

A FORMAÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO E A MEDIAÇÃO DE LEITURA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS

RESPONSIVE READER FORMATION AND READING MEDIATION: SOME REFLECTIONS ON PRACTICES

Zukleia Pereira Cabral Cipriano 1
Luzani Cardoso Barros 2

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir a importância da mediação de leitura para a formação do leitor responsivo, e intenta contribuir para o ensino de Língua Portuguesa. Para se discutir o enfoque da Linguística Aplicada foram utilizados como referência os estudos de Moita Lopes (2006), que discute aspectos da Linguística Aplicada; as concepções de leitura e do leitor responsivo em Batista-Santos (2018); a linguagem na perspectiva dialógica em Bakhtin (2003); a mediação da leitura em Rego (1995) e a compreensão do professor letrador em Bortoni-Ricardo (2013). A pesquisa se fundamenta em abordagem qualitativa, com opção metodológica por pesquisa bibliográfica. O aprofundamento na temática em questão se deu por meio de leituras, análises e reflexões acerca da produção bibliográfica concernente ao tema. Conclui-se com esse trabalho, que a mediação da leitura é fundamental para a formação do leitor responsivo, constituindo assim, uma instrumentalização dinâmica para o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Formação do Leitor Responsivo. Linguística Aplicada. Mediação da Leitura. Língua Portuguesa.

Abstract: This article aims to discuss the importance of reading mediation for the training of the responsive reader, and attempts to contribute to Portuguese language teaching. To discuss the focus of Applied Linguistics, the studies of Moita Lopes (2006) have been used as reference; the concepts of reading and the responsive reader in Batista-Santos (2018); language in the dialogical perspective in Bakhtin (2003); the mediation of reading in Rego (1995) and the understanding of the lecturer teacher in Bortoni-Ricardo (2013). The research is based on a qualitative approach, with a methodological option for bibliographic research. The deepening of the theme in question took place through readings, analysis and reflections on the bibliographic production concerning the theme. This work concludes that the mediation of reading is fundamental for the formation of the responsive reader, thus constituting a dynamic instrument for the teaching of Portuguese.

Keywords: Responsive Reader Formation. Applied Linguistics. Reading Mediation. Portuguese Language.

Graduada em Pedagogia (UEG), Administração Pública (UFT) e 1
Letras (FAFIBE). Especialista em Língua Portuguesa (FJC). Cursa Graduação em
Direito (UNITINS) e Especialização em Direito Civil (IBRA). Mestra em Letras
(UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3037204216386247>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1162-6589>. E-mail: zukleia@mail.uft.edu.br

Licenciada em Pedagogia (UNEB). Especialista em Conselhos Escolares 2
(UFC). Mestra em Desenvolvimento Regional (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5587691876619183>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5758-5175>.
E-mail: luzanic551@gmail.com

Introdução

O professor de Língua Portuguesa (LP) tem em mãos a responsabilidade de formar leitores (e, por conseguinte, escritores e interpretadores de textos) e assim obter um aprendizado significativo por parte dos alunos, quando o objetivo consta em formar leitores (foco desta pesquisa) críticos, reflexivos e por isso, responsivos. Os estudiosos da língua e da linguagem - como bem advogam Araújo (2017) e Perini (2010) - se valem da Linguística Aplicada (LA) em busca de compreender os processos para a aquisição leitora e assim poder evidenciar propostas de ensino que contribuam para a formação do leitor.

De antemão, percebe-se que a língua se forma e se reforma de acordo com as orientações recebidas pelo contexto social e pelos aportes culturais, sendo, por isso heterogênea. Para Araújo (2017), foi na Europa, em 1916, que se iniciaram os estudos da língua e da linguagem, sob as configurações dos aspectos da Ciência. Ainda de acordo com a autora Araújo (2017), foi através da publicação do Curso de Linguística Geral, moldado pelo renomado Ferdinand Saussure, que os estudos linguísticos passaram a ser sistematicamente organizados, de forma a impulsionar os estudos da língua e da linguagem.

