorridas são entre leitor e autor, não leitor e objeto. Propõe-se, então, a distinção livro-objeto e livro-discurso. Segundo Foucault (2008), o livro não é um objeto manipulável, mas uma unidade que se coloca como um feixe de relações, ou seja, não é a parte física, mas o discurso que ali está. Por isso, as diferentes leituras são construídas a partir das relações que o discurso representado pelo livro pode sugerir, pois,

[...] as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede. (FOUCAULT, 2008, p.26)

Assim, entende-se que todo livro tem nele uma multiplicidade de sentidos que dependem de outros livros, de outros textos, de outras leituras.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.) (BAKHTIN, 2006, p.126)

O discurso contido no livro, então, não se constitui apenas no momento de sua produção, ele é constituído por outros e diversos discursos, sejam eles orais ou escritos, pois “o discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradoras de muitos textos que se entrecruzam no tempo e no espaço, a tal ponto que se faz necessária uma escavação “filosófico-semiótica” para recuperar a significação profunda dessa polifonia” (BLIKSTEIN, 2003, p.5). É no momento de atribuir sentido à leitura que o leitor vai desvendando os mistérios do livro. Os sentidos atribuídos não se resumem, portanto, àquele pretendido pelo autor, eles variam de acordo com a forma como for lido ou por quem for lido. Certeau (2011) propõe que um livro seja como um apartamento alugado, cujos sentidos vão sendo atribuídos conforme vai sendo ocupado. Cada morador lhe atribuirá o sentido que variará conforme sua formação social. Sendo assim, podemos falar em leituras e não apenas em leitura, posto que é um ato social, existindo, portanto, várias leituras, ou, como afirma Chartier (2001), leituras plurais, leituras construídas de maneiras diferentes que constroem o sentido dos textos de formas diferentes, “mesmo que esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos” (CHARTIER, 2001, p.242). Pela participação dos alunos

durante a realização da atividade, percebe-se que cada um constrói sua leitura de forma diferenciada, mesmo que a atividade seja compartilhada. Temos uma atividade compartilhada, porém, os sentidos produzidos, as leituras realizadas são únicas, pois cada leitor é único, mesmo que identidade seja construída na coletividade.

Durante a atividade, pude perceber que os alunos envolveram-se com a leitura, apesar das inúmeras solicitações de silêncio, eles estavam prestando atenção e até davam sequência a algumas falas do texto que estávamos lendo, conforme é possível verificar no trecho abaixo extraído do excerto 3:

Pesquisadora: *Austrália, né, gente. “Imagina como eu me senti ouvindo aquilo. Como será que a minha mãe tinha conseguido adivinhar que vocês dois existiam? E não adiantava mentir. Ela continuou: ‘e não adianta mentir, é melhor contar a verdade de uma vez. Todas as cartas estão na gaveta do meu armário’. Enquanto ela falava, ela foi até o armário, abriu a gaveta”*

Aluno André: *e achou as cartas.*

Pesquisadora: *“pegou as cartas e as colocou em cima da mesa, bem na minha frente. Eu descobri que na verdade ela não tinha adivinhado coisa nenhuma. As cartas estavam mesmo todas ali. Eu fiquei sem graça, envergonhado, em silêncio olhando aquela papelada em cima da mesa. Eram umas 50 cartas, e estava na cara que minha mãe tinha lido tudo aquilo. Fui lembrando que nas primeiras cartas eu contava como era o Brasil, e vocês, como era a vida, as pessoas e o divertimento na Austrália.*

A atenção do aluno está totalmente direcionada à leitura que está sendo realizada, tanto que dá sequência à história como se estivesse de posse do livro. Essa, entre outras atitudes que demonstram o envolvimento dos alunos com a leitura, deixam claro a construção da identidade do aluno enquanto leitor.

Para que a identidade leitora do aluno seja construída, primeiro é preciso que a leitura seja parte de sua cultura, já que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2009, p.18-19). É a subjetividade que nos faz refletir sobre quem somos, já que ela está relacionada ao nosso próprio eu. Assim, as experiências realizadas pelos alunos passaram a constituir-se como parte de sua cultura.

Percebo, então, que a realização regular de atividades de leitura fazem com que tal prática seja incorporada à cultura daquele grupo, tornando-se, pois, um traço de sua identidade, ou seja, constituindo, assim, sua identidade leitora. Tal visão também é possível ser constatada a partir da observação do enunciado: “Professora, deixa mais um pouquinho?”, proferido por um dos alunos. Tal enunciado demonstra todo o interesse do aluno pela leitura.

Desse modo, essa participação ativa dos alunos durante a leitura, mostrou que eles estavam assumindo-se como leitores e suas identidades de leitores foram se construindo, posto que

a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (SILVA, 2009, p.9-97).

Diante disso, as identidades vão se construindo através das relações sociais e dos discursos ali produzidos. Nesse caso, as relações estabelecidas no contexto escolar envolveram, além dos próprios alunos, eu – pesquisadora –, a professora e os autores dos textos lidos. A constituição da identidade de leitor se realiza, então, primeiro coletivamente, a partir das relações sociais estabelecidas com o ato de ler, e só depois se tornará um ato individual, constituindo um traço único do sujeito, sua identidade.

A constituição da identidade do aluno no contexto escolar é o tema do próximo capítulo deste trabalho. Nele vou analisar o contexto no qual o projeto foi realizado, uma realidade intercultural, onde encontrei diversos alunos oriundos de realidades diferentes, inclusive alunos cuja língua materna não é a língua portuguesa. Essa informação influencia significativamente na formação dos leitores, sendo, inclusive, um dos problemas encontrados na aproximação dos alunos com os livros.

CAPÍTULO 3 - A LEITURA EM CONTEXTO MULTILÍNGUE / MULTICULTURAL

Educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto (SILVA, 2009, p.101).

Essa diferença da qual fala Silva (2009) que é real, no entanto é muitas vezes ignorada. Na sala de aula, o professor trata seus alunos como iguais, sem considerar suas diferenças. A identidade de cada aluno é marcada por suas diferenças, ou, mais do que isso,

[...] as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença (WOODWARD, 2009, p. 39-40 – grifos do autor).

Dessa forma, as diferenças deveriam ser enfatizadas e não opacizadas. Assinaladas como forma de mostrar que ser diferente não é problema, que os sujeitos são diferentes, que essas diferenças também constituem culturas diferentes. Como o objetivo desse trabalho é analisar um contexto de ensino de língua portuguesa, verificando como os sujeitos interpretam as ações que ali ocorrem e como acontece a formação de leitores nesse contexto, considerando a realidade multilíngue / multicultural da região de fronteira, conhecer essas diferenças é imprescindível, já que elas influenciam e determinam de maneira significativa a realidade estudada. Nesse capítulo, portanto, discuto a questão das diferenças encontradas em sala de aula em contexto de fronteira, verificando como essa realidade influencia na formação de leitores. Primeiramente, trato de esclarecer meu entendimento do que são esses contextos multilíngues / multiculturais, para depois, analisar como essa realidade influencia as interações ocorridas durante as aulas de leitura propostas com o objetivo de formar leitores.

3.1 O que são contextos multilíngues / multiculturais?

Para falar em contextos multilíngues / multiculturais preciso primeiro explicar de que forma entendo estes conceitos tão importantes para meu trabalho. Por contextos multilíngues tomo o conceito de Cavalcanti (1999, p. 386), que os define como “cenários onde mais de uma língua é falada”. Assim, o cenário de fronteira onde esta pesquisa foi desenvolvida é um cenário multilíngue, posto que línguas com o espanhol, português, guarani e árabe, entre outras, circulam em diversos contextos sociais, inclusive os educacionais. É comum, portanto,

encontrar falantes bilíngues²¹ na região. A fala do bilíngue é marcada por inúmeras “mesclas” linguísticas, que são, muitas vezes, necessárias para que o falante possa construir o sentido desejado em seu discurso, ou seja, possa fazer-se entender. Essa mudança de código, ou *code-switching*,

[...] pode ser definida pela justaposição dentro do mesmo discurso de trocas de passagens de discursos pertencentes a dois diferentes sistemas ou subsistemas gramaticais. Mais frequentemente a alternância toma forma de duas sentenças subsequentes, quando o falante usa a segunda língua sem distinção para reiterar sua mensagem ou para responder a declaração de outra pessoa (GUMPERZ, 1982, p.59)²²

Essa mudança de códigos não é intencional, acontece de forma natural, espontânea. Na escola, muitas vezes, é possível perceber o uso do *code-switching*, tanto no texto oral como no texto escrito.

O funcionamento discursivo do sujeito bilíngue prevê a utilização de mudança de código (*code-switching*) e empréstimos linguísticos (*borrowings*) em sua gramática. Um “bom” bilíngue transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência para tanto (MAHER, 2007. p.75).

