

## Gincana da leitura: a formação de leitores em ambientes multilíngues / multiculturais

Adriane Elisa Glasser – PG/UNIOESTE e Maria

Elena Pires Santos - UNIOESTE

### **INTRODUÇÃO**

A leitura é uma importante responsável pelo processo de aprendizagem do aluno e por sua formação social. Quando existe uma falha, por menor que seja, em seu processo, esta prejudica todo um conjunto de construção sócio-cognitiva. Infelizmente, muitas vezes, as atividades de formação do leitor no contexto escolar limitam-se à leitura de textos escritos, sem considerar as inúmeras atividades leitoras realizadas pelos alunos no seu contexto social. Além disso, numa tentativa, muitas vezes desesperada, de fazer seu aluno ler, muitos professores acabam tornando a leitura uma “obrigação”, cobrando resumos, fichas de leitura, provas de livros, etc. A exigência do preenchimento de fichas de leituras ou outros pretextos usados para “obrigar” o aluno a ler, não servem como orientação; ao contrário, podem, inclusive, prejudicar o processo de leitura, tornando-a mecânica. Tal atitude faz o aluno tomar a leitura como um castigo, uma tarefa a ser cumprida, culminando em um total desinteresse, e este chega até mesmo a repudiá-la e, o que é mais preocupante, a esquecer que a leitura, além de contribuir para construção do conhecimento, pode propiciar momentos de puro prazer.

O objetivo principal deste trabalho é apresentar um relato de experiência, discutindo algumas questões pertinentes à formação de leitores no contexto escolar, e também registrar algumas propostas didático-pedagógicas específicas de leitura. Especificamente, apresentarei a interpretação feita a partir das atividades de leitura desenvolvidas durante a realização do projeto Gincana da Leitura, ocorrido entre os anos de 2005 e 2008, com alunos de 5ª e 6ª séries, estudantes de um colégio particular de Foz do Iguaçu. Tais interpretações partiram de observações diretas feitas durante a realização das aulas.

### **RELATO**

Em 2005, quando comecei a trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa, percebi que a grande maioria dos meus alunos não gostava de ler, muitos nunca

tinham lido um livro e quase todos pensavam que a leitura na escola só servia como forma de avaliação. Comecei, então, a preocupar-me em como resolver esta questão, como fazer aqueles pré-adolescentes descobrirem o mundo da leitura sem precisar obrigá-los, sem atribuir notas, sem usar a leitura como pretexto para outras atividades, pois, “ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas realizadas” (PCN’S). A exigência do preenchimento de fichas de leituras — ou outros pretextos que são usados para “obrigar” o aluno a ler — não serve como orientação: muitas vezes acaba prejudicando o processo de leitura, tornando-a mecânica, levando o aluno à incompreensão. Tal incompreensão o faz esquecer que a leitura, além de ser uma importante fonte para construção do conhecimento, pode propiciar momentos de puro prazer, e o faz tomá-la como um castigo, uma tarefa a ser cumprida, culminando em um total desinteresse, chegando até mesmo a repudiá-la.

As atividades de leitura a serem realizadas deveriam despertar nos alunos não apenas o gosto pela leitura, mas, como afirma Vygotsky (2002), deveriam fazê-los senti-la como uma necessidade. Precisavam ser atividades que envolvessem não só os alunos, mas a todos, fazendo a escola “organizar-se em torno de uma política de formação de leitores” (PCN’S). Além disso, meu papel como professora deveria ser a de mediadora entre os alunos e o texto, auxiliando-os em sua construção do conhecimento, uma vez que, segundo Vygotsky (2002), ninguém aprende sozinho. Como mediador, deveria auxiliá-los na compreensão do que iriam ler, dar-lhes informações sobre todos os elementos, presentes ou não, no texto, que se fazem indispensáveis para uma leitura significativa. Segundo Kleiman (1992), faz parte deste conhecimento prévio, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, e o conhecimento de mundo, e todos são ativados conforme as necessidades do indivíduo. Uso o termo indivíduo porque acredito, assim como Kleiman, que a leitura é um ato individual, uma vez que cada um possui objetivos diferentes em relação ao que está lendo. Apesar desta individualidade da leitura e suas diversas possibilidades de interpretação, nenhuma pode fugir à intencionada pelo autor, pois este se utiliza de argumentos para encaminhá-la, ou conforme afirma Faulstich (2002,p.23), o leitor deve entender as ideias expressas pelo autor, para só então ir além, criar diálogos com este texto. E para que aluno consiga chegar à intenção do autor ou às suas representações expressas pelas palavras contidas no texto (Senna:

1999), faz-se necessária a mediação do professor. Uma falta de orientação ou uma orientação errada conduz o aluno-leitor a uma completa incompreensão textual e, conseqüentemente, a um repúdio pela leitura, uma vez que não se pode gostar de algo que não se compreende. Partindo destes pensamentos criei o projeto “Gincana da leitura”, que consistia em implantar aulas específicas de leitura com atividades lúdicas e cuja participação não fosse apenas dos alunos, mas de toda a comunidade escolar (pais, direção, secretaria, etc.).