Diante disso, este artigo propôs estudos bibliográficos que apontassem a mediação da leitura pelo professor como embasadora da formação do leitor responsivo. Logo, é cabível evidenciar as concepções da linguagem, para melhor apreensão da temática e, além disso, tratar da leitura dialógica que se contrapõe aos processos engessados de leitura. Assim, a proposta desse trabalho se atenta aos aspectos do modelo de leitura ascendente (bottom-up), modelo descendente (top-down) e modelo de processamento interativo e suas respectivas atuações no processo de formação leitora.

Por fim, o objetivo consta em discutir aspectos da formação leitora e contribuir com os estudiosos da Linguística Aplicada e com os professores de LP por meio das tratativas dos aspectos da linguagem.

A Linguística Aplicada em Colaboração com a Leitura

Esta pesquisa se apropria do campo da Linguística Aplicada indisciplinar em busca da discussão das concepções teóricas e metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa, com destaque para a formação do leitor responsivo. De acordo com Moita Lopes (2006) a LA se porta como uma área pronta a contribuir para o direcionamento do trabalho do professor de LP, pela competência em embasar pesquisas que tratam dos aspectos da língua e da linguística e, por conseguinte, das vivências e atuações humanas em âmbito social, cultural, econômico e político.

Para Moita Lopes (2006), a LA se apresenta como uma (in)disciplina por discutir a pesquisa visando os aspectos sociais, culturais e políticos da vida do indivíduo (MOITA LOPES, 2006). Dessa forma, compreende-se que o contexto social interfere nas concepções de linguagens vividas e modificadas pelo homem. Neste ponto, tem-se que:

[...] a investigação nas Ciências Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Notadamente, as Ciências Sociais abordam as diversas realidades e complexidades das relações sociais (além das indicações personificadas dos indivíduos e sua particular contribuição nas relações contextuais), as quais destacam as diversas vozes atuantes no seio social. Percebe-se que há uma teia, uma rede intrinsecamente relacionada, existente e determinante para as construções linguísticas, postas a evidenciar aspectos de poder, ideologia, história e

subjetividade, como bem afirmou Moita Lopes (1994).

Para Cipriano, neste mesmo direcionamento - das evidências de relação entre indivíduos - “Pode-se afirmar que a LA utiliza “polpas” de compreensão acerca dos conceitos e das práticas de relação entre o aluno e o professor. Na medida em que a Linguística Aplicada se torna cada vez mais autônoma, mais ela se liberta da hegemonia avassaladora” (CIPRIANO, 2018, p. 116).

Compreende-se que a proposta da LA se pauta em compor olhar atento para as práticas de letramento (diante dos contextos sociais e das problemáticas educacionais), e, nesse caso, com evidência para a relação mais próxima entre o professor e o aluno. Aquele como um direcionador do ensino por meio de práticas didático-metodológicas e aprendizagem e este, por ser coparticipante do processo, pois que lhe compete também contribuir, em sua condição de indivíduo que aprende e colabora no processo.

Nesta discussão, firma-se que a pesquisa em LA tem a propriedade de buscar possibilidades práticas para a leitura e as formas de execução das propostas podem ocorrer. No campo da Linguística Aplicada, por ser indisciplinar, encontra-se a oportunidade de discutir situações do contexto sócio-histórico-cultural em busca de soluções práticas em prol da qualidade do ensino e da melhor atuação no campo educacional. Passa-se então, a discutir a proposta da formação leitora e da aquisição da linguagem, sob os direcionamentos dos documentos oficiais.

A Leitura sob Pressupostos dos Documentos Oficiais

A leitura, é importante para a formação básica do indivíduo, tem amparo legal em diversos documentos oficiais Constituição Federal (BRASIL, 1988), Plano Nacional de Educação - PNE (BRASÍLIA, 2014-2024), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2013), Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

Nisso, a intenção em discutir acerca dos pressupostos presentes nos documentos oficiais, apresentamos, inicialmente os valores dispostos na Constituição Federal de 1988, a qual reza em seu Art. 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). O presente artigo consubstancia a fixação de conteúdos mínimos desde o ensino fundamental, com destaque para os valores culturais tanto nacionais quanto regionais, o que confere com a proposta da LA, a qual busca estudar e compreender os aspectos sociais, já que estes interferem na formação e aquisição da linguagem.

