

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E CONCEPÇÕES DE LEITURA

PEDAGOGICAL MEDIATION AND READING CONCEPTIONS

Ivan Vale de Sousa¹

Resumo: As concepções de leitura dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Parauapebas, sudeste do Pará são demonstradas neste trabalho. As ponderações transitam entre os seguintes objetivos: a) abordar a importância do ato de ler; b) refletir acerca da necessidade da família no contexto escolar e na efetivação da formação discente leitora; c) destacar os anseios e percepções dos educandos no processo leitor e, por fim, d) analisar a relação e o acesso dos sujeitos às práticas competentes de leitura. Há a pretensão, ainda, de que as reflexões contribuam na ampliação procedimental da cultura letrada no ensino básico.

Palavras-chave: Concepções de leitura. Processo leitor. Cultura letrada. Ensino básico.

Abstract: The reading conceptions of the students of the 9th grade of Elementary School in a public school in Parauapebas city, southeast of Pará state are demonstrated in this paper. The weights move between the following objectives: a) to address the importance of the act of reading; b) reflect on the need of the family in the school context and on the effectiveness of the reading student training; c) to highlight the students' wishes and perceptions in the reading process and, finally, d) to analyze the relation and access of the subjects to the competent reading practices. There is also the claim that the reflections contribute to the procedural expansion of literate culture in basic education.

Keywords: Conceptions of reading. Process reader. Literary culture. Basic education.

Considerações iniciais

Ler no mundo globalizado tem se tornado cada vez mais desafiador, visto que há uma sobreposição da imagem à cultura letrada e realizar a leitura imagética não é algo simples, porque há a necessidade de compreensão do contexto em que a linguagem não verbal se insere. Com o advento das tecnologias, a prática leitora no contexto escolar passa por uma crise, isto é, o desinteresse de boa parte dos estudantes, já que os recursos midiáticos atraem mais, correlacionando som, imagem, animações e, por último, a escrita.

¹ Mestre em Letras pelo Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (ILLA/UNIFESSPA). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB). Especialista em Implementação, Planejamento e Gestão da Educação a Distância pelo Laboratório de Novas Tecnologias da Universidade Federal Fluminense (LANTE/UFF). Especialista em Docência da Língua Inglesa pela AVM Faculdade Integrada. Licenciado em Letras: Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins. Licenciado em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integrante do grupo Práticas de Linguagens em Estágio Supervisionado da Universidade Federal do Tocantins (PLES/UFT). Professor de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte, em Parauapebas, sudeste do Pará. E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com

Isso não quer dizer que a escola deva se mostrar antagônica ao uso dos recursos tecnológicos na ambientação do contexto formativo leitor, mas flexibilizar as ações que compartilhem tanto a leitura impressa quanto a midiática. Os desafios impostos à instituição escolar são muitos, entre eles, provocar nos estudantes a necessidade de realização da leitura interpretativa impressa na organização do pensamento e na proposição dialógica com as mudanças que ocorrem a todo instante.

São discutidos, neste trabalho, os anseios discentes relacionados à aquisição leitora no ensino fundamental mediante a aplicação de um questionário semiestruturado, com questões objetivas e subjetivas, entregue aos estudantes do 9º ano, de uma escola pública municipal, sediada à cidade de Parauapebas, sudeste do Pará. De tal modo, tanto a identidade dos participantes quanto da instituição será preservada, visto que as análises não têm a função de macular ou privilegiar sujeitos e contexto. Assim, as reflexões se subdividem em três tópicos discursivos: primeiramente, algumas ponderações relacionadas à habilidade leitora e interpretação são enaltecidas. No segundo, discute-se a relevância da família na escola e das metodologias docentes no acesso às práticas leitoras e, por fim, na terceira parte, as concepções de leitura dos alunos são analisadas e retomadas como sínteses nas considerações finais.

Ler: um processo compartilhado de saberes

A leitura é uma habilidade que precisa constantemente ser desenvolvida e ampliada no contexto escolar e social. Por meio dela, os agentes leitores têm a oportunidade de compreender as diferentes razões sociais nas quais estão inseridos, além disso, ler se torna cada vez mais uma prática necessária nas relações interpessoais e no campo da vida profissional.

Ler está além de decodificar os sinais gráficos dispostos no texto. É compreender as inferências necessárias no momento em que a leitura se realiza, visto que há uma interação entre o agente leitor e os propósitos contemplados na narrativa. De tal modo, no contexto escolar contemporâneo, desenvolver a habilidade leitora implica entendê-la a partir das diferentes intervenções e modalidades que vão desde a utilização de códigos em braile, do uso peculiar e inclusivo da Língua Brasileira de Sinais, das leituras alternativas às demais formas direcionadas pela escola.

São sobre essas novas formas de acesso à informação e ampliação do conhecimento, que a escola tem sido palco de muitas mudanças o que requer também transformações nas mediações pedagógicas, de modo que oportunize a todos as mesmas possibilidades de

acessibilidade à cultura letrada e, uma delas, é a valorização cultural da comunidade surda, por isso, há a necessidade de compreensão dos anseios e medos dos sujeitos surdos de terem valorizado na comunidade ouvinte sua cultura e comunicação em Língua de Sinais.