Outrossim, o *code-switching*, é uma prática constante entre os falantes de espanhol e português. Na região de fronteira é possível ouvir todo o tempo e em todos os contextos sociais, pessoas falando em português, em espanhol, misturando as duas línguas, usando ora uma ora a outra, ou ainda, usando o *portunhol*²³. Essa mescla, ou mudança de código, ocorre devido a inúmeros fatores conforme elencou Mozzillo (2008, p.3-4):

- A proficiência linguística, tanto do falante como de seu interlocutor, já que as limitações linguísticas podem vir a impedir, de alguma maneira, a efetiva comunicação;
- A preferência por uma ou outra língua, assim como a história da interação linguística entre os dois participantes, sendo que, geralmente, há um acordo sobre qual será a língua principal de comunicação e violações a essa regra produzem sentimentos de desconforto;
- A idade tanto do locutor quanto do interlocutor, elemento que desempenha importante papel no momento de decidir qual língua empregar em determinada situação;
- O status sócio-econômico - real ou aparente - do interlocutor, especialmente nos casos em que os idiomas passíveis de serem escolhidos estejam relacionados hierarquicamente;

²¹ Bilíngue sendo entendido como o sujeito que usa mais de uma língua em seu dia a dia, segundo Grosjean (1994).

²² Tradução livre minha.

²³ Nome utilizado para referir-se à mescla de português com espanhol.

- O grau de intimidade existente entre os participantes da conversação, pois com pessoas próximas poderá ser usada uma língua e com estranhos ou meros conhecidos, outra;
- A pressão externa exerce grande poder. Havendo necessidade de transmitir uma dada língua às crianças, por exemplo, os pais podem se sentir forçados a lhes falar apenas nessa língua;
- Do mesmo modo, conforme a atitude em relação a uma língua e ao grupo que a utiliza, o falante quererá empregá-la ou não;
- Uma variável importante no que se refere a prever qual a língua a ser empregada com um interlocutor também bilíngüe é a localização da interação, o ambiente. As mesmas pessoas podem passar a falar a outra língua no momento em que saem do campo e chegam à cidade, durante a mesma viagem, por exemplo;
- A formalidade da situação contribui também para a determinação do idioma empregado. Se, no momento da interação, o interlocutor está desempenhando alguma função considerada importante, a língua escolhida será, provavelmente, a que detém maior prestígio social;
- A presença de um monolíngüe é determinante a partir do desejo ou da necessidade de incluir na conversa a pessoa que não compreende um dos idiomas dos bilíngües;
- O conteúdo do discurso é relevante, pois existem assuntos que são mais bem tratados em uma língua do que na outra, tanto porque o sujeito aprendeu a falar sobre os mesmos em uma língua definida, como porque não seria considerado apropriado tratá-los na outra (FISHMAN, 1965 *apud* GROSJEAN, 1982 *apud* MOZZILLO, 2008, p.3-4).

Juntamente com as muitas línguas que transitam em um mesmo contexto, temos as inúmeras culturas trazidas pelos povos oriundos de diferentes regiões do mundo, além das muitas culturas existentes na sociedade local, já que, “o encontro das culturas não se produz somente entre sociedades globais, mas também entre grupos sociais pertencentes a uma mesma sociedade complexa” (CUCHE, 1999, p.14). Assim, no que diz respeito ao contexto multicultural, para este trabalho, uso a expressão multiculturalidade e não multiculturalismo, pois entendo, com base em Maher (2007), o segundo como uma forma justaposta de culturas, enquanto o primeiro traz em si a noção de culturas que se constituem mutuamente, dando espaço a uma construção intercultural. Estes conceitos servirão de base para entender como se dá a constituição do sujeito leitor em ambiente multilíngüe / multicultural, ponto que será tratado na segunda parte deste capítulo. Além disso, discutirei como os sujeitos envolvidos no ambiente pesquisado interpretam as ações que consideram a língua, e por consequência, a cultura do aluno, para a realização de atividades de leitura, e como eles se constituem enquanto leitores nesta realidade.

Devido ao tempo de realização dessa pesquisa, apenas três meses, não posso afirmar que efetivamente houve a formação de leitores, porém, pude perceber várias mudanças nas atitudes dos alunos em relação à leitura, mostrando uma influência direta das atividades realizadas em sua identidade. Quando afirmo que há uma influência, é porque esta pode ser percebida no processo em que os agentes sociais estão inseridos, como veremos na análise

realizada. Também, com base nesta análise, é possível perceber a real presença de múltiplas culturas que são explicitadas a todo o momento na fala e nas ações dos sujeitos participantes da pesquisa, inclusive nas minhas, afinal, o pesquisador também é “parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59). Essa reflexividade é, portanto, o que permite ao pesquisador incluir-se no ambiente pesquisado e refletir sobre suas próprias ações.

Tal reflexão foi importante ao observar as “fronteiras” da sala de aula, ou melhor, as “fronteiras” que encontrei no ambiente estudado. Percebi que em diversos momentos houve a formação de estereótipos, que, mesmo indiretamente, julgavam os alunos participantes, principalmente se estes deixassem transparecer sua origem paraguaia. Percebi, que os alunos chamados “brasiguaios” são discriminados, e, em alguns casos, sentem vergonha de expor sua origem, segundo explica Pires-Santos(2008),

A visão reducionista da identidade “brasiguaiia” como um grupo uno e homogêneo tem favorecido, portanto, a construção de um estereótipo negativo, com implicações principalmente para alunos “brasiguaios”, no cenário escolar sociolingüísticamente complexo de fronteira (PIRES-SANTOS, 2008, p.430).

Esse estereótipo negativo foi encontrado na sala de aula onde a pesquisa foi realizada, conforme é possível comprovar no próximo tópico desse capítulo.

3.2 As fronteiras da sala de aula: a identidade “brasiguaiia” no contexto estudado

Conforme exposto acima, trato agora das relações que se estabelecem entre os diversos sujeitos que interagem em um ambiente multilíngue / multicultural. No entanto, falar em ambientes multilíngues / multiculturais, muitas vezes, pode representar um certo risco, pois me sinto pisando em um território, de certa forma, arenoso, já que é caracterizado por uma grande “diversidade” de línguas e culturas. Essa diversidade cultural diz respeito ao

[...] reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. (BHABHA, 1998, p.63)

Assim, não percebo essa diversidade cultural como justaposta, pois ainda que coexista num mesmo contexto ela não é estanque, haja vista que uma cultura não é superior à outra, mas são sim mutantes, já que uma interpela a outra. Por isso, uso o termo multiculturalidade, para falar dessas (inter)relações de diferentes culturas, já que o contexto estudado é um lugar onde estão presentes as culturas dos sujeitos, que, por sua vez, não são estanques, estão sempre mudando. Esse

processo que cada cultura sofre em situação de contato cultural, processo de desestruturação e depois de reestruturação, é em realidade o próprio princípio da evolução de qualquer sistema cultural. Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução (CUCHE, 1999, p.137)

Então, as culturas estão em constante movimento, já que são perpassadas pelas outras culturas presentes em um mesmo ambiente, ocorrendo novas constituições culturais, sendo criadas novas culturas, num constante movimento de recriação cultural, estabelecendo diálogos interculturais, pois,

[...] além de as identidades culturais não serem uniformes ou fixas, o que ocorre na sala de aula não é simples justaposição de culturas. Ao contrário: as identidades culturais nela presentes (tanto de professores, quanto de alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de “biculturalismos”, mas de interculturalidades (MAHER, 2007, p.89).

Essa noção de interculturalidade defendida por Maher (2007) se faz presente, a todo instante, no contexto escolar, uma vez que considerar a cultura do aluno não significa traçar uma fronteira entre ele e os demais, mas sim, amenizar qualquer indício fronteiro que possa surgir. Na sala de aula, o que há é uma interpenetração de culturas, ou, conforme propõe Maher (2007), uma interculturalidade. A leitura em sala de aula que considera a realidade tão diversa já existente e que traz para o rol das discussões outras culturas, permite que essas fronteiras sejam ignoradas, estabelecendo uma interculturalidade constitutiva neste cenário.

“Cruzar fronteiras”, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam – “artificialmente” – os limites entre os territórios das diferentes identidades (SILVA, 2009, p.88).

Porém, este trabalho de “quebra” de fronteiras culturais e identitárias será longo, pois, analisando o contexto escolar, percebo que, na escola onde realizei a geração de registros, os alunos ainda consideram suas línguas e culturas não só como diferentes, mas como melhores

ou piores, usando expressões como “xiru”²⁴, por exemplo, no sentido pejorativo, como podemos ver na fala do aluno José presente no excerto 3.

No momento em que os alunos estigmatizam a língua espanhola usando expressões como “cueca-cuela” e “xiru”, esse enunciado assume a função de performativo, pois leva aqueles alunos que possuem qualquer traço identitário relacionado à língua espanhola a pensar que sua identidade é negativa.

Em seu sentido estrito, só podem ser consideradas performativas aquelas proposições cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam. Entretanto, muitas sentenças descritivas acabam funcionando como performativas. Assim, por exemplo, uma sentença como “João é pouco inteligente”, embora pareça simplesmente descritiva, pode funcionar – em um sentido mais amplo – como performativa, na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o “fato” que supostamente apenas deveria descrevê-lo. É precisamente a partir desse sentido ampliado de “performatividade” que a teórica Judith Butler analisa a produção da identidade como uma questão de performatividade (SILVA, 2009, p. 93).