Por sua vez, apresenta-se a determinação do PNE, (BRASÍLIA, 2014-2024) de forma a subsidiar os conhecimentos, as competências e as habilidades, relativas ao desenvolvimento gradativo de todos os estudantes, constituídos na carreira escolar básica. Isto aponta que “Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagens consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 68).

Com fulcro na LDB, temos na Seção III do Ensino Fundamental, em seu Art. 32:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura [...] (BRASIL, 1996, p. 11).

A aquisição leitora é um processo gradual, construído com o tempo e no tempo do aluno, de forma que requer do professor atenção quanto ao domínio da leitura. Certamente que as práticas metodológicas convergem para a efetivação da formação leitora, por meio de técnicas e métodos adequados e facilitadores dessa aprendizagem.

De maneira similar à LDB (BRASIL, 1996), as DCNs (BRASIL, 2013), no Art. 24, orientam que:

Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos **o pleno domínio da leitura** (grifo nosso), da escrita e do cálculo (BRASIL, 2013, p. 84).

Percebe-se que tanto a LDB quanto as DCNs direcionam para a formação leitora (e de escrita e cálculo) com caráter gradativo, perfazendo o caminho inicial da constituem Educação Infantil e se estendendo até aos anos finais, com destaque para a aquisição da leitura satisfatória.

Já os PCNs, orientavam que “as áreas de conhecimento importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma” (BRASIL, 1997, p. 58). Os PCNs prou-nham a organização do currículo, além das áreas de conhecimento nos temas transversais, a partir da consideração efetiva para das peculiaridades locais, a fim de se garantir a participação dos indivíduos por meio da inserção de traços culturais característicos dos diversos grupos constitutivos da sociedade brasileira.

Por sua vez, a BNCC (BRASIL, 2018) depositária das formulações estruturais curriculares dos sistemas e das redes escolares, tanto em âmbito federal, quanto estadual e municipal, traz em seu bojo orientações para a realização do ensino da leitura, privilegiando o desenvolvimento de competências gerais, especificamente a quarta e a sétima, como também as competências específicas ao trabalho com o componente curricular Língua Portuguesa.

Nisso, a BNCC evidencia o eixo de leitura, de produção textual, da oralidade e da análise linguística de forma que estas são ainda consideradas no Ensino Fundamental, oportunizando que se chegue até o Ensino Médio, quando da atuação do professor pautada em uma metodologia que alcance a proposta de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Dessa forma, depreende-se das discussões ora destacadas que as questões referentes à formação leitora e linguística têm livre curso para que (essa formação leitora e linguística) se crie e se recrie de acordo com as demandas sociais. De posse das afirmativas oficiais, destacam-se as concepções de leitura reais e as ideais para que se forme o leitor responsivo, observadas nos modelos de leitura ascendente (*bottom-up*), modelo descendente (*top-down*) e modelo de processamento interativo.

Das concepções de leitura no contexto escolar

A esta altura, este artigo passa a analisar os processos cognitivos de leitura, sob o viés da leitura ascendente (*bottom-up*), do modelo descendente (*top-down*) e do modelo de processo interativo. Tais modelos verificam a aquisição da leitura e seus reflexos na formação leitora. Destacam-se esses modelos de leitura, para que seja possível discutir posteriormente, a importância da mediação da leitura na formação do leitor responsivo.

O modelo de leitura ascendente *bottom-up*

O modelo de processamento de leitura linear visto na leitura ascendente *bottom-up* (de baixo para cima), é definida por Batista-Santos como sendo “aquela cujo foco está no texto” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 35), ou seja, a leitura parte do texto direto à mente do leitor. Esse processo ocorre de forma ascendente, de forma que sua progressão parte das unidades menores – das partes das letras e grupos de letras, para as esferas amplas – quando da formação de palavras e frases, as quais, em conjunto permitem a construção de sentido. Diante desse

modelo linear, Kato afirma:

[...] é aquele que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo poucas leituras das entrelinhas, que apreende detalhes detectando até erros de ortografia [...]. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante (KATO, 2002, p. 51).