A Libras é uma língua natural, que demonstra todas as características de qualquer outra língua humana, não é um mero conjunto de gestos. Tem uma gramática complexa e sutil, que, na maioria das vezes, é ignorada. É um instrumento de comunicação, de expressão e elaboração do pensamento e é aprendida por meio do seu uso comunicativo e expressivo. (MACHADO, 2012, p. 224-225)

A Língua Brasileira de Sinais autoriza o acesso dos sujeitos surdos às mesmas propostas de aprendizagem dos ouvintes, há outras possibilidades de acessibilidade ao conhecimento por meio de leituras alternativas e próprias de certos grupos de estudantes, como é a escrita e leitura em código braile. Desse modo, por meio das possíveis oportunidades acessíveis ao saber, há a ampliação cultural e cognitiva dos sujeitos diferenciados pelas condições física, motora e intelectual, promovê-las de forma ampla é pressuposto necessário.

Antes de iniciar qualquer processo de formação há que se considerar os conhecimentos prévios que os discentes trazem ao contexto escolar e, posteriormente, oferecer as oportunidades de ampliação desses saberes. Assim, na tese defendida por Ângela Kleiman, no que se refere ao conhecimento prévio, compreende-se que o leitor se utiliza de mecanismos para se inserir na conjuntura letrada e social, utilizando-se da leitura e do que já conhece.

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2013, p. 15)

O acionamento dos conhecimentos antecedentes pelos diferentes tipos de leitores não é uma tarefa fácil, mas complexa. A cargo da instituição escolar, desenvolver a habilidade leitura tem sido cada vez mais um grande desafio, talvez pela falta de estímulos e receptividade dos textos. E um deles é que os estudantes compreendam a importância dessa capacidade para o processo de formação, inseridos em uma sociedade, muitas vezes, seletiva e, quase sempre, excludente.

A leitura exige do agente leitor a capacidade de desenvolvimento da habilidade de compreensão com o mundo que o cerca. Assevera-se que a prática leitora diz muito sobre a intimidade que cada sujeito tem com o ato de ler, isto é, seus gostos e desejos, mas,

principalmente, dos incentivos recebidos, bem como dos estilos de leitura que lhe são oferecidos. Do mesmo modo, a escola tem se deparado com um grande nó diante da crise que implica no desenvolvimento formativo leitor na sociedade contemporânea, já que os textos, doravante, são apresentados cada vez mais suprimidos e, isso talvez, mantém o cerceamento da mensagem ou sua adaptação para determinados recursos, sendo, pois a leitura uma “atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política” (NUNES, 1994, p. 14).

Compreende-se, nesse contexto, a significação de atribuir sentidos e relacioná-los com as vivências do sujeito leitor. A leitura se situa independentemente de escolhas pessoais, já que ler não é apenas uma questão de gosto, mas, uma necessidade, uma vez que por meio da interpretação e compreensão, o leitor se oportuniza na construção de conhecimentos, bem como os amplia ante os propósitos que se queira alcançar na interação da narrativa.

Não há como negar que estamos vivenciando uma crise no desenvolvimento dessa habilidade e, por conseguinte, na formação do sujeito leitor. Entretanto, destaca-se, ainda, que mesmo diante da situação, a literatura de massa tem ocupado lugar de destaque na formação do sujeito, uma vez que, este deveria ser preenchido também pela Literatura com aspectos qualitativos: não me coloco contra à massificação da literatura (os chamados *best-seller*), já que toda forma de ler é bem-vinda. Diante disso, há, portanto, uma crítica à elaboração do principal exame nacional do país: o Exame Nacional do Ensino Médio, pois não há uma exigência, tampouco, uma indicação acerca da leitura das nossas riquezas literárias, o que, muitas vezes, desmotiva os sujeitos a conhecerem as características e contextos das obras produzidas.

Conhecer a relação produtiva dos nossos registros literários é valorizar os esforços dos escritores e poetas na elaboração dos períodos literários. Ler é uma ação inovadora, pois a cada nova leitura, há descobertas em relação ao texto estudado, porque o “texto escrito não é um mero apoio interno para a memória, mas um conjunto de fragmentos que o autor propõe ao leitor. Essa ideia reforça a noção de que todo texto está em diálogo com o leitor, mas, principalmente com outros textos” (FERNANDES, 2012, p. 210).

O diálogo proposto entre leitor e texto é complexo, considerando o nível de compreensão, além disso, há a necessidade do sujeito receptivo de que a informação ratificada no propósito textual parta da perspicácia compreensível não apenas do que está na superfície do texto, mas dos implícitos que subjazem a construção das ideias presentes na

narrativa. É preciso que o acesso à cultura letrada se realize de diferentes formas, já que o interlocutor tem a oportunidade de atingir os desígnios sociocomunicativos do texto também pela oralidade.

Todo processo leitor não acontece no acaso, visto que há sempre um porquê de se valer das inferências textuais, assim, ler vai muito além do bel-prazer: é uma questão necessária e dialógica entre os participantes da ação comunicativa que têm ampliado o “processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc.” (BRASIL, 2001, p. 69).