Quando o aluno é chamado de “xiru”, percebendo sempre a conotação negativa do termo, ele acaba realmente acreditando que ser “brasiguaiio” é algo ruim, o que ocasiona uma negação de tal identidade. E, de certa forma, identificar-se como “brasiguaiio” ou como brasileiro ou paraguaio passa a ser uma imposição. A identidade de brasileiros ou de “brasiguaios” é imposta socialmente, posto que, assumir-se como “brasiguaios” lhes levaria a uma condição de submissão, devido ao preconceito existente em relação a eles.

A construção simplificadora dessa identidade torna-se problemática, primeiro porque desconsidera as questões políticas, sociais e históricas que a denominação recobre, apagando a sua construção simbólica e ideológica. Segundo, vai depender também de quem se inclui/exclui na/da denominação. E, por fim, o termo faz pressupor a homogeneização, o que conduz a uma representação unificadora de identidade, que é apresentada como inerente e constitutiva de um grupo. Rotulados de “brasiguaios” são transformados em minorias/grupos subalternos e marginalizados (PIRES-SANTOS & CAVALCANTI, 2008, p.430).

Dessa forma, acabam assumindo-se como brasileiros forçosamente, para tentar escapar da marginalização existente em relação àqueles que se identificam como “brasiguaios”. No entanto, recebem de outros a identidade “brasiguaiia”, mesmo que não se assumam como tais. Essa forma de identificação também lhes é imposta. Segundo Woodward (2009, p.55), “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”.

²⁴ “‘Xiru/xirua’ são simplificações da palavra guarani correspondente que significa ‘amigo/amiga’.No entanto, na fronteira, é utilizada com conotação pejorativa para fazer referência ao paraguaio e, em extensão, também ao ‘brasiguaiio’” (PIRES-SANTOS & CAVALCANTI, 2008, p.442 – nota de rodapé).

Assim, o aluno opta por uma identidade que não lhe causará nenhum “dano”, posto que algumas línguas faladas nesse contexto social têm mais prestígio que outras. É nítido que, em geral, o aluno que fala inglês é valorizado, enquanto aquele que fala espanhol é desprezado, criando uma visão estigmatizada de certos tipos de hispanofalantes. Este estigma é atribuído, principalmente, ao estereótipo do “brasiguai”, termo que é usado, muitas vezes, de forma pejorativa, pois representa uma mescla das culturas brasileira, paraguaia e guarani.

Derrida acrescenta a isso, entretanto, a ideia de traço: o signo carrega sempre o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente a diferença. Isso significa que nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade. Se quisermos retomar o exemplo da identidade e da diferença cultural, a declaração de identidade “sou brasileiro”, ou seja, a identidade brasileira, carrega, contém em si mesma, o traço do outro, da diferença – “não sou italiano”, “não sou chinês” etc. A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (SILVA, 2009, p. 79).

Logo, identificar-se como “brasiguai” seria o mesmo que negar as identidades brasileira e paraguaia, ou seja, seria o mesmo que dizer “não sou brasileiro” ou “não sou paraguaio”, ou sou os dois, assumindo, assim, uma identidade híbrida, não padrão, ou “diferente”, pois, assumir-se como “brasiguai” é assumir que sua identidade é híbrida. Esse hibridismo,

[...] tem sido analisado, sobretudo, em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas (SILVA, 2009, p.87).

Dessa forma, o aluno acaba optando por assumir outra identidade, que é, geralmente, a brasileira, negando qualquer traço de identificação paraguaia. Essa imagem, de certo modo, negativa do “brasiguai”, é fruto

[...] de um estereótipo em que predomina uma semantização negativa que os representa numa relação com a pobreza, o fracasso, a invasão de terras, a causa de problemas sociais, a exclusão, o desemprego, etc., tanto num país como no outro, que induzem a atitudes de rejeição e estigmatização por parte da comunidade envolvente (PIRES- SANTOS, 2004, P.112).

Apesar de tal estigmatização, é comum a circulação da língua espanhola, bem como da língua guarani, em todos os ambientes escolares dessa região. Essas crianças “brasiguaias”

não sofrem apenas com o preconceito, mas também, e de forma acentuada, com o uso da língua padrão local, ou seja, da língua portuguesa, conforme já apontado em Pires-Santos (2008). Muitas delas, inclusive, acabam sofrendo reprovação escolar, pois não conseguem acompanhar os conteúdos estudados na série em que estão matriculadas, já que tais conteúdos são trabalhados considerando a língua portuguesa como língua materna e muitas dessas crianças têm a língua espanhola ou a língua guarani como primeira língua, o que torna muito mais difícil o aprendizado. De alguma forma, seria muito importante que, conforme Cavalcanti (1999), os currículos de formação de professores contemplassem, de uma forma ou outra, os contextos bilíngues / multilíngues, assim o professor saberia como lidar com essas diferentes situações que ocorrem em sala de aula.

Ao me deparar com a realidade descrita acima no momento da pesquisa, procurei uma forma de tornar a leitura interessante para esses alunos, pois, além dos problemas com a língua, tinha em minha frente alunos que também não eram tão próximos dos livros e cuja questão linguística tornava-se um empecilho a mais para sua formação enquanto leitor. Então, como meu objetivo com as atividades era despertar no aluno o gosto pela leitura, fazer com que ele conseguisse percebê-la como uma prática social, resolvi levar para a sala livros em língua espanhola, livros que pudessem trazer um pouco da cultura dos países hispanofalantes e valorizar sua leitura diante dos demais.

Inicialmente levei o livro *“El jaguar y la araña: cuentos y leyendas de mí país”*, um livro de lendas e contos populares. O objetivo, ao levar tal livro, era que os alunos, principalmente os falantes de espanhol, pudessem identificar-se nele, ou encontrassem uma motivação a mais para ler, pois, se ler em língua portuguesa lhes trazia uma certa dificuldade linguística, a mesma ação realizada em sua língua materna certamente seria mais fácil. Claro que não estou considerando a questão linguística como o único problema ou solução para a falta de leitura dos jovens e adolescentes no Brasil, porém seria um problema a menos para o aluno resolver enquanto lia, e me permitiria atuar em outros pontos para auxiliar em sua formação enquanto leitor. No entanto, os alunos demonstraram certa timidez para se identificarem como hispanofalantes, fato que atribuí aos preconceitos demonstrado por alguns alunos, como veremos no excerto que será analisado abaixo. Veremos no discurso de alguns alunos a presença de expressões que são identificadas como formas estereotipadas de tratamento direcionada a quem fala espanhol. Percebi que estava implícito na fala de alguns, o espanhol visto como uma língua “derivada” do português devido às suas semelhanças. Para chegar a tais conclusões, analisarei um momento de leitura, buscando resgatar palavras e

expressões usadas pelos alunos, destacando aquelas que demonstram as relações de estigmatização do hispanofalante.

Apresento o excerto abaixo para comprovar o que será analisado.

Excerto 4:

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)) ((Falamos 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)).

Pesquisadora: *Então, esse livro, é um livro de lendas, mas está todo em espanhol. São lendas conhecidas na Argentina, no Paraguai, lendas dos índios. Se alguém tiver interesse depois em conhecer um pouquinho. “En este libro”, .vou ler pra vocês em espanhol e depois eu traduzo pra vocês, se vocês não entenderem. “En este libro encontrarás dos leyendas: la primera es la que lê da el título y cuenta las andanzas de un joven que al huir de sus enemigos consigue dos ayudas totalmente inesperadas. En la segunda, El diablo Barba Verde, una pareja enfrenta con astucia a un horrible demonio de la montaña. Magia y mucho más, en dos cautivantes relatos del pueblo mapuche”. O jaguar e a aranha é um livro onde vocês encontrarão duas lendas. A primeira é a que dá o título, ou seja, a primeira é O Jaguar e a Aranha, e conta as andanças de um jovem que, ao fugir de seus inimigos consegue ajudas totalmente inesperadas. E a segunda lenda se chama O diabo Barba Verde, é onde um casal enfrenta com muita astúcia um horrível demônio da montanha. Esse livro tem magia e vai falar, é um livro que traz tema sobre o povo Mapuche, é uma tribo indígena. Além desse aqui, tem um outro que nós já lemos.((pega um livro e lê seu título)) “Mistérios da Pindorama”. Esse livro aqui, ele traz várias lendas. Alguém já ouviu falar da Curupira?*

Alunos: ((vários))[eu] [Eu quero este aí, professora]. [É meu]. [Eu quero].