Pelo fato de a compreensão obtida por meio do processo bottom-up convergir para a leitura mecânica, desprovida de inferência textual, ou seja, a compreensão parte do uso sequencial de informações colhidas no texto, delimitada pela identificação objetiva que incide das letras, das palavras ou das frases e demais simbologias gráficas (KATO, 2002).

A preocupação em utilizar esse tipo de modelo cognitivo é explanada por Batista-Santos:

[...] quando o ato de ler fica preso a este modelo, corremos o risco de formar leitores passivos e manietados ao texto, pois sua compreensão e interpretação é dependente das informações contidas no mesmo, por isso a leitura é feita de maneira minuciosa e detalhada (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 35).

Notamos que os mecanismos subjacentes ao modelo cognitivo bottom-up limitam o pensar do leitor, pois este se preocupa apenas em retirar do texto as compreensões superficiais, prontas. Não há uma motivação para que o leitor adentre os aspectos intrínsecos, relacionados ao contexto social, presentes nas entrelinhas.

O modelo de leitura *top-down*

O modelo de processamento preditivo configurado pela leitura descendente top-down tem foco no leitor como sendo partícipe na construção do sentido, pois apura seu conhecimento a partir do que foi anteriormente adquirido em sua vida.

Goodman (1970) defende que o modelo top-down significa de cima para baixo, compreendendo a inicial configuração cognitiva que parte do leitor, seguindo para a palavra, depois para a sílaba e, por último a letra, ou seja, esse modelo, que é descendente, parte da mente do leitor e segue para a estrutura do texto. Assim, o processo de cognição começa da parte geral para as concepções específicas.

Para Kato (2002), a definição do modelo descendente não se evidencia pela configuração de leitura linear, já que o leitor faz deduções e interpreta as unidades implícitas no texto lido. Nesse caso, os conhecimentos obtidos anteriormente contribuem para que o leitor compreenda o texto. Por esta abordagem, o modelo top-down se apresenta oportuno para a aquisição leitora, por propiciar que deduções atinjam a cabeça/mente do leitor e se traduza em reflexões de hipóteses.

Desta forma, Batista-Santos diz:

[...] acredito que o modelo descendente, focalizado numa perspectiva social, isto é, numa concepção sociocognitiva, possibilitaria ao professor um novo agir na sala de aula durante as atividades de leitura, pois o professor seria o mediador ou o negociador das múltiplas leituras (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 37).

A partir dessas constatações, percebemos que a leitura com foco no modelo descendente enfatiza as concepções sociocognitivas. Assim, chamam o professor para atuar na promoção das múltiplas leituras, de modo que a compreensão por parte do aluno se dê de forma reflexiva.

Diante disso, evidencia-se o modelo de processo interativo, o qual se insere nas práticas de leitura os dois modelos anteriormente discutidos.

A concepção interativa de leitura

A concepção interativa de leitura se configura pela junção dos modelos de leitura *bottom-up* e *top-down*, os quais se interagem, em função do leitor tanto fluente (pelo viés descendente), quanto cauteloso (pelo viés ascendente). Assim,

Na concepção interativa de leitura, existe um processo híbrido das concepções anteriores, ou seja, a atividade de leitura parte do princípio de que tanto texto quanto o leitor são fundamentais para a atividade de leitura, não havendo hierarquia de importância entre eles (um não é melhor que o outro, mas se complementam para ter um resultado satisfatório no processo de compreensão leitora) (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 38).

Diante do exposto, percebe-se a proposta de equilíbrio entre as correntes, as quais, em conjunto, atuam em prol da efetivação da aquisição leitora. Ao passo que Kleiman (2004), assegura que a maneira de processamento do modelo interativo,

corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento, denominado TOP DOWN, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM UP, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos (KLEIMAN, 2004, p. 35-36).

Em suma, através da concepção da leitura engessada, fica aqui enfatizado que essa prática, diante do contexto escolar, tem sido utilizada pelo docente como instrumento textual, posto simplesmente para efetivação de exercícios gramaticais. Nesse ponto, percebe-se que esses exercícios se pautam, em sua maioria, em práticas de atividades mecânicas, as quais se limitam em propostas de questões gramaticais encontradas nos textos e não conferem com a atuação do professor letrador.