A realização de todo processo leitor requer seleção, verificação e antecipação das inferências projetivas do sujeito à função proficiente leitora, sendo, pois, fundamental o diálogo com as inovações pedagógicas, embora a audácia de inovar não signifique o esquecimento das boas práticas por ações modistas, mas, ampliar as técnicas que, de fato, ensinam e transformem o conhecimento na compreensão intencional dos agentes em formação.

Nesse sentido, caberá à escola enquanto espaço formal de articulação e promoção das práticas leitoras possibilitar ao educando condições favoráveis para que ele possa exercer o ato de ler de forma plena, sendo capaz de praticá-lo com autonomia e criticidade, no sentido de saber estabelecer múltiplas relações entre texto e contexto de uma forma dinâmica e construtiva. (ROSA, 2005, p. 3)

É inegável que a instituição escolar ocupe lugar de destaque no processo de promoção das práticas leitoras, a começar pela intimidade que seus docentes têm com a leitura e com os pressupostos destacados no texto. Assim, a formação do sujeito leitor rebusca na conjuntura da sala de aula, um processo representativo de leitor competente, audacioso e perspicaz no acesso às possíveis leituras destinadas aos educandos, demonstrando-lhes por meio das atitudes dos professores os benefícios encontrados no sentido de um texto. Ler é despertar o desejo de conhecer outros horizontes, de construir e ampliar novos saberes, de interpretar e inferir questionamentos convincentes, de saber que é preciso informar e formar-se.

Ler é muito mais que decodificar as partes de um texto. É desenvolver procedimentos próprios para aquisição do repertório, de técnicas acessíveis ao sentido explícito e implícito; é elaborar estratégias e não pode ser uma ação descompromissada, mas momentos de reflexão nos quais o contexto social da narrativa esteja harmonizado. É, ainda, saber os propósitos de produção do texto, bem como das inferências necessárias realizadas na

compreensão dialógica das metas articuladoras possíveis e receptíveis de novos conhecimentos.

Na concepção do interlocutor, o texto, não pode ser entendido como um emaranhado de pontuações, palavras, frases e períodos, mas como percursos repletos de sentidos que, ao longo da narrativa, se interligam na produção de significados particulares e globais do texto. A provocação de formar leitores competentes tem recaído apenas sobre a escola, contudo, é importante salientar que a família cumpre função primordial no desenvolvimento dessa habilidade, inferindo ao leitor a percepção das pistas textuais.

A função do professor leitor nos anos iniciais de escolarização é bem-vinda, porque insere a criança na cultura letrada. Embora o educador, como modelo de leitura pedagógica na escola tenha sido discutido, enfadonhamente, na promoção dos chamados, momentos literários, início de cada aula, que entre os propósitos, desperta nos sujeitos a escutada atenta, o conhecer e o aprender por meio das narrativas e das finalidades comunicativas do texto, cabe destacar que não compete apenas à escola a árdua tarefa de formar leitores capazes de dialogar com o contexto, mas, entender o que eles estão lendo além das práticas escolares.

Os momentos literários são necessários, contudo, é preciso ir além. É indispensável que os educandos se coloquem como agentes capazes de garimpar os sentidos do texto por meio de uma proposta diversificada e coerente com a fase de formação na qual se encontram, já que os textos, geralmente, contemplados no livro didático (LD) não trazem a essencialidade integral das narrativas, visto que tais recursos cumprem outros propósitos no aprendizado: didatizar o conhecimento em diferentes áreas, mesmo que a relevância do LD não seja desconsiderada. De forma mais específica, é comum nos livros de língua portuguesa a apresentação de muitos gêneros textuais, quase sempre, fragmentados, o que impossibilita a compreensão global e as particularidades implícitas no texto.

Esta reflexão não atribui todos os impasses ao livro didático, considerando que nos lugares longínquos, a única fonte de leitura se associa ao manuseio do LD. Ler e transitar entre a cultura letrada é desafiador, questionador, inquietante, mas prazeroso e desenvolver a habilidade leitora implica na promoção de novos conhecimentos. Além disso, de formar pessoas “desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária” (LERNER, 2002, p. 28).

No contexto da sala de aula, as estratégias planejadas com fins definidos se diversificam, por exemplo, a leitura em voz alta, leitura silenciosa, leituras em grupo, leituras compartilhadas e dos incentivos frequentes às salas de leituras e bibliotecas, de pesquisas que

tenham por base a leitura e não apenas uma ação de copiar e colar. Assim, a leitura em “voz alta feita por um leitor experiente opera um pré-recorte da frase em bloco de significação, permitindo, por procedimentos de ênfase, hierarquizar as informações, fazer **sentir** o que está implícito, manter o suspense (CHARTIER, 2007, p. 177, grifo da autora).

As modalidades de leitura na formação e inserção do sujeito à cultura letrada objetivam torná-lo competente, reflexivo, crítico e questionador, por isso a função da escola não se resume apenas na oferta de leituras que permitem desenvolver o pensamento crítico leitor, mas torná-lo adequado e criterioso, bem como ensinar a “selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos” (BRASIL, 2001, p. 70).