Pesquisadora: *Psiu. Todo mundo quietinho. Depois nós vamos ((INC)) Esse livro vai trazer lendas como: a lenda da Iara, do Boto...*

Aluno Marcos: *Eu quero ler.*

Pesquisadora: [...] *Vamos fazer o seguinte, como ele tem várias lendas, eu vou ver quem vai ficar mais quietinho na sala que vai poder pegar esse livro. Nós vamos fazer o seguinte, como ele tem várias lendas, vocês vão fazer silêncio e eu vou... cada um vai ler uma lenda. Eu vou dar 10 min pra cada um ler uma lenda. A gente vai passando. Aqueles que quiserem ler esse livro, por exemplo, eu empresto pra ela, ela lê uma lenda. Ela terminou aquela lenda, nós vamos passando para os colegas. Enquanto isso, vamos lendo outros livros, tá? Mas deixa ele aqui por enquanto. ((professora coloca o livro sobre a mesa e pega outro)) Esse livro aqui, “Acertando o chute”. Gente, esse livro vai falar sobre como se tornar um futuro craque do futebol ((nesse momento vários alunos ergueram a mão. Percebe-se que o tema tratado no livro os atrai, já que faz parte de seus interesses). Ele conta a história de meninos que... psiu... ((vários alunos falam ao mesmo tempo, pedindo o livro. Alguns alunos se xingam))*

Olha o respeito. Tem gente que não está parando de falar. ((um aluno que está conversando olha pra professora)) É você mesmo ((vira-se para ele)). O que é que nós vamos fazer? Depois eu vou fazer um leilão. Quem acha que lê esse livro em uma aula?

Alunos: ((três alunos levantam a mão)) [Eu].

Pesquisadora: Um, dois, três. Em quinze minutos?

Alunos: ((Os mesmos alunos levantam a mão)) Eu.

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 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*”, mas começou a fazer piada com algumas palavras, como “*xiru, cueca-cuela*”, termos usados comumente na região para fazer referência aos paraguaios, porém com conotação pejorativa. Tal atitude demonstra todo seu preconceito em relação aos brasiguaios. Não enfatizei a questão e segui com as explicações. Depois Foram apresentados os livros que traziam lendas primeiro, devido ao interesse dos alunos, pois precisavam fazer um trabalho sobre lendas. Mais uma vez o que despertou seu interesse foi a possibilidade de ganhar nota.

Terminada a aula, ao realizar minhas anotações no diário de campo, comecei a refletir sobre minha atitude e percebi que não estava preparada para tal situação, ou seja, não estava preparada para lidar com o preconceito em sala de aula. Como pesquisadora, refleti sobre minha própria atitude, pois concordo com Bortoni-Ricardo (2008) quando ela diz que

[...]o pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciado por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008, p.59).

Essa reflexão me fez perceber que não ter dado atenção às brincadeiras do aluno fez com que meu silenciamento demonstrasse que esse assunto – o preconceito de alguns alunos em relação aos falantes de espanhol – não merecia destaque. No entanto, não ter pronunciado nenhuma palavra sobre o assunto, revela mais do que o simples “ignorar a questão”, tal atitude revela toda minha falta de preparo, o que é real, pois não recebi formação acadêmica para trabalhar em contextos de fronteira, tampouco para tratar com tais questões.

Estas afirmações ficam evidentes quando examinamos os diferentes currículos das licenciaturas destinados à formação de professores neste cenário, em particular aquelas propostas pelos cursos de Letras. 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).

Conforme pôde ser comprovado em Pires-Santos (2010), questões relacionadas à diversidade existente na fronteira não são parte do currículo dos cursos de Letras, que formam profissionais da área do ensino de línguas. O preconceito em relação ao “brasiguai” é uma questão pertinente ao ensino de línguas que não é discutido durante a formação de professores. Então, o fato de não ter recebido nenhuma formação para tratar tais questões, de certa forma, justifica o não-saber como lidar com tal situação. Assim como eu, outros professores, a grande maioria, também não sabe o que fazer para trabalhar com esses alunos. Eles reconhecem essa multiplicidade linguística e cultural, sabem que é preciso que seja feito um trabalho diferenciado, porém não têm um suporte que lhes auxilie no trabalho. Dessa forma, acabam trabalhando com uma pseudo-realidade monolíngue, fazendo muitos alunos – aqui se inscrevem também os “brasiguaios” – enfrentarem, sozinhos, o preconceito presente nas escolas. Além disso, muitos desses alunos não enfrentam apenas o preconceito; eles sofrem com os problemas relacionados à linguagem, pois apresentam em sua escrita e fala vestígio de uma linguagem híbrida, resultado da mescla entre português, espanhol e guarani, resultando, muitas vezes, no insucesso escolar, ficando por vezes retido no mesmo nível de escolarização, já que

[...] a escrita e a leitura, processos mais valorizados na escola, é justamente o lugar mais evidente de visibilização do aluno “brasiguai”, como já mencionado, constituindo fonte de estigmatização e preconceito, pois são antecipadamente considerados como alunos “fracos”(PIRES-SANTOS, 2010, s/p).

Ao realizar a leitura em língua portuguesa, o aluno, muitas vezes, não consegue identificar essa cultura que lhe é estranha e atribui sentidos que não são os pretendidos e idealizados pelo professor, que o acaba reprovando, considerando sua leitura como “errada”, desconsiderando que, ao lermos, acionamos uma série de conhecimento que fazem parte do nosso conhecimento de mundo. Portanto, os sentidos que produzimos não podem ser pré-estabelecidos, posto que possuímos conhecimentos diferentes. No caso dos alunos falantes do espanhol, ou do *portunhol* ou do *yopará*²⁵, esse conhecimento linguístico lhes permite

²⁵ Termo usado para referir-se à mescla entre espanhol e guarani.

produzir sentidos diversos que não são os mesmos propostos pelo professor. Se o professor trouxesse, para suas aulas de leitura textos provenientes da língua espanhola ou da língua guarani, mesmo que ele próprio não soubesse ler nessas línguas, poderia demonstrar ao aluno que aquela cultura é reconhecida e está presente, de alguma forma, no contexto escolar. O aluno poderia ler e trazer esse novo texto para as discussões em sala. Os sentidos produzidos nessa leitura também não seriam os mesmos e, dessa forma, as identidades dos demais envolvidos nesse contexto seriam, certamente, alteradas. Eles poderiam quebrar conceitos pré-estabelecidos sobre a cultura guarani e espanhola. Seria uma tentativa de reconhecer que os “brasiguaios” são sujeitos que, ainda que possuam linguagem e identidade híbridas, estas se convertem em únicas, ou seja, sua linguagem é única, fazendo-os sujeitos únicos.

Observei também que, como não foi dada ênfase à questão levantada no parágrafo anterior, a aula seguiu e, ao final da apresentação de alguns livros, diversos alunos demonstraram interesse em ler o livro *Mistérios da Pindorama*, por apresentar diversas lendas que eram tema de um trabalho que eles tinham que fazer. No entanto, havia mais um livro de lendas – *El jaguar y la araña* – que em nenhum momento foi solicitado, pois, como logo ao começo da aula os alunos já explicitaram seu preconceito em relação à língua espanhola, entendemos que qualquer aluno que tivesse interesse em ler nessa língua tenha se sentido intimidado, com medo de ser discriminado. Sabia que havia alunos capazes de ler nessa língua, fato que foi comprovado posteriormente quando um aluno resolve ler um livro em espanhol. Também vi que alguns alunos até ficaram olhando o livro sobre a mesa, porém, não o escolheram, deixando suas possíveis identidades, de certa forma, escondidas, temendo as “brincadeiras” dos colegas. Considerei que suas identidades, naquele momento, foram diretamente afetadas, posto que tiveram que se assumir como outras pessoas, não deixando transparecer que poderiam demonstrar-se como eram. As “fronteiras” da sala de aula ficaram explícitas, deixando claro, mais uma vez, a necessidade de práticas docentes que buscassem desfazê-las.

Entretanto, quando falo nas “fronteira” da sala de aula, no bilinguismo presente neste contexto, é importante considerar também que tal característica não se deve apenas ao fato de estar em uma região fronteiriça, já que, se considerar a variação dialetal como multilinguismo, conforme propõe César e Cavalcanti (2007), esta realidade caberia a qualquer contexto de ensino brasileiro, pois “os contextos multilíngues, e por extensão, multiculturais, no Brasil não são minoritários” (CAVALCANTI, 1999, p.407), já que estão presentes em todas as escolas, independente da localização geográfica. Portanto, é “regra entrar em uma sala de aula multicultural/multilíngue” (CAVALCANTI, 1999, p.408). Esse multilinguismo /

multiculturalismo do qual fala Cavalcanti (1999), não está relacionado apenas às línguas estrangeiras, mas diz respeito a todas as manifestações linguísticas e culturais presentes no contexto escolar, como no exemplo citado acima, onde as diferentes culturas foram trazidas para o ambiente escolar por meio da leitura e integraram-se, constituindo uma cultura única e múltipla. Assim sendo, em nossa realidade social, muitas línguas e culturas convivem / “disputam” espaço, e todas elas deveriam ser consideradas e estudadas tanto no âmbito das pesquisas acadêmicas quanto no interior das salas de aula, o que demonstra a relevância da pesquisa que aqui se apresenta, posto que estou analisando a forma como sujeitos oriundos de culturas e línguas diferentes presentes em um mesmo contexto de ensino interpretam atividades propostas para a formação de leitores.