Nessa perspectiva, é que passamos a discutir que essas possibilidades, as quais constituem modelos de leitura implicam na formação do leitor responsivo. Daí a importância de que a leitura seja mediada pelo professor letrador de forma atenta e cautelosa, com vistas a que sejam atingidos os objetivos que se pretende alcançar em termos de formação desse leitor.

Dos Modelos de Leitura para a Mediação da Leitura

O professor letrador conhece a importância da leitura interativa por se constituir em instrumentalização das aulas de LP. Após a apropriação dos modelos de leitura ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) e de processamento interativo, abrem-se espaço para a tratativa da atuação importante do professor letrador como mediador da leitura. Destaca-se que os mediadores de leituras são diversos (família, políticas públicas, escola – na pessoa do bibliotecário, e o professor, em sala de aula), porém, neste estudo, o foco é para o professor,

portador de estudos teórico-metodológicos condizentes para o atendimento do aluno que se encontra em formação.

Parte-se da concepção de que a aquisição da leitura requer dos indivíduos uma profunda interação e partilha de saberes e de escritos diversos. A partir desse prisma, compreende-se a importância do mediador em efetivar e facilitar a aquisição leitora. “A trama da leitura envolve autor, leitor e texto. O drama da leitura envolve o mediador, o aprendiz e os acervos. Sem mediadores, nem leitores, nem acervos sobreviverão” (YUNES, 2009, p. 53). O trabalho que o mediador faz corta atalhos e leva o leitor à fonte certa. A partir desse pressuposto, destaca-se a valor que há na escolha de um texto a ser lido, compreendido e analisado pelo aluno. A verdadeira compreensão do que é lido passa pela satisfatória cognição do intelectual, social, cultural e histórico pelos quais o leitor está inserido. Conhecer a afeição que o leitor possui torna-se uma percepção muito desejada quando se pretende alcançar sucesso e obter o tão sonhado “gosto pela leitura”. Assim disposto, concebe ser indispensável tratar das teorias que trazem à tona a importância de se mediar uma leitura.

Segundo Moro e Estabel (2012, p. 42), “o vocábulo ‘mediador’ deriva do latim *mediatore*, e significa aquele que ‘medeia’ ou ‘intervém’. A mediação é entendida como a relação do homem com o mundo e com os outros homens”. Assim, a mediação significa uma ação de intervir e de posicionar-se ao meio entre duas partes e, com isso, propor determinada iniciativa ou tomada de decisão. Por isso é que os gêneros textuais dependem da atuação de um mediador, em algum momento, para que a leitura produza efeitos positivos. O mediador se apresenta como aquele que tem consigo a maestria em selecionar o texto e desenvolver estratégias para direcioná-lo ao apreciador da leitura.

Inicialmente, compactua-se com Mello (1999) da Teoria Histórico-Cultural, apontada na Escola de Vygotsky, a qual destaca a natureza do homem, seu desenvolvimento cognitivo, sua personalidade e sua conduta humana. De acordo com essa teoria, o aprendizado humano decorre das interações sociais e culturais, advindas das experiências adquiridas.

O aprendizado que, por ora se discute, obtém satisfatório crescimento pela produção humana própria e daquilo que é compreendido a partir da natureza existente e independente do homem. Assim, tem-se que a relação entre objetos criados no meio social, através dos homens do tempo atual e do passado se traduzem em um crescimento de troca de saberes e de humanização.

Para Rego (1995), a mediação é a relação que o homem possui com o mundo e com os outros homens, para favorecer as Funções Psicológicas Superiores (FPS), assinaladas por Vygotsky, por meio do que é sentido, percebido, pensado e memorizado. Ao passo que a relação entre o homem e o mundo não se dá de forma direta, outrossim, é mediada por meios tidos como *ferramentas auxiliares* na efetiva atuação do homem.

Na mesma linhagem teórica, Rego afirma ainda que:

Vygotsky faz uma interessante comparação entre a criação e a utilização de instrumentos como auxílio nas ações concretas e os signos, que ele chama de instrumentos psicológicos, que tem a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto internas ao indivíduo (REGO, 1995, p. 52).