Pensar no projeto como uma gincana deveu-se ao fato de considerar que tal vocábulo remete-nos ao ato de brincar e, segundo Vygotsky (2002), tal ação influi diretamente no desenvolvimento humano e em sua auto-estima. Outra consideração importante foi a afirmação de Kleiman (2002), quando esta diz que “um primeiro passo para a formação de leitores é a sedução, tornando a atividade de leitura o mais atraente possível.”

Neste projeto desenvolvi atividades individuais e coletivas, enfatizando mais as segundas, pois entendo que a leitura coletiva ajuda o aluno a entender melhor o texto, uma vez que lhe permite interagir com os demais, além de proporcionar muitas trocas de experiências fortalecendo a construção da compreensão. Esta aprendizagem cooperativa é explicada por Kleiman (2002):

[...] 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, 2002, p.10)

Estas trocas de experiências também auxiliam os alunos em suas relações sociais, pois, segundo Kleiman (1998), a interação é o mediador dos processos sociais dos sujeitos, sendo então (re) criadas suas identidades.

Durante estas atividades coletivas busquei incentivar os debates sobre os livros lidos, sobre a cultura ali inserida, comparando-a com a cultura individual de cada aluno, promovendo uma aprendizagem através da interlocução, do confronto de ideias opostas (cf. Freitas, 2000). Através destes diálogos estabelecidos foi possível construir uma leitura mais significativa, pois de acordo com Moita Lopes (1998), os participantes do discurso constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem o outro no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais, em que

um colabora com o outro ou, conforme explica Barros (2003), “a persuasão e a interpretação envolvem sistemas de valores, do enunciador e do enunciatário, que, como afirma Bakhtin, participam da construção dialógica do sentido”.

Como atividade individual, optei pela “leitura livre”, ou seja, o próprio aluno escolhia o que queria ler, sem nenhuma interferência do professor, tendo ele livre arbítrio sobre sua leitura. Segundo os PCN’S (1997), nestes momentos de leitura livre é importante que o professor também leia, “criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro” (PCN’S, 1997, p.62). A aula de “leitura livre” foi instituída todas as sextas-feiras.

Além da “leitura livre” instituí também a “leitura em família”. Nesta atividade os pais foram convidados a vir ao colégio para ler ao lado de seus filhos. Muitos pais confessaram que jamais haviam feito tal prática, que em suas casas não costumavam destinar um tempo para a leitura, e que suas horas livres eram preenchidas pelo computador ou pela televisão. No início a participação era pequena e tímida, pois poucos pais se atreviam a comentar algo sobre o que estavam lendo; porém, a participação foi aumentando de forma considerável, estimulando ainda mais os alunos.

Para que nossas atividades não se restringissem ao espaço escolar, procurei outros lugares onde pudéssemos realizá-las; criei então a “leitura no bosque”, momento em que intercalávamos leituras individuais e coletivas. Líamos silenciosamente embaixo de árvores ou contávamos histórias já lidas em um circuito literário.

Outros dois espaços foram incluídos em nosso roteiro: a Biblioteca Municipal Elfrida Engel Nunes Rios e a Biblioteca do SESC. Na Biblioteca Municipal participávamos, uma vez por bimestre, da atividade intitulada “hora do conto”. Ali assistíamos à encenação de um conto e éramos convidados a participar da história, como se fizéssemos parte dela. Na Biblioteca do SESC éramos recebidos por uma professora que unia arte e leitura. Fazíamos leituras diversas e, com materiais recicláveis, produzíamos peças que davam vida às nossas leituras.

Para incentivar os alunos, instituí, com a colaboração da direção da escola, um prêmio para o melhor leitor da turma. Fixamos nas salas de aula alguns *banners* para anotar os nomes dos alunos que mais livros apresentassem e, ao final de cada

bimestre, cada um recebeu como prêmio um livro e uma medalha. Nenhum aluno foi obrigado a apresentar seu livro, todos eram livres para decidir se queriam ou não fazê-lo e qual seria o momento adequado.

Em cada sala foi criada também uma “caixa de leitura”, local onde os alunos deixavam seus livros, gibis e revistas para que pudessem lê-los. Segundo os PCN’S (1997), é desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura.