Os estilos de leitura promovidos pela escola trazem implícitas as habilidades na organização do pensamento, na ação de repensar as práticas e correlacionar com a escrita. Ler implica interesses, motivações e seleção de textos (obras) oferecidos aos discentes. No quadro seguinte, algumas sugestões metodológicas são explicadas objetivando a formação leitora.

Quadro 1: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE LEITURA

Sugestões didáticas	Definição
Leitura autônoma	Envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência. Vivenciando situações de leitura com crescente independência da mediação do professor, o aluno aumenta a confiança que tem em si como leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos.
Leitura colaborativa	É uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos.
Leitura em voz alta pelo professor	É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez sozinhos não o fizesse.
Leitura programada	É uma situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade. O professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura sequenciada de cada uma delas.
Leitura de escolha pessoal	São situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc.

Fonte: Adaptado de Brasil (2001, p. 72-73)

As estratégias metodológicas de acesso à leitura têm indicado a figura do professor como modelo de leitor competente que se apropria das informações presentes no texto, tanto no plano expressivo e estético pretendido pela narrativa. Além disso, as atividades podem ocorrer com maior ou menor frequência, em função dos propósitos de ensino-aprendizagem

que se queira destacar na inserção dos sujeitos à cultura informativo-letrada, sendo, pois, necessário que o docente vivencie continuamente as práticas leitoras, melhorando o “além de uma formação humanitária, solidária, compromissada e respeitosa, a compreensão das necessidades de elucidar tanto a valorização da oralidade quanto da valorização destinada à escrita” (SOUSA, 2016, p. 9-10).

Mediação pedagógica e impasses entre escola e família: há culpados? Onde estão?

O discurso máximo de que é função da escola ofertar de modo sistematizado o processo formativo do leitor não é novo. Contudo, as reflexões destacadas nesta seção transitam entre as seguintes indagações: formar leitores competentes é incumbência apenas da escola? Qual é a função da família? É possível a realização de um trabalho em parceria entre escola e família? De que forma?

Muitas têm sido as funções atribuídas à instituição escolar. É cada vez mais comum ouvir de boa parte dos educadores que há uma atmosfera de desmotivação docente, justamente pela ausência de compromisso de grande parte dos discentes, sendo, pois, cada vez mais rotineiro a indisciplina no âmbito das práticas escolares. É notório que os estudantes estão aprendendo cada vez menos, já que o aprendizado não tem se tornado relevante, sem contar as massivas aprovações, que maquiagem a aquisição do conhecimento pela promoção. Há culpados? Onde estão?

Na escola é preciso entender que as possibilidades se ampliam e se fortalecem, pois, o “contexto escolar se torna acolhedor e inclusivo quando oportuniza e amplia os discursos produzidos pelos estudantes. A escola, ao sistematizar, propõe desafios, aponta caminhos e oferece subsídios necessários para o desenvolvimento intelectual, humano, ético e profissional de seus agentes” (SOUSA, 2016, p. 18).

Os índices de reprovação quase não existem mais, não porque estão se aprendendo melhor, mas pelo fato de que determinadas instituições querem demonstrar resultados que não correspondem com a realidade. Os alunos estão sendo apenas treinados mecanicamente para se saírem bem em determinados seletivos que elevem os nomes de municípios e estados. Não há uma proposição reflexiva no acesso ao conhecimento, não que eu seja a favor da reprovação, mas sou contrário à promoção formativa do analfabetismo funcional.

Se as habilidades necessárias não foram desenvolvidas, há a necessidade de mais tempo para efetivá-las, sobretudo na leitura. Realizá-la é ir além da decodificação gráfica. Implica no entendimento dos planos particular e global de sentido dos textos e da realização do processo intertextual entre os textos.

Os estudantes estão lendo cada vez menos. Ler é definir propósitos, é saber fazer escolhas coerentes. O trabalho com a leitura nessas finalidades possibilita ao agente leitor “o contato com diversos contextos de uso da linguagem, orais ou escritos, para aprender a adequá-la às diversas situações vividas no cotidiano” (MOURA; MARTINS, 2012, p. 90).

Interpretar é mais que retirar do texto o explícito. É mergulhar na essência textual e garimpar os propósitos que se inter-relacionam com o conhecimento de mundo e com a compreensão imagética na efetivação dos sentidos atribuídos à narrativa. Ler se realiza de muitas formas, como compreender o texto, dialogar com uma imagem e aproximar a linguagem verbal da não verbal na tessitura textual. Assim, a função da ilustração em determinados textos não é apenas adorná-los, mas auxiliar no sentido construído pelo leitor, já que se faça necessária a seleção de textos que apontem para outros, que estabeleçam *links*, desde os de fácil compreensão aos que demonstrem uma linguagem mais refinada.