Por meio dessa afirmativa, compreende-se que a mediação é concebida como um instrumento que possibilita direcionar ações acerca dos objetos e dos signos que operam no psiquismo dos seres humanos. A visão interacionista de Vygotsky (REGO, 1995) se concretiza pelo encaixe da dimensão da relação estabelecida com o outro.

De todo o modo, a mediação, por se tratar de aspectos humanos, é bastante valorada na área da Educação. O processo de lidar com seres humanos exige cautela e consciência para efeitos positivos. Ademais, as contribuições de Vygotsky (REGO, 1995) trazem reflexões quando se pensa em direcionar teorias e metodologias, em busca da relação entre sujeitos. O destaque converge para a atuação do professor mediador, preparado para direcionar a mediação

da leitura em sala de aula, de forma a garantir a interação entre os indivíduos e desses com os textos a serem lidos, socializados, compreendidos e refletidos, na busca da leitura responsiva.

Em busca da atuação significativa eficiente dos mediadores de leitura, Costa afirma que “um encaminhamento que propicia o melhor desempenho dos professores formadores de leitores consiste em intensificar a pesquisa no campo da leitura e da recepção de textos” (COSTA, 2007, p. 113). Há uma necessidade constante para que o professor, que é o mediador, que atua a tempo e fora de tempo, esteja sempre em busca da aprimoração, efetiva das pesquisas e dos estudos, os quais venham contribuir para a remodelação de sua metodologia. Por vezes, os alunos não possuem maturidade suficiente para que saibam direcionar suas leituras. Compreende-se que o processo de leitura necessita de uma atuação ampla, em que o processo de ensinagem¹ está para reunir ações em prol da formação leitora.

Nos pressupostos apresentados fica notória a efetivação do trabalho do mediador. Aos que se prontificam a mediar a leitura, utilizam-se de incentivos variados, que vão desde a indicação de livros, bibliotecas, feiras literárias, sebos até a orientação de atividades que se traduzam em aquisição da leitura. O mediador da leitura é o facilitador do acesso ao texto pelo o leitor. Além disso, a interação social da leitura desperta o senso crítico do leitor responsivo. Dito isto, a discussão passa a tratar dos procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa.

Procedimentos Metodológicos

O professor pesquisador se posiciona em um repensar contínuo, com intuito de acompanhar as evoluções sociais e linguísticas ocorridas no contexto social. A investigação científica é salutar e indispensável nessa empreitada. Assim, o presente estudo trouxe consigo a abordagem da pesquisa qualitativa, com a atuação metodológica da pesquisa bibliográfica, em que a temática se aprofundou.

Minayo (2000) destaca que a pesquisa de cunho qualitativo precisa adentrar no cerne da realidade, sendo que tal processo demanda do pesquisador abertura e flexibilidade em formular e mobilizar o conhecimento integrado. Nisso, tem-se que a atuação do pesquisador é diferencial na propositura da pesquisa, das análises e do seu desenvolvimento. Já para Denzin e Lincoln (2006),

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Certamente que a pesquisa de cunho qualitativo com viés bibliográfico exige do pesquisador disponibilidade de tempo para pesquisar, ler, concentrar e discernir tudo o que foi lido e então delinear quais assuntos serão emersos para a discussão e escrita. Portanto, pretendemos a partir das análises bibliográficas aqui propostas, debater aspectos teóricos, de estudiosos e

¹ “Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem” (ANASTASIOU, 2015, p. 20).

pesquisadores que tratam dos estudos da Linguística Aplicada, das concepções de leitura, da linguagem na perspectiva dialógica, da mediação da leitura e da formação do leitor responsivo. Isto se confere na explanação obtida pelas análises e discussões dos dados.

Análise e Discussão dos Dados

A formação do leitor responsivo é uma consequência positiva da mediação, direcionada pela atuação ativa e crítica, perfazendo a reflexão do pensamento e da interpretação. A intenção e o objetivo da tratativa acerca do leitor responsivo se fazem necessárias por destacar a figura do mediador quando - e na tarefa de facilitar a aquisição leitora - apresenta ao aluno a diversidade textual sistemática.