Nesse cenário, então, encontrei diversos alunos capazes de fazer uso de mais de uma língua, sendo, conforme explica Maher (2007), bilíngues. Cito como exemplo o aluno Adriano, um dos primeiros a sentir-se encorajado para enfrentar o preconceito que já havia sido explicitado e a iniciar a leitura em língua espanhola. Verifiquei que no início das aulas, ele não conseguia concentrar-se para ler, apenas folheava os livros, lia as imagens e não se detinha por muito tempo na mesma leitura. Tal fato me chamou bastante atenção, já que se tratava de uma criança alfabetizada, cuja leitura dos elementos verbais não deveriam gerar tanta dificuldade. Levei, então, para as aulas alguns livros em língua espanhola, conforme demonstrado no excerto 3. No primeiro momento, não obtive muito retorno, pois, conforme já expliquei, nenhum aluno teve “coragem” de escolher um livro em espanhol. Todavia, depois de alguns momentos, talvez depois que a questão já estivesse esquecida, alguns alunos acabaram escolhendo os livros em língua espanhola para ler. Adriano foi um dos primeiros, 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. Procurou-me algumas vezes, para perguntar sobre algumas palavras que não conhecia. 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 aluno²⁶, 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.

²⁶ Não tenho a gravação deste momento, pois a câmera ficava fixa na sala, apenas gravamos os momentos coletivos de atividades, as interações individuais ficaram registradas apenas nos diários de campo.

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, 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, que 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 “brasiguaião”, 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.

Quando chegou ao Brasil, Adriano foi obrigado a estudar o português, e todo seu conhecimento da outra língua foi rejeitado. Tal situação pode ser comparada ao que Maher (2007) chama de bilinguismo compulsório. Segundo ela, esse bilinguismo compulsório é uma realidade dos alunos indígenas, surdos e de comunidades de imigrantes. É compulsório porque estes alunos não são consultados para saber se querem ou não aprender língua portuguesa, uma vez que as escolas não oferecem outra opção, já que, de uma forma geral, línguas indígenas, LIBRAS, ou outras línguas presentes nas comunidades de imigrantes não são ensinadas no contexto escolar. A grande maioria dessas crianças chega à escola com essa “outra” língua como primeira língua e acaba, de maneira obrigatória, aprendendo o português como segunda língua. Segundo a autora, este bilinguismo nem sempre é valorizado, porque tudo depende das línguas envolvidas.

Quando o que está em jogo são línguas de prestígio, o bilinguismo é sempre visto positivamente. O bilinguismo português – inglês, por exemplo, é altamente incentivado no Brasil, haja visto o número impressionante de escolas dessa língua no país. Quando, no entanto, uma das línguas envolvidas é avaliada como sendo não-prestigiosa, como é o caso, por exemplo, das línguas indígenas ou de LIBRAS, o bilinguismo é quase sempre visto como um “problema” a ser erradicado. (MAHER, 2007, p.)

O bilinguismo português - espanhol, em regiões de fronteiras, assume status diferentes, dependendo da variação do espanhol falado. Em geral, se a variação falada for aquela usada em países latino-americanos, este bilinguismo passa a ser desprestigiado, porém, se a variação for o espanhol usado na Espanha, muda-se esta configuração. Além disso, percebemos um grande desprestígio em relação ao guarani, língua indígena falada no Paraguai (segunda língua oficial deste país). Tal percepção é feita a partir da observação dos alunos “brasiguaios”, pois estes, ao chegarem ao Brasil, têm uma grande dificuldade com a língua portuguesa padrão escrita (cf. PIRES-SANTOS, 2004), além de demonstrarem em sua fala marcas de interlíngua, o que os identifica. Assim, no caso desses falantes, essa mescla linguística diz respeito ao português, ao espanhol e ao guarani e é, muitas vezes, chamada de *portunhol*, sendo então considerada uma “língua inferior”, pois o que se tem como referência

é o falante nativo, ou pior, o “falante nativo ideal” (MAHER, 2007, p.78). Esse falante nativo ideal seria, dessa forma, um falante de português ou de espanhol, sem a interferência nem da língua guarani nem de nenhuma outra língua. Essas comparações estabelecidas entre os diferentes falantes / leitores de uma ou outra língua não servem como forma de ensino, só geram preconceitos. Além disso,

Se nos desvencilharmos das noções de língua e de falante nativo ideais como parâmetro na avaliação do sujeito bilíngue, aí então não precisaremos classificar o português indígena, o inglês brasileiro, o português, etc., como sendo línguas impuras, mas com moradias legítimas deste sujeito. (MAHER, 2007, p.78)

Este sujeito teria, então, sua identidade respeitada, e, certamente, toda a comunidade escolar valorizaria muito mais essa riqueza linguística presente no contexto da sala de aula. Tal riqueza é esboçada também nos aspectos culturais que são intrínsecos à língua e são fortemente marcadas no contexto em que estamos estudando, sendo reveladas nas falas dos alunos participantes. Vivemos em uma região de fronteira (ou sem fronteiras?), onde povos de diversas origens convivem entre si. Essa multiculturalidade

[...] que caracteriza a nova ordem mundial, a crescente heterogeneidade das sociedades devido à intensificação das migrações e das interações interétnicas e interculturais não nos permitem mais fechar os olhos para o fato de que as culturas não são monolíticas e estáticas e que, por isso, não há como trabalharmos com noções de identidades culturais mumificadas. (MAHER, 2007, p.17)

As identidades, portanto, sofrem alterações, se modificam. No entanto, essas diferenças não as caracteriza como melhores ou piores, são apenas diferentes, provêm de culturas diferentes, culturas que se mesclam e acabam gerando outra cultura, uma cultura miscigenada, nova. Esse “conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação” (BHABHA, 1998, p.64). Essas diferenciações são, então, trazidas ao âmbito das discussões sociais nos momentos em que as diferentes culturas são, de alguma maneira, expostas. Durante as atividades de leitura promovidas para este trabalho, por exemplo, vários aspectos culturais diferentes eram exaltados, posto que os alunos eram levados a expor suas leituras, trazendo em seu discurso, características de sua cultura, revelando, assim, suas diferentes identidades. Estes enunciados introduzem

[...] uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade, um sistema estável de referência, e a negação necessária da certeza na articulação de

novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou resistência (BHABHA, 1998, p.64).

Dessa forma, são nos momentos em que as culturas diferentes são expostas em um mesmo contexto que essa quebra das exigências culturalistas tradicionais faz-se mais necessária. Por meio dela, podemos evitar, justamente, a criação, quase natural, dos estereótipos. Tal criação acaba gerando o preconceito, pois, muitas vezes, o sujeito não entende ou não respeita a cultura do outro, valorizando apenas a sua, não entendendo que a sua identidade se constitui também pela identidade do outro, ou seja, pela diferença, conforme explica Woodward (2009). Assim, mostrar aos nossos alunos que uma cultura pode ser, de alguma forma, atravessada por outra, sendo que as identidades podem ser construídas por essa conjugação cultural, faz-lhes refletir sobre sua própria identidade e sobre a identidade do outro, vendo-as como diferentes, mas nunca inferiores ou superiores.

A região onde nossos registros foram gerados é fortemente marcada pela hibridização cultural anteriormente explicada, uma vez que

é a diversidade cultural através da presença de imigrantes de diversas origens, como paraguaios, argentinos, brasileiros, libaneses, chineses, coreanos, japoneses, indígenas, entre outros, muitas vezes vinculados a movimentos internacionais de sujeitos que se deslocam em busca de oportunidades de trabalho, imigrantes recentes e de processos de integração aos contextos nacionais que assumem características singulares (BIESEK & PUTRICK, 2009, p.2).

Tais características contribuem com a construção dessa nova sociedade, constituída de múltiplos valores, línguas e costumes, que foram sendo, aos poucos, transformados pelo contato com aqueles que já se faziam presentes neste local, criando uma cultura única, uma cultura híbrida. Essa cultura no contexto escolar, se fosse reconhecida e explorada de forma adequada, certamente contribuiria com a construção de cidadãos mais conscientes e críticos.

Ao desconsiderar, ou ignorar, a presença dos “brasiguaios” na sala de aulas, o professor acaba homogeneizando-os, pois considera que são todos alunos que têm dificuldades com a língua portuguesa e cria um estereótipo negativo. Há, desse modo, o que Pires-Santos & Cavalcanti (2008), chamam de visão reducionista da identidade.

A visão reducionista da identidade “brasiguaiia” como um grupo uno e homogêneo tem favorecido, portanto, a construção de um estereótipo negativo, com implicações principalmente para alunos “brasiguaios”, no cenário escolar sociolinguisticamente complexo de fronteira (PIRES-SANTOS & CAVALCANTI, 2008, p. 430).

Relacionando essa visão ao objetivo central deste trabalho, percebi que a criação de tal estereótipo negativo reduz as possibilidades de construção de uma identidade de leitor, uma

vez que, para o professor, levar para a sala de aula livros em um outro idioma, como o espanhol, por exemplo, pode significar problemas, como os que apareceram no excerto 3. Assim, fica mais fácil “obrigar” o aluno a ler em português, mesmo que signifique uma redução de sua atividade leitora, pois não se sentirá à vontade para fazê-lo, já que sua leitura será, por muitas vezes, truncada. Desse modo, ao invés de despertar no aluno o interesse pela leitura, o professor o fará sentir repúdio por ela, fará tomá-la como um castigo e, possivelmente, o afastará dos livros. Essa é uma das interpretações às quais cheguei a partir das análises realizadas, e será melhor explicada nas considerações finais, próxima parte deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa qualitativa etnográfica de cunho interpretativista teve por objetivo analisar um contexto de ensino de língua portuguesa, especificamente em momentos de aula de leitura, verificando como os agentes sociais envolvidos nas atividades interpretam as ações ocorridas e como acontece a formação de leitores neste contexto multilíngue / multicultural. Para atingir tal objetivo, procuramos uma escola da rede pública do oeste do Paraná, região de fronteira, onde os registros foram gerados.