Durante a realização das atividades descritas busquei considerar sempre a realidade local, que, por se tratar de uma região de fronteira, contava com alunos brasileiros, paraguaios, “brasiguaios”, argentinos, árabes (ou filhos de árabes), outros orientais ou de descendência oriental, entre outros. Alguns, inclusive, mal sabiam falar português. Abordo aqui, em especial, o caso dos chamados “brasiguaios” que são, em geral, filhos de brasileiros nascidos no Paraguai e que voltam ao Brasil para estudar; alguns seguem morando no país vizinho, vindo com transporte escolar frequentar as escolas brasileiras. Estes “brasiguaios”, “ao chegarem na escola brasileira encontram dificuldades com a língua portuguesa padrão escrita” (PIRES SANTOS, 2004, p.48). Buscava então relacionar a leitura às diferentes nuances culturais presentes no ambiente de ensino, tratando, por exemplo, da leitura de narrativas que abordassem aspectos relacionados aos países ali representados. Outra opção foi pedir que os alunos trouxessem livros que estivessem escritos na sua língua materna para ler aos amigos, traduzindo-o posteriormente.

Nos anos de 2006, 2007 e 2008 continuei realizando o projeto, fazendo sempre as alterações necessárias. Incluí, por exemplo, a “leitura solidária”, “clube da leitura”, “leitura e cinema”, entre outras. Felizmente pude perceber que a cada ano aumentava o interesse dos alunos pelos livros, que conseguia mostrar-lhes a importância da leitura.

## **CONCLUSÃO**

Quando falamos em leitura, a vemos como uma “possibilidade intelectual de fazer interagir imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência” (ZILBERMAN, 1991, p.114). Essa relação não diz respeito apenas à leitura escrita, mas sim a todos os tipos de leitura, uma vez que, a leitura é 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 mesmo o sentido de que desejariam ver-se atribuídos” (CHARTIER, 2001, p.242).

Além disso, podemos entender que um mesmo texto pode apresentar leituras diversas, posto que, conforme afirma Orlandi (1999), cada leitura tem sua história, e esta história é constituída pela história do sujeito-leitor, do sujeito-autor e do próprio texto. Sendo assim, a leitura pode ser considerada, “como uma coleção indefinida de experiências irreduzíveis umas às outras” (CHARTIER, 2002, p.121), uma vez que nas relações sociais estamos sujeitos a inúmeras interpretações e construções diferentes, já que cada agente social tem conhecimentos diferentes que possibilitam inúmeras trocas e construções. Desta forma, o leitor é sempre um “produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares” (CHARTIER, 2002, p.121), pois nenhum sentido pode ser previsto ou pré-elaborado, todo sentido é único, já que está repleto de complexidade, haja vista o grande repertório de cada um. Segundo Certeau (2007), a leitura só se efetiva em colaboração com o outro e o livro é 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. Portanto, promover atividades que levem o aluno a interagir com os textos — escritos ou não —, com os diferentes contextos e com os diferentes atores inseridos em cada realidade permite-lhe ampliar sua visão de mundo, rever conceitos e, acima de tudo, permite-lhe tornar-se um co-autor de histórias diversas.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz P.(2003): Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: FIORIN, José L., BARROS, Diana Luz P. (Org.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. – 2. ed. 1. reimpr. – São Paulo: Editora da universidade de São Paulo.
- CERTEAU, Michel de (2007): *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. 13ª ed. \_ Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CHARTIER, Roger (2002): *A história cultural: entre práticas e representações*. 2ª ed. Trad. Maria Manuela Galhardo. Algés – Portugal: Difel.

\_\_\_\_\_ (org) (2001): *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade.

FAULSTICH, Enilde L. de J. (2002): *Como ler, entender e redigir um texto*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes.

FREITAS, M. Tereza (2000): Descobrendo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (org.): *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN'S*. São Paulo: Mercado das Letras.

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

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

\_\_\_\_\_ (2002): *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes.

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

ORLANDI, Eni P. (1999): *Discurso e leitura* 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acessado em: 14/06/2010

PIRES SANTOS, M.E. (2004): *O cenário multilíngüe/ multidialetal/ multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social*. Tese de doutorado. UNICAMP.

SENNA, Luis S. G.(1999): Aspectos cognitivos e culturais do processo de leiturização na escola fundamental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp – IEL.

VERMES, G., BOUTET, J. (orgs.) (1989): *Multilinguismo*. Campinas – SP: Editora da Unicamp.

VYGOTSKY, Lev S. (2002): *A formação social da mente*. 6ª ed., 5ª tiragem. São Paulo - SP: Martins Fontes.

# I CIPLOM

Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL  
e  
I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL  
Línguas, sistemas escolares e integração regional

---

ZILBERMAN, Regina (1991): *A leitura e o ensino da literatura*. 2ª ed. \_ São Paulo:Contexto.