A figura do leitor responsivo se apresenta como uma consequência positiva da mediação da leitura e traz consigo a característica da superação da leitura dominante, em prol da prática dialógica, fundada na interação e construção de sentido por meio da atividade de leitura (BAKHTIN, 2003).

Acerca do dialogismo, temos que:

O dialogismo como uma epistemologia é explicitamente baseado na linguagem e, para Bakhtin, todas as ciências sociais humanas, por exemplo, a psicologia, literatura e antropologia, fazem sentido somente em termos de diálogo. Sua visão era de que todas as ciências humanas são baseadas na comunicação e na compreensão do que está sendo comunicado (MARKOVÁ, 1997, p. 230 *apud* SUGAYAMA, 2017, p. 29).

Destaca-se que o dialogismo se refere ao ideário compreensivo do leitor responsivo, essencial para o desenvolvimento satisfatório das aulas de LP. Nesse ponto, a mediação da leitura se apresenta como importante no desenvolvimento do leitor que tem a capacidade de ler, escrever e interpretar enunciados para então acrescentar ao texto suas próprias concepções de sentido, de forma a refutar, concordar, acrescentar, discutir aspectos contextuais que estão intrinsecamente relacionados entre si.

Batista-Santos (2018) compreende a leitura sob a concepção dialógica e destaca que a linguagem é viva e mutável. Assim, a complementação dessa compreensão tem o aporte teórico de Bakhtin/Volochinov (2004, p. 95): “a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Por meio dessas afirmativas, pode-se perceber que é importante que o processo de coconstrução² nas aulas de leitura e escrita tenha uma direção técnica e subsidiadora do conhecimento.

Nesse intento, confirma-se em Batista-Santos (2018) que a questão do dialogismo percebido entre o leitor-autor-texto e as preferências individuais dentro do contexto social se verificam com a compreensão se que a “leitura dialógica é um processo de coconstrução de sentidos na interação entre leitor e autor mediados pelo texto e pelas vozes sociais, de maneira reflexiva e responsiva” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 21). E é neste ponto que se percebe que a atuação do mediador (constatado na atuação do professor letrador) consta na contribuição para que a leitura direcionada tenha foco, orientação, direcionamento e conseqüentemente, significado para atuação leitora discente. Ao passo que a interação social e a coconstrução alcançam os diversos conhecimentos e permitem a troca de experiência na sala de aula, nos âmbitos da leitura e conseqüentemente, da escrita e da interpretação.

Consta ser necessário que o mediador de leitura (com o propósito de chamar a atenção do leitor para a leitura) tenha a compreensão de que a leitura precisa refletir as questões sociais e contextuais, a valoração dos aspectos do mundo vivido para que as preferências leitoras sejam reconhecidas e o gosto do leitor pela escolha da leitura seja considerado.

Dessa forma, reafirma-se em Batista-Santos (2018) que o ‘sujeito-leitor-responsivo’ diz respeito à prática da leitura pautada na reflexão, em que o pensar coletivo converge para a

² Segundo Pontecorvo (2005) a coconstrução do raciocínio é oriunda da prática dialógica e da interação social, incidindo em “um pensar em conjunto” (PONTECORVO, 2005, p. 71).

formação sociocognitiva. Realça-se que a leitura mediada passou por escolhas, pré-seleções e requisitos propícios para que a leitura se apresente significativa e produza frutos. Além de que as escolhas eleitas não são óbice para que estas sejam modificadas, antes, o processo de leitura é flexível e a formação do leitor responsivo oportuniza ao indivíduo um ampliar cognitivo e, gradativamente ele mesmo fará suas próprias escolhas.

Deste modo, se aposta na leitura mediada pelo professor como uma oportunidade de orientar o leitor para as práticas de leitura, em que sua coconstrução produza efeitos positivos para a formação leitora/escritora. As novas práticas de leitura consideram as novas linguagens do dia a dia, os novos meios de comunicação, e isso destaca que a leitura mediada pelo professor letrador tem atuação crescente nas aulas de LP, um indicativo de sucesso para a formação do leitor responsivo.