Retomo neste momento as contribuições do trabalho, procurando relacionar os principais elementos que constituíram este estudo. A começar por responder as questões que nortearam estas pesquisas. São elas:

- 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?

O cenário multilíngue / multicultural não é exclusividade de uma região de fronteira, é encontrado em todas as regiões brasileiras, pois nossa língua e nossa cultura não são homogêneas. No entanto, essas diferenças linguísticas e culturais são mais fortes em contextos fronteiriços, como este no qual foi realizado este trabalho; uma região que convive com pessoas vindas de inúmeras partes do mundo, até porque, além de ser uma região de fronteira, é uma região turística, aumentando, ainda mais, o fluxo migratório. Nas décadas de 60 e 70 a migração era rumo ao Paraguai, pois, de acordo com Pires-Santos & Cavalcanti (2008), o governo daquele país desenvolveu uma política de incentivos para a entrada de capital estrangeiro. Com o retorno desses que passaram a ser conhecidos como “brasiguaios”, uma nova realidade instaurou-se nas escolas da região, já que, muitos dos filhos desses imigrantes que retornavam ao Brasil nunca tinham frequentado uma escola brasileira e sua alfabetização havia ocorrido em espanhol, seu conhecimento da língua portuguesa provinha do ambiente familiar e era, na maioria das vezes, uma variedade não-padrão. Além disso, essas crianças também falavam guarani e, em alguns casos, alemão, pois muitos eram descendentes de alemães que haviam se instaurado no Brasil no século passado.

Essas crianças, de identidade híbrida, são, até hoje, ignoradas no contexto escolar que busca homogeneizá-las. Os professores, muitas vezes, nem percebem que seu aluno é um

“brasiguaios”, apenas o fará nos momentos em que esta criança precisará ler ou escrever algo, pois, segundo Pires-Santos & Cavalcanti (2008), eles não apresentam quase nenhum traço de sua identidade na fala espontânea, apenas nos momentos de leitura é que acabam por denunciar-se. Verifiquei que este é um fator bastante relevante para a formação de leitores, pois, ao ignorar a presença desses alunos, o professor acaba por exigir-lhes uma leitura igual à daqueles que foram alfabetizados em língua portuguesa. Dessa forma, a leitura torna-se para esses alunos um grande problema, causa-lhes medo, pois se sentem humilhados diante dos colegas que, muitas vezes, fazem piadas de sua identidade.

Para lidar com tal questão, primeiramente o professor deveria ter em mente o objetivo da aula. Se for uma aula com objetivo de formar leitores, o que raramente acontece, não há necessidade de realizar somente leituras em português. A aula poderia ser mais bem conduzida se o conhecimento linguístico e cultural variado dos “brasiguaios” fosse considerado. Eles se sentiriam muito mais presentes em sala de aula se não houvesse a tentativa de tratá-los como “iguais”. Não estou dizendo que sejam diferentes, mas sim, que seu conhecimento variado precisa ser considerado, já que, pela falta da alfabetização em português, quando chegam ao Brasil, muitos desses alunos amargam o insucesso escolar repetindo, por anos e anos, a mesma série.

Além disso, um mesmo texto lido em um momento diferente produzirá sentidos diferentes, mesmo que tal leitura seja realizada pelo mesmo leitor. Podemos entender que um mesmo texto pode apresentar leituras diversas, uma vez que, como já citamos anteriormente, cada leitura tem sua história, e esta história é constituída pela história do sujeito-leitor, do sujeito-autor e do próprio texto (ORLANDI, 1999). Estas histórias envolvidas no ato de ler são construídas socialmente. Elas refletem os saberes sociais de uma determinada época, de um determinado tempo histórico, e refratam, nesta mesma sociedade, inúmeros sentidos possibilitando a construção de diversos saberes que constituirão outras leituras futuras, mostrando que o ato de ler não se encerra no momento histórico em que está situado, mas projeta-se para um tempo futuro, atuando assim na formação dos sujeitos – leitores em tempos diversos. Então, a realidade sócio-histórica dos alunos “brasiguaios” influencia diretamente em sua forma de produção de sentidos durante a leitura, pois, trazem em seu repertório saberes que lhes são próprios.

É preciso entender também que a leitura é um momento de formação social do sujeito, porém, conhecer apenas a língua, mais especificamente a língua escrita, “não é suficiente para a leitura se efetivar” (MARTINS, 1994, p.17), faz-se necessário outros conhecimentos para a consolidação do ato de ler. Tanto é que “o leitor pré-existe à descoberta do significado das

palavras escritas” (MARTINS, 1994, p.17); basta pensarmos nas crianças que ainda não conhecem o alfabeto, mas conseguem ler todo o mundo à sua volta, fazendo escolhas entre este ou aquele refrigerante, entre esta ou aquela marca de chocolate, ou seja, ela lê todo o seu “universo social e cultural circundante” (MARTINS, 1994 p.17). Tais leituras não são realizadas por meio do conhecimento linguístico, mas do seu conhecimento de mundo construído pelas suas relações em diferentes esferas sociais.

São nessas esferas sociais que se constituem os diversos gêneros, considerados por Bakhtin (2006) como enunciados únicos, e que se tornarão enunciações somente se fizerem sentido aos seus interlocutores. Portanto, a leitura precisa fazer sentido ao aluno; para tal é preciso não se prender tanto a questões linguísticas, é preciso realizar aula de leitura para formar leitores. Além disso, para ampliar o conhecimento discursivo dos alunos, é necessário expô-los aos mais diversos gêneros, já que, conforme explica Kleiman (1998), quanto maior a exposição do leitor a diferentes gêneros discursivos, mais fácil será a construção de sua compreensão leitora. Segundo a autora, o leitor que conhece um grande número de diferentes gêneros discursivos amplia sua capacidade de criar expectativas quanto às suas leituras, além de já iniciá-la com um objetivo claro, definido sobre o que buscar no texto, o que facilitará sua compreensão. Educar é tornar a criança apta a compreender e (inter)agir com o mundo, sendo a leitura o meio mais completo de interação com o social, pois, segundo Kleiman (1993), ao lermos, colocamos em ação todo um conjunto de conhecimento que faz parte do nosso meio social, da nossa cultura. A leitura compreensiva nos faz estabelecer relações práticas com o que estamos lendo, nos faz refletir sobre situações reais ou imaginárias. Essa leitura no âmbito escolar proporciona ao aluno uma compreensão do seu mundo e uma ação sobre ele.

Dessa forma,

a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns. Como no caso, trata-se de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que ler não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o texto para aquela criança que não entendeu o texto entenda (KLEIMAN, 1993, p.10).

Tais trocas contribuem para a construção de suas relações na sociedade, pois, segundo Kleiman (1998), a interação é o mediador dos processos sociais dos sujeitos, sendo então (re) criadas suas identidades. No caso dos alunos “brasiguaios”, a aula de leitura, se bem realizada, poderia ajudá-los a mostrar o seu conhecimento de mundo, destituindo uma ideia

negativa de sua identidade. Logo, não só os próprios “brasiguaios”, mas também os outros alunos da sala teriam uma visão diferente, pois, conforme observei, há no contexto escolar a criação de um estereótipo dos “brasiguaios”. Os demais alunos da sala interpretam de forma negativa as ações dos professores em relação aos colegas “brasiguaios”, que, por sua vez, buscam não se identificar como tal, temendo a discriminação. Conforme expus no capítulo 3 deste trabalho, o assunto raramente é abordado em sala e, quando acontece ou quando aconteceu, como no caso das atividades desenvolvidas, muitas “piadinhas” surgiram, demonstrando todo o preconceito existente. Ao realizar a leitura com textos em espanhol, por exemplo, o professor possibilita a esses alunos uma identificação maior com o livro e, possivelmente, a leitura tornar-se-á menos traumática, facilitando, assim, sua identificação como leitor.

O projeto que realizei 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 com o livro *De boca bem fechada*, de Liliana Lacocca. Tal livro despertou o interesse dos alunos, pois conta a história de Thiago, um menino de 11 anos que se envolve em uma grande confusão depois que sua mãe encontra e lê umas cartas que ele trocava com dois amigos australianos. Durante os momentos de leitura desse livro, 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.

Além da leitura coletiva, realizamos em todos os encontros momentos de leitura silenciosa, momentos em que cada aluno tinha a liberdade de escolher o que lia, podendo optar entre livros em língua portuguesa ou espanhola. Caso quisessem poderiam trocar o livro a qualquer momento, para que não se sentissem obrigados a permanecer com um livro que não os agradasse. Enquanto lia, eu também o fazia, porém sempre prestando atenção, caso algum aluno precisasse de ajuda. Individualmente, ajudava-os a ativarem seus conhecimentos prévios ou acrescentava-lhes alguma informação que era importante para a produção de sentidos.