Analisando os textos escritos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, verifica-se que, na grande maioria, são curtos, às vezes apenas fragmentos de um texto maior – sem unidade semântica e/ou estrutural –, simplificados, em alguns casos, até o limite da indigência. Confunde-se capacidade de interpretar e produzir discurso com a capacidade de ler e escrever sozinho. (BRASIL, 2001, p. 25)

Ensinar leitura no contexto da Educação Básica implica possibilitá-la sob os propósitos da diversidade textual e realizar um trabalho com base nos princípios organizadores de cada área do saber. É preciso que sejam apresentados os objetivos na efetivação prática com enfoques à leitura, interpretação, produção semântica e linguístico-cognitiva diante de um texto.

Embora os impasses encontrados, as práticas de acessibilidade ao processo leitor têm sido cada vez mais atraentes, mas, pouco desperta o interesse de boa parte dos estudantes. Não se objetiva nesta reflexão apontar os culpados ou inocentes na decadência do ensino, mas atribuir a cada um as responsabilidades que lhes são devidas. A mediação pedagógica tem se diversificado, mas se não houver, por parte da família, uma cultura de leitores, todas as culpas respigarão nas práticas escolares.

O percalço na promoção estudantil tem se tornado cada vez mais comum alfabetizar estudantes nos anos finais do ensino fundamental, já que desde a educação infantil aos anos iniciais a mediação pedagógica não fora capaz de compreender e estimular a aprendizagem e, por força de um sistema, que ao invés de incluir, exclui, aprovando indevidamente sujeitos sem os domínios necessários, se tem um processo maquiado de exclusão, caracterizado de oportunidade.

A alfabetização está interligada ao letramento não pelo fato de ser superior ou posterior a sua condição, mas por ser mediadora do processo de desenvolvimento do letramento. Tal afirmação nos faz pensar, primeiramente, que é importante pensar nas possibilidades de acesso das pessoas que sabem ler e escrever a uma cultura letrada. A alfabetização intermedia o acesso do indivíduo que utiliza a leitura e a escrita para fins sociais, e não meramente como decodificação. (SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 23)

Mediar a leitura no processo leitor é enxergar além da superfície textual; é sair da decodificação para a compreensão global do texto e das referências de intertextualidade, além de oferecer as possibilidades, o docente permite que os sujeitos enxerguem outros horizontes na reflexão das ideias simplórias e intratextual, a partir dos argumentos utilizados pelo autor. Ler é manter um diálogo entre as informações que se enaltecem no texto e interagir com a característica autoral na percepção receptora à produtora de novos saberes, visto que a função da escola não se resume apenas em reproduzir discursos orais/escritos cristalizados e, sim, atribuir vozes dos sujeitos na elaboração de novos argumentos.

Entre os propósitos da intervenção pedagógica estão às idas à sala de leitura e à biblioteca, que não podem ser vistas como o cumprimento de carga horária ou um passeio a esses espaços. Precisam, pois, ser repensadas: o que vai ser lido? Por quê? Para quem? Como? Quando? Quais são as finalidades de determinadas leitura? O professor de leitura precisa ser leitor? Como é feita tal seleção? Nesse sentido, a gestão da escola apresenta uma parcela de culpa, pois, geralmente, quem responde pela gerência desses espaços são profissionais com desvios de função, muitas vezes sem nenhuma aptidão e preparo para o propósito.

Indicar leituras requer vivências. A sala de leitura e a biblioteca não podem ser vistas como regalias. É preciso enxergar nesses ambientes a oportunidade de inserção e ampliação à cultura letrada, o que implica um processo formativo e contínuo de pesquisas e debates. Quem está gerindo ambos os espaços é um exímio leitor-pesquisador? Há espaço para formação e interesse em buscá-la? Todos os questionamentos atribuem à formação docente como “necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize” (BRASIL, 2001, p. 67).

A oferta de formação docente que objetive o aprimoramento da mediação pedagógica necessita de uma política receptiva da família na escola, o que vai além das visitas esporádicas e reuniões de final de semestre. O envolvimento familiar se coaduna com o fazer pedagógico em uma proposta mútua e dialógica de ações eficazes com objetivos norteadores na ampliação das aprendizagens.

No processo de ensino-aprendizagem não existem culpados: há responsáveis por dialogarem juntos na busca por soluções. A escola oferece o conhecimento sistematizado e a família auxilia na extensão das aprendizagens. Os contextos familiar e escolar representam mais que parcerias, já que são formados por agentes na conquista de ensinar, sobretudo, por meio da leitura com aportes reflexivos capazes de “mostrar a habilidade de fazer inferências, ler nas entrelinhas, compreender o que está implícito, valendo-se de pistas contextuais e de seu conhecimento de mundo para estabelecer conexões, o que é indispensável para a compreensão” (FREITAS, 2012, p. 80).

A compreensão do texto e seus propósitos comunicativos estão além das informações enaltecidas na produção. Entender textualmente é saber o que levou o autor a produzir determinado fragmento, além disso, perceber se há um processo de hibridização com outros textos, as marcas de personalidade do produtor na efetivação das ideias, as comparações cognitivas que podem ser inferidas aos argumentos do autor com seus interlocutores e como correlacionar os conhecimentos de mundo com os saberes sistematizados e projetados na característica competente do interlocutor, na percepção dos signos que dão formas e sentidos à narrativa textual.