Considerações Finais

O presente artigo teve por objetivo discutir a importância da mediação da leitura para a formação do leitor responsivo e assim, poder contribuir para o ensino de Língua Portuguesa. Pensar em práticas de leitura é oportunizar qualidade ao ensino, de forma que as necessidades sejam verificadas e supridas.

A mediação da leitura pelo professor, quando planejada e organizada de forma acertada, tem resultado da concepção interativa de leitura para que se efetive o desenvolvimento intelectual do aluno. Assim, as metodologias de ensino se perseveram na busca contínua de práxis educativas, servindo de incentivo para a formação do leitor responsivo.

Portanto, consoante consta na Constituição Federal (1988), na LDB (Lei nº 9.394/96) e demais documentos oficiais, a leitura é reconhecida um importante instrumento para a formação do indivíduo. Além disso, a essa altura, cabe ressaltar que as configurações da LA interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) contribuem para a pesquisa por considerar os aspectos da vida social, cultural e política, de forma a perceber a heterogeneidade e fragmentação dos sujeitos, oportunizando assim, os estudos da linguagem. Outrossim, se faz necessário o conhecimento das concepções de leitura para que seja possível se chegar até a formação do leitor responsivo. Não poderíamos deixar de lembrar a importância da perspectiva dialógica ao propiciar a troca de experiência e de informação entre os indivíduos, promissora para a mediação da leitura e do reconhecimento da importância do professor mediador.

A linguagem e a língua são vivas e mutantes, indicativas de que o campo da comunicação interativa dos meios sociais merece ser pesquisado, por exemplo, no campo da leitura interativa. Nisto, deduz-se que o professor é um eterno pesquisador e quando posto a mediar a leitura, necessita fazer escolhas, pensar no coletivo, considerar as situações contextuais e oportunizar a leitura dialógica para a formação do leitor responsivo. Outrossim, se evidenciam as atuações governamentais, o trabalho das equipes gestoras das escolas, a família e a atuação do próprio leitor, mediadores da leitura e influentes na formação e aquisição leitora.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula – 10. Ed. – Joinville, SC: Editora Univille, 2015. 155 p.

ARAÚJO, Daniela Galvão. **Linguística como ciência**. VARIEDADES -LINGUAGEM JURÍDICA. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/59571/linguistica-como-ciencia>. Publicado em 08/2017. Acesso em: 15 ago. 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (V. N. VOLOCHINOV) [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004. BAKHTIN, M.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade**: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrado. (Tese de Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018. p. 248.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. 23. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004. 80 p. (textos básicos, 34).

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. **Lei nº 9.394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Secretaria de Educação Fundamental. / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASÍLIA. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

CIPRIANO, Zukleia P.C. A Linguística Aplicada: da Prática Inicial ao Pós-Modernismo. **Revista Humanidades e Inovação** v.5, n. 3 – 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/ZUKLEIA%20CARLOS/Desktop/ENVIAR%20CARLOS/ARTIGO%20LINGUÍSTICA%20APLICADA.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). **O planejamento da Pesquisa Qualitativa**: Teorias e abordagens. 2. ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

GOODMAN, K. S. **Reading**: a Psycholinguistic Guessing Game. In: GUNDERSON, D. (Ed.). *Language and reading*. Washisngto, D. C., Center for Applied Linguistics, 1970.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

MELLO, S.A. (1999). **Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil**. Pro-Posições, Campinas, v.10, n.1, 16 – 27.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed., São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOITA LOPES, L.P. (1994). **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. In: DELTA, Vol 10, nº 2, p. 329-338.

_____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORO, Eliane L. da S.; ESTABEL, Lizandra B. (Org.). **Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade**. Porto Alegre: EVANGRAF/SEAD/UFRGS, 2012. p. 41-63.

PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **REVEL**. Vol. 8, n. 14, 2010. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_14_entrevista_perini.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

PONTECORVO, Clotilde. **Discutir, argumentar e pensar na escola**. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005b. p. 65-88.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural na educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SUGAYAMA, A. M. **Múltiplas leituras**: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2017, 290f.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

Recebido em: 14 de agosto de 2020.

Aceito em: 28 de outubro de 2020.