Outra atividade contemplada no projeto foi a apresentação das leituras realizadas pelos alunos que 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 também 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 estas 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 sim 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 deu 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.

Tais conclusões foram possíveis em virtude de esta pesquisa ter sido realizada com base nos estudos do letramento, o que me permitiu entender a leitura como uma prática social, e, como tal, necessita de uma compreensão sócio-histórica da realidade social na qual acontece. Espero que, com este trabalho, possa contribuir para que a formação dos professores seja revista, principalmente em se tratando de regiões de fronteira, pois estes contextos requerem uma atenção especial, para que nenhum aluno possa ter sua formação prejudicada por questões sociais. Também, compreendo que a formação de leitores é mais uma questão de boa vontade, porém, enquanto tivermos o ensino de línguas voltado apenas para o

conhecimento gramatical, enquanto a leitura continuar sendo vista como pretexto para atividades de produção textual, isso não acontecerá. É preciso entender que o ato de ler é tão importante como a produção de texto. É necessário que tenhamos, então, uma visão mais ampla da leitura; que façamos a literatura retornar ao contexto escolar como forma de fruição; que façamos nosso aluno sentir prazer ao abrir um livro e, com certeza, ele será um leitor, não apenas enquanto estiver em um banco escolar, mas sim, em toda a sua vida.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, Dez. 1997, vol. 18, nº 43, p. 46 – 57. ISSN 0101-3262.
- BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução: Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão F. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J.L. (orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: EdUSP, 2003. p. 1 – 9.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BHABHA, H.K. *O local da cultura*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1998.
- BIESEK, A. S.; PUTRICK, S. Imigração na tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina e a representatividade da colônia árabe; In: *Anais da III Conferência Internacional Desenvolvimento Urbano em Cidades de Fronteira: Integração e Sustentabilidade e Congresso Internacional de Planejamento Regional*. - Foz do Iguaçu, PR, 2009. Disponível em: <http://www.iabpr.org.br/3conferencia/pps/trab_cient/14.pdf> Acesso em: 23 mai. 2011.
- BLIKSTEIN, I. Intertextualidade e polifonia: o discurso do plano “Brasil novo”. In: BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J.L. (orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: EdUSP, 2003. p. 45 - 48
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. (org.), *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.(p. 231-253)
- BORDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BRASIL, Resolução CNS nº 196, de 10 de Outubro de 1996. Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc>> Acesso em 17 jun. 2010.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos chaves*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 61-78.
- CAVALCANTI, M C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil; In: *D. E. L. T. A.*, 15, 1999, p. 385 – 447.
- _____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L.P. (org) *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola editorial, 2006, p. 233-276.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
-

- CÉSAR, A. L., CAVALCANTI, M. C., Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio In: CAVALCANTI, M., BORTONI-RICARDO, S. M. (org.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CHARTIER, R. *A ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas*. Brasília: Editora da UNB, 1994.
- _____. *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- _____. (org.) *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- _____. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2ª ed. Trad. Maria Manuela Galhardo. Algés, Portugal: Difel, 2002.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 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*. Trad. Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 141-162.
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. – 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: Edusc, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FERRAZ PINTO, S. R.R. *O processo de leitura como prática social*. Disponível em: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/la/4sepla/artigos/Sandra%20Regina%20Rossito%20FERRAZ%20PINTO.pdf> / Acesso em: 05 set. 2010.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 7ª ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 2008.
- GLASSER, A.E. Campo da leitura: disputas e significações na formação do leitor. In: Revista Linguagem – 15º Edição. Disponível em: www.letras.ufscar.br/linguagem. Acesso em: 07/05/2011.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 169 – 192.
- GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1656-1660.
- GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1982.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da S. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.103 – 133.

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, jul-dez. 2009, p.17-37.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.37-55.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1992.

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

_____. A construção de identidades em sala de aula: Um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I.(org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. 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.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LACocca, L. *De boca bem fechada*. Série Vaga-lume Junior. SP: Ática, 2005.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LIMA, R. C. C. P.(org) *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

LUGLI, R. S. G., A construção social do sujeito. In: *Revista Educação: Especial Bourdieu pensa a Educação*. n.5. São Paulo: Segmento, 2007, p. 26-35.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural., In: CAVALCANTI, M., BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.), *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A . Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In DIONISIO, A. P. et al (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19 - 36.

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

MARTINS, M. H. *O que é leitura?* 19 ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELIÁ, B. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

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

_____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.113-128.

MOZZILLO, I. O mito da pureza linguística confrontado pelo conceito de code-switching. In: *Anais do CELSUL 2008*. Disponível em:

<http://www.celsul.org.br/Encontros/08/mito_da_pureza_linguistica.pdf>. Acesso em: 01 set. 2011.

MUNHOZ, R.; RAUPP, E.S. Leitor em formação: a literatura como palavra-chave. In: *Anais do 1º CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários e 4º CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários – UEM, Junho/2010.- ISSN 2177-6350*. Disponível em: < www.cielli.com.br/downloads/290.pdf> Acesso em 02 jan. 2012.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 4ª ed. Coleção Passando a limpo. São Paulo: Cortez, 1999.

PALERMO, M.A. (org.) *El jaguar y la araña*. Colección Cuentos y leyendas de mí país. Buenos Aires, AG: Editorial AGEA, 2005.

PARAHYBA, M. R. *Práticas de leitura na licenciatura em Letras: a formação do leitor*. 2008. 213p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2010.

PENNAC, D. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERISSÉ, G. *Elogio da leitura*. Barueri (SP): Manole, 2005.

PIRES - SANTOS, M.E. *O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social*. Tese de doutorado. UNICAMP, 2004.

_____; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, Jul./Dez. 2008. Versão digital disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a10v47n2.pdf>> Acesso em 13 set. 2011.

_____. 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.

POSSENTI, S. Sobre a leitura: o que diz a Análise do Discurso. In: MARINHO, M.(org.), *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Coleção Leituras no Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001, P.19 – 30.

RAMOS, F.B.; PANOZZO, N.S.P.; ZANOLLA, T. Práticas de leitura literária em sala de aula. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653. Nº 46/2- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). maio/2008. Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/2439Zanolla.pdf> Acesso em 02 jan. 2012.

SAAVEDRA, M.C. *La misión de Sancho Panza ante Dulcinea*. Adaptação: Francisco de Navarro de Diego y M. Cristina G. Pacheco. Colección contando cuentos: clásicos. SP: Companhia Editora Nacional, 2006.

- SILVA, E. T. *O Ato de Ler: fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura*. SP: Cortez, 1991.
- _____. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. SP: Martins Fontes, 1998.
- _____. *A Leitura nos Oceanos da Internet*. SP: Cortez, 2004.
- _____. (org.) *Leitura na Escola*. SP: Global, 2008.
- _____. *Criticidade e Leitura: ensaios*. Coleção Leitura e Formação. São Paulo: Global, 2009.
- SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3ª ed. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. (org.) *Letramento no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2004, p. 89 - 113.
- VILLAS BOAS, M. *Mistérios do Pindorama*. Rio de Janeiro: Cultrix, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6ª ed. 5ª tiragem. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.S. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 7 – 72.
- YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E.; OSWALD, M.L. *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003, p.7-15.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo, SP: Editora SENAC, 2001.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **Formação do leitor: Análise interpretativista de um contexto de ensino de língua portuguesa em cenário multilíngue / multicultural.**

Pesquisador responsável: Dra. Maria Elena Pires Santos.

Pesquisador Colaborador: Adriane Elisa Glasser

Convidamos a participar de nosso projeto que tem o objetivo de investigar como ocorre a interação entre professor-aluno durante a realização de atividades de leitura, além de verificar como ocorre a formação de leitores neste contexto multilíngue / multicultural. Para isso, serão realizados os seguintes procedimentos: gravação em áudio e vídeo das aulas, transcrição dos áudios gravados e análise das mesmas.

Durante a execução do projeto, os participantes terão todo o apoio da pesquisadora que irá sanar suas dúvidas e nenhum custo lhes será imputado, em caso de o participante sentir-se constrangido por alguma pergunta ou observação, resguarda-se o direito de cancelar seu consentimento a qualquer momento, poderá também procurar as pesquisadoras pelo telefone (45) 9149-6440 em qualquer momento. Também poderá buscar esclarecimentos com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste - CEP/ Unioeste, através do telefone (45) 3220-3272, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos. Além disso, todos os participantes do projeto terão sua privacidade respeitada, visto que suas identidades serão mantidas em sigilo e os dados coletados serão usados apenas para fins científicos. Sendo importante lembrar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum custo ou ganho ao participante.

A realização deste projeto ajudará a comunidade a voltar seus “olhares” ao processo de formação de leitores no âmbito escolar, e, após o término da pesquisa, voltaremos ao ambiente pesquisado para apresentar-lhes as análises feitas e os resultados obtidos, contribuindo com a evolução do processo ensino-aprendizagem.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma dos sujeitos da pesquisa e a outra do pesquisador responsável.

Declaro estar ciente do exposto e autorizo o sujeito _____ a participar da pesquisa.

Cascavel, ___/___/___.