De tal modo, não há lugar no qual os culpados podem ser encontrados ou colocados, até porque não há réus no processo de escolarização e de influência leitora, mas, há a necessidade da presença da família no contexto escolar e nas aprendizagens, saindo do plano vago do discurso no desenvolvimento de mecanismos conjuntos que amenizem os impasses nas práticas de leitura que se realizem nas atitudes de antecipação dos propósitos narrativos do texto e na permissão de que os sujeitos inseridos nas ações metodológicas tenham ampliado o vocabulário e se tornem autônomos na efetivação de perguntas e respostas.

Ensino e concepções de leitura: do *corpus* aos discursos dos leitores

As percepções leitoras descritas e analisadas representam os anseios de noventa e nove estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Parauapebas, participantes desta pesquisa. A escolha dos sujeitos se deu devido a conclusão da etapa fundamental. A investigação teve como ponto de partida a aplicação de um questionário semiestruturado, com questões objetivas e subjetivas, entregue aos sujeitos participantes, que tinha a finalidade de compreender e analisar o bel-prazer de acesso ao mundo leitor.

Quadro 2: QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA

<u>QUESTIONÁRIO</u>					
1. Você gosta de ler? Por quê?					
2. Quais os tipos de leitura mais lhe atraem?					
<input type="checkbox"/> Gibis e Histórias em Quadrinhos	<input type="checkbox"/> Peças de Teatro				
<input type="checkbox"/> Charges	<input type="checkbox"/> Contos				
<input type="checkbox"/> Cartuns	<input type="checkbox"/> Crônicas				
<input type="checkbox"/> Tirinhas	<input type="checkbox"/> Resenhas				
<input type="checkbox"/> Literatura de Cordel	<input type="checkbox"/> Notícias de jornais e revistas				
<input type="checkbox"/> Novela	<input type="checkbox"/> Poemas				
<input type="checkbox"/> Romance	<input type="checkbox"/> Poesias				
<input type="checkbox"/> Artigos de opinião	<input type="checkbox"/> Literatura Infantil				
<input type="checkbox"/> Documentários	<input type="checkbox"/> Narrativas (assombração, mistérios)				
3. Quais dos gêneros seguintes mais lhe atraem?					
<input type="checkbox"/> Aventura	<input type="checkbox"/> Comédia	<input type="checkbox"/> Charadas	<input type="checkbox"/> Ação	<input type="checkbox"/> Contos	<input type="checkbox"/> Piadas
<input type="checkbox"/> Temas bíblicos	<input type="checkbox"/> Curiosidades	<input type="checkbox"/> Lendários e mitológicos			
<input type="checkbox"/> Ficção científica	<input type="checkbox"/> Suspense	<input type="checkbox"/> Históricos			
<input type="checkbox"/> Com título curioso e diferente	<input type="checkbox"/> Contos de fadas	<input type="checkbox"/> Didáticos			
4. Com que frequência você realiza suas leituras?					
<input type="checkbox"/> Diariamente	<input type="checkbox"/> Semanalmente	<input type="checkbox"/> Mensalmente	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Anualmente	<input type="checkbox"/> Nunca
5. Na sua escola há sala de leitura?					
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não				
6. Na sua escola há biblioteca?					
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não				
7. Você costuma ir à sala de leitura ou biblioteca da sua escola e selecionar livros?					
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Dificilmente	<input type="checkbox"/> Não			
8. Você considera importante a realização de momentos literários realizados pelo (a) professor (a)? Por quê?					
9. Para você, o que é leitura?					
10. Você compreende o que ler?					
11. Quais metodologias de leitura você gostaria que fossem realizadas na sua escola?					
<input type="checkbox"/> Sarau: momento para declamações	<input type="checkbox"/> Cordel: varal de contos e poesias				
<input type="checkbox"/> Leitura de imagens	<input type="checkbox"/> Apresentação de paródias				
12. Quantos livros você já leu este ano?					
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> De 5 a 10 livros	<input type="checkbox"/> Entre 1 e 5 livros	<input type="checkbox"/> Mais de 10 livros		
13. Você costuma realizar a leitura de textos impressos ou digitais?					
<input type="checkbox"/> Textos impressos	<input type="checkbox"/> Textos digitais	<input type="checkbox"/> Textos impressos e digitais			
14. Atualmente você está lendo algum livro? A qual gênero ele se categoriza?					
15. A sua busca por leitura é feita					
<input type="checkbox"/> por iniciativa própria?	<input type="checkbox"/> por incentivo dos pais?	<input type="checkbox"/> pelo título ou nome do livro?			
<input type="checkbox"/> por indicação do professor?	<input type="checkbox"/> pela capa e com imagens?	<input type="checkbox"/> quando ganha de presente?			