Nome do sujeito/ ou responsável:

Assinatura:

Eu, Maria Elena Pires Santos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ ou responsável.

_____ Data: ___/___/___.

ANEXO B

TERMO DE APROVAÇÃO JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA
UNIOESTE.

**PARECER 389/2010-CEP**

Súmula: Avaliação de proposta de projeto de Dissertação de Mestrado, tendo como pesquisadora responsável Maria Elena Pires Santos.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, analisou na sessão ordinária do dia 30/09/2010, Ata 008/2010 - CEP, o processo CR n° 699/2010, referente ao projeto de Dissertação de Mestrado intitulado "Formação de leitores: análise interpretativista de um contexto de ensino de língua portuguesa em cenário multilíngue / multicultural" tendo como pesquisadora responsável Maria Elena Pires Santos, cujo objetivo geral é "Analisar o desenvolvimento das aulas de leitura verificando como os agentes sociais envolvidos interpretam as ações ali realizadas e como ocorre a formação de leitores neste contexto". Período da vigência: setembro de 2010 a fevereiro de 2012.

Assim, mediante a importância social e científica que o projeto apresenta, a sua aplicabilidade e conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 30 de setembro de 2010.


Dra. **MARISTELA JORGE PADOIN**

Coordenadora do CEP/Unioeste


08/02/2011

APÊNDICE A

ROTEIRO DE COLETA DE DADOS

A forma de colher os dados da pesquisa é um dos momentos cruciais, pois, para tal, é importante que o pesquisador tenha claro seus objetivos para saber qual método será mais apropriado. Para este trabalho, uma vez que desejamos analisar a interação professor-alunos e a formação de leitores construída neste contexto, necessitaremos usar um método que nos permita perceber as relações entre os sujeitos da pesquisa, sendo assim, percebemos que a observação constitui-se o meio ideal para gerar os registros necessários. Segundo Silverman (2009), o método da observação é usado frequentemente para entender a outra cultura, o que justifica a escolha deste método em nossa pesquisa, uma vez que objetivamos observar como se dá o processo de formação de leitores em um dado contexto. Para registrar nossas observações, faremos diários de campo e gravaremos as aulas em áudio e vídeo.

Cabe ressaltar aqui a importância do planejamento desta observação, uma vez que cada pessoa observa aquilo que lhe chama mais atenção, já que “o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções, fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros” (Lüdke & André, 1986). Por isso, além do registro escrito com a elaboração do diário de campo, durante as observações gravaremos em áudio e vídeo as aulas dadas para que possamos melhor analisar o contexto estudado, pois “as transcrições dessas gravações, baseadas em convenções padronizadas, proporcionam um registro excelente da interação que ‘ocorre naturalmente’”(Silverman, 2009) . Para as anotações feitas, seguiremos a planilha abaixo:

Data	Descrição da atividade desenvolvida
01/10/2010	
08/10/2010	
15/10/2010	
22/10/2010	
29/10/2010	
05/11/2010	
12/11/2010	
19/11/2010	
26/11/2010	
03/12/2010	
10/12/2010	
9. DATA E ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	
_____/_____/_____	

APÊNDICE B

Relação dos livros disponibilizados aos alunos durante a realização das aulas de leitura .

Nº	ORIGEM	TÍTULO	AUTOR
1	SESC	Renata e o mago Cristal	Enrique Páez
2	SESC	Acertando o chute	Luiz Fernando Khiel
3	SESC	O primeiro amor de Laurinha	Pedro Bandeira
4	SESC	Cadê o super-herói?	Walcyr Carrasco
5	SESC	Fábulas	La Fontaine
6	SESC	Galeras, Paqueras & princesas descoladas	Cathy Hopkins
7	SESC	Nariz de vidro	Mário Quintana
8	SESC	e-mãe a internet me aprontou uma!	Tânia Alexandre Martinelli
9	SESC	A bruxinha que era boa - teatro	Maria Clara Machado
10	SESC	A arca de noé - poesias	Vinicius de Moraes
11	SESC	Os três mosqueteiros	Alexandre Dumas
12	SESC	O menino do dedo verde	Maurice Druon
13	SESC	O professor cósmico	Andrew Donkin
14	SESC	Minhas memórias de Lobato	Luciana Sandroni
15	SESC	Escolinha de horror	Jackie Niebsch
16	SESC	Uivando pra lua	Giselda Laporta Nicoletis
17	SESC	Encantada	Sarah Nathan
18	SESC	Por trás das portas	Fanny Abramovich
19	SESC	De boca bem fechada	Liliana Lacocca
20	SESC	Mordidas que podem ser beijos	Walcyr Carrasco
21	UNIOESTE	O fantástico mistério de Feirinha	Pedro Bandeira
22	UNIOESTE	A revolta das bruxinhas	Ivana Versiani
23	UNIOESTE	Cara ou Coroa - crônicas	Fernando Sabino
24	UNIOESTE	O menino narigudo	Walcyr Carrasco
25	UNIOESTE	O mistério do 5 estrelas	Marcos Rey
26	UNIOESTE	Comédias para se ler na escola - crônicas	Luis Fernando Veríssimo
27	UNIOESTE	Mistérios da Pindorama	Marion Villas Boas
28	UNIOESTE	Navio das cores	Moacyr Scliar.
29	ADRIANE	Projetos póstumos de Brás Cubas	Ivan Jaf
30	ADRIANE	Câmera na mão o Guarani no coração	Moacyr Scliar.
31	ADRIANE	Machado e Juca	Luiz Antonio Aguiar
32	ADRIANE	Viagens de Gulliver	Jonathan Swift
33	ADRIANE	Os desafios do Rebelde	Assis Brasil
34	ADRIANE	O cavaleiro das palavras	Luiz Antonio Aguiar
35	ADRIANE	Um trem de janelas acesas	Teresa Noronha
36	ADRIANE	Balé do pato - crônicas	Paulo Mendes Campos
37	ADRIANE	Robinson Crusóé	Daniel Defoe
38	ADRIANE	Que sexta-feira mais pirada!	Mary Rodgers
39	ADRIANE	Nó na garganta	Mirna Pinsky
40	ADRIANE	Os doze trabalhos de Hércules	Sonia Rodrigues
41	ADRIANE	Eu sou Maria	Sonia Rodrigues
42	ADRIANE	Cem noites tapuias	Ofélia e Narbal Fontes
43	ADRIANE	O blog da Marina	Júlio Emílio Braz
44	ADRIANE	Reinações de Narzinho	Monteiro Lobato
45	ADRIANE	O cavaleiro das palavras	Luiz Antonio Aguiar
46	ADRIANE	Debaixo da ingazeira da praça	Tânia Alexandre Martinelli
47	ADRIANE	O mistério do 5 estrelas	Marcos Rey
48	ADRIANE	O rio traz o rio leva	Ganymedes José
49	ADRIANE	Dois corações e quatro segredos - teatro	Beto Andretta
50	ADRIANE	A megera domada	William Shakespeare
51	ADRIANE	Bisa Bia, Bisa Bel	Ana Maria Machado
52	ADRIANE	A serra dos dois meninos	A. Fraga Lima
53	ADRIANE	Pinóqui: um livro paralelo	Giorgio Manganelli
54	ADRIANE	Não se esqueça da rosa	Giselda Laporta Nicoletis

55	ADRIANE	A hora da luta	Álvaro Cardoso Gomes
56	ADRIANE	Reféns do paraíso	Giselda Laporta Nicolelis
57	ADRIANE	Acampamento na montanha sinistra	B.B. Hiller
58	ADRIANE	A ilha perdida	Maria José Dupré
59	ADRIANE	Garra de Campeão	Marcos Rey
60	ADRIANE	Na rota do perigo	Marcos Rey
61	ADRIANE	De volta à vida	Giselda Laporta Nicolelis
62	ADRIANE	Sangue na raia	Giselda Laporta Nicolelis
63	ADRIANE	Os dinossauros	Ruth Wheeler
64	ADRIANE	Chuva danada - poesia	Ildo Carbonera
65	ADRIANE	A ilha perdida	Maria José Dupré
66	ADRIANE	Heróis dos Gerais	Paula Saldanha
67	ADRIANE	Filhos de ninguém - contos	Sérgio Paulo de Oliveira
68	ADRIANE	A vida secreta de Jonas	Luiz Galdino
69	ADRIANE	Mamãe não pode saber	J. M. Simmel
70	ADRIANE	Tonico e Carniça	José Rezende Filho
71	ADRIANE	Os Lusíadas	Camões
72	ADRIANE	O gato que ensinou uma gaivota a voar	Luis Sepúlveda
73	ADRIANE	Pé de pilão - poesia	Mário Quintana
74	ADRIANE	A lua e os bares	Ildo Carbonera
75	ADRIANE	Distinguido señores	Loreto de Miguel
76	ADRIANE	La misión de Sancho Panza ante Dulcinea	Cervantes
77	ADRIANE	Los cuentos del coyote y el conejo	Victor Barrionuevo
78	ADRIANE	Me lo contó mi abuelo	M. Cristina G. Pacheco
79	ADRIANE	El Jaguar y la araña - cuentos	Miguel Ángel Palermo