Em análise ao questionário aplicado, o ponto de partida refere-se à questão inicial: **Você gosta de ler? Por quê?** As respostas foram as mais diversas possíveis, pois, boa parte dos estudantes respondeu de forma monossilábica, como “sim” ou “não”. Outros refletiram acerca do questionamento e construíram uma resposta coesa e coerente, ao passo que um dos entrevistados destacou o seguinte: “a leitura é boa. A pessoa lê porque tem que aprender mais e desenvolve o aprendizado. Quando eu vou ler, eu tenho que está só em um lugar em silêncio” (ALUNO 01).

Na colocação do estudante em relação à leitura há um reconhecimento por parte do sujeito leitor e como o desenvolvimento dessa habilidade contribui com o processo de construção de novos discursos, embora seja enfatizada a questão de um ambiente acolhedor e propício para a efetivação do ato de ler.

Assim, é perceptível na colocação do entrevistado que a leitura amplia as aprendizagens, além de ser uma prática que exige concentração e dedicação. A importância da ação leitora é colocada como prática necessária à construção de novos conhecimentos, que corrobora com o campo semântico e linguístico do leitor. Ainda em relação ao questionamento em pauta, um segundo respondente afirmou que o estímulo à leitura é um processo cognitivo, conforme destacou por meio da personalidade, asseverando que se sentia à vontade, para ele, a leitura “estimula mais a minha mente e me ajuda na hora de escrever, porque quanto mais a gente ler, escreve melhor” (ALUNO 02).

A concepção de que a leitura amplia o vocabulário e auxilia na produção escrita é perceptível nas palavras de boa parte dos respondentes, o que implica considerar que a prática atribui ao léxico a possibilidade de reflexão do ato de escrever com o objetivo de que algum leitor aprecie a narrativa. Segundo o sujeito entrevistado, há a ampliação do conhecimento no propósito da ação leitora, além disso, demonstra facilidade no momento de efetivação da produção escrita.

Quadro 3: PERCEPÇÕES DE LEITURA NO SABER DISCENTE

Porque eu amo ler. Descobre-se coisas novas, eu imagino como se eu estivesse participando da história. (ALUNA 03)
Porque é como se estivéssemos vivenciando a história, trazendo curiosidade em ler cada vez mais. (ALUNA 04)
Porque além de ajudar na escrita quando vou fazer uma história, inventar um poema, ajuda-me quando vou botar um <i>status</i> no <i>whatsApp</i> e no <i>Facebook</i> . (ALUNA 05)
Às vezes, porque tem vez que como eu vou ler, eu não entendo nada, como se não tivesse lido e porque eu fico cansado e durmo. (ALUNO 06)
Sim, porque nos ensina melhor. Faz-nos aprender a ler e a escrever e também nós aprendemos a explicar a leitura que nós lemos. (ALUNA 07)
Porque eu me sinto bem quando eu pego um livro para ler. Quando eu não tenho nada para fazer, gosto de ler, também porque aprendo palavras novas. (ALUNA 08)
Porque a gente conhece mais histórias, os vocabulários. A gente viaja para outro mundo. (ALUNA 09)
Porque me causa um certo prazer, ler me proporciona um bom entendimento das palavras, ler me faz bem e me ajuda muito em questões e interpretações de certas situações. (ALUNA 10)

Em análise às respostas discentes, compreende-se que as concepções de leitura estão intimamente ligadas com as facilidades de produção escrita, bem como lhes permite uma forma de compreensão da realidade na qual estão inseridos. Do mesmo modo, representa uma forma de bel-prazer e de ampliação do vocabulário, mesmo que em alguns casos, não seja

vista como prioridade no desenvolvimento da habilidade de compreensão dos propósitos esperados na narrativa.

Ainda sobre as respostas dos estudantes se evidencia que há a necessidade de potencializar as concepções de leituras que eles trazem consigo para o contexto da sala de aula, de modo a permitir a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento cognitivo, semântico e linguístico a partir da mediação pedagógica efetivada na ação docente, visto que formar uma comunidade competente de leitores não é uma proposta simplificada, como também não ocorre momentaneamente.

Retomando as reflexões com base nas respostas dos entrevistados, os apontamentos seguintes transitam entre os propósitos almejados no questionamento: **Quais os tipos de leitura mais atraem você?** A função da indagação em pauta era conhecer o que despertava a atenção e a vontade de realizar leituras no ambiente escolar, logo, houve um número considerável, destacando as modalidades culturais leitoras. Todos os respondentes opinaram a partir do estilo atrativo.

Quadro 4: COMPARAÇÃO ENTRE AS PREFERÊNCIAS DE LEITURAS

Quantidade	Gostam de ler	Modalidade do gênero
46 estudantes	Gibis e histórias em quadrinhos	Escrita (impressa)
43 estudantes	Romance	Escrita (impressa)
29 estudantes	Charges e tirinhas	Escrita-visual
28 estudantes	Revistas	Escrita (impressa)
23 estudantes	Novela	Escrita (impressa)
15 estudantes	Jornais impressos	Escrita (impresso)

Diante das informações elucidadas, os dados refletem acerca da seleção e do cuidado que as instituições escolares precisam eleger os estilos de leitura que atraem os estudantes e os leve, aos poucos, na apropriação de outras formas de ler com um nível de complexidade mais elevada. A complicação no processo de compreensão leitora depende, em parte do que está sendo oferecido aos sujeitos nos interiores das escolas, bem como das leituras que são realizadas pós-escola. A funcionalidade da família é revisitada na formação do leitor competente, por isso, educar se destina à pareceria entre escola e o contexto familiar.

Outro questionamento que despertou a atenção foi o seguinte: **Quais metodologias de leitura você gostaria que fossem utilizadas em sua escola?** O posicionamento dos respondentes resumiu-se em quarenta e quatro participantes que responderam que gostariam da apresentação de paródias na cotidianidade escolar; trinta e três afirmaram que textos em cordel e varal com contos e poesias seriam uma das formas de atrair e despertar a curiosidade para cultura leitora e, por fim, treze dos respondentes destacaram que havia preferência pela leitura de textos seguidos de imagens e leituras imagéticas, além disso, nove dos participantes

citaram que houvesse espaço na instituição escolar para momentos de declamação e organização de saraus literários.

Assim, de posse das respostas e anseios dos entrevistados, há uma sugestão que objetivem inseri-los mais na cultura letrada: a organização de feiras literárias, uma **feira linguístico-científica** em que se possibilitassem espaços para a declamação de textos poéticos e outras leituras. Além dos questionamentos destacados, outros foram realizados de maneira que permitissem a compreensão de que os estudantes precisam de incentivos constantes, mas também, de campo para demonstrar o que se tem cobrado no processo de ensino-aprendizagem. A possibilidade desses espaços permite aos sujeitos imersos no contexto de sistematização do conhecimento se enxerguem como autores de suas trajetórias formativas.

Diante do questionário aplicado, evidenciou-se a preocupação assumida pela instituição escolar na seleção de leituras a serem oferecidas aos estudantes, assim como há uma necessidade de valorizar a diversidade de textos que podem auxiliar na ampliação das habilidades e no desenvolvimento do senso crítico estudantil, pois “o leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e advinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura” (KLEIMAN, 2013, p. 40).

Do mesmo modo, os demais questionamentos não destacados não se mostram menos importantes, visto que a leitura acompanha as práticas discentes em todos os estágios da Educação Básica, preparando os sujeitos para atuarem em uma sociedade letrada e competitiva. Para isso, escola, professores, pais e alunos precisam trabalhar em conjunto amenizando as disparidades que ainda são muitas no convívio social, porque somente assim, haverá com o envolvimento de todos, a ampliação do processo de letramento literário discente e de formação de cidadãos ávidos por conhecimento e crítico-reflexivos, conhecedores de seus direitos e respeitosos no cumprimento dos deveres.

Considerações finais

Trabalhar leitura no ambiente escolar é valorizar a diversidade dos textos que circulam socialmente e selecionar os que se adequam ao processo de ensino-aprendizagem. É oferecer as informações necessárias, além disso, considerar que os profissionais responsáveis pela biblioteca e sala de leitura tenham habilidades para exercício do trabalho. É preciso, ainda, perceber esses espaços como necessários à formação do sujeito leitor competente, deixando de servir ao destino de professores que não estejam exercendo a docência.

Há leituras que se realizam por bel-prazer e outras por necessidade de informar e formar-se. A função da escola, nesse sentido, transita entre a formação do leitor crítico, reflexivo, consciente e competente à oferta de textos e bibliografias que ampliem a habilidade leitora. Ler é encontrar os sentidos para além das informações explícitas destacadas na superficialidade da narrativa, é descobrir a temática geradora das reflexões direcionadas no texto e como essas dialogam com os interlocutores.

Propor práticas de leituras que despertem a atenção e agucem a curiosidade discente é trazer para o diálogo da sala de aula as transformações sociais e a valorização contextual em que os sujeitos estão inseridos. É preciso, ainda, que as visitas às bibliotecas sejam ações guiadas e contínuas na caracterização do pensamento, dessa forma, ler é se perceber cercado de informações e saber selecionar as que se adequam ao processo de alfabetização e letramento que se concretiza pela palavra, pela imagem e pela interação.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- CHARTIER, Anne Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.
- FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. Leitura e mediação pedagógica junto a alunos de Letras. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salette Flôres; BESSA Andréia Lino do Carmo; OLIVEIRA, Fernanda Eline de. Leitura e mediação pedagógica no ensino fundamental: formação continuada de professores. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NUNES, José Horta. *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial*. São Paulo: UNICAMP, 1994.

ROSA, Caciací Santos de Santa. *Leitura: uma porta aberta na formação do cidadão*. 2005. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-autorias/artigos/leitura%20-%20uma%20porta%20aberta....pdf>> Acesso em 15 out. 2015.

SOUSA, Ivan Vale de. Os gêneros textuais orais e escritos na Educação de Jovens e Adultos. In: *Ribanceira – Revista do Curso de Letras da UEPA*. Belém. Vol. VII. Num. 1. Jan.-Jun. 2016. Disponível em: <<http://www.paginas.uepa.br/seer/index.php/ribanceira/article/download/882/601>> Acesso em 15 out. 2016.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de; SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Artigo recebido em: 25/01/17

Artigo aceito em: 15/02/17