

Concepções de língua(gem): implicações na mediação das práticas de leitura no 9º ano na Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia no Maranhão

Conceptions of language(m): implications in the mediation of reading practices in the 9th year at Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia in Maranhão

Concepciones de lengua(je): implicaciones en la mediación de las prácticas lectoras en el noveno año de la Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia de Maranhão

Samuel Luis Velazquez Castellanos ¹
Universidade Federal do Maranhão, Brasil.

Emília Ferreira Alves Pereira ²
Universidade Federal do Maranhão, Brasil.

Resumo

Neste trabalho avaliam-se as concepções de língua(gem) em uso pelos professores de Língua portuguesa do ensino fundamental e suas ingerências no processo de mediação entre o ato de ler e as práticas de leitura dos alunos do 9º ano na Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia (município de Presidente Sarney – MA), no período de agosto de 2021 a outubro de 2022. Aborda-se a mediação pedagógica dos professores e os referenciais que mobilizam no âmbito da sala de aula, analisando-se as suas implicações nas práticas de leitura e na formação do leitor. Utilizam-se os princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural neste estudo de cunho qualitativo via Pesquisa-ação do tipo Colaborativa, pautada na observação participante e nos diagnósticos direcionados aos educandos, como também nos encontros formativos realizados junto aos professores colaboradores, cruzando-se dados, ações e decisões na elaboração em conjunto de sequências didáticas que auxiliaram na interlocução aluno-texto-professor nas práticas de leitura. Notam-se em principio certo ecletismo nas concepções dos docentes, além de prevalentes práticas de decodificação que se configuravam nos eventos de leitura, que prescindiam da

¹ Doutorado em Educação Escolar. Universidade Federal do Maranhão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5639830901440817>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0849-348X>. Contato: samuel.velazquez@ufma.br.

² Mestrado profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica. Universidade Federal do Maranhão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1276797937594495>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1954-0598>. Contato: emidia.ferreira@discente.ufma.br.



interação e das estratégias necessárias à compreensão do objeto lido, forjando-se, a posteriori, a operacionalização dos princípios dialógico-discursivos da linguagem, que demarcam escolhas e propósitos pelos quais se organizaram as sequências, com intuito de redesenhar a mediação pedagógica que se estabelecia nas práticas de leitura em uso no contexto da pesquisa.

Palavras-chave: concepções de língua(gem); práticas de leitura; mediação pedagógica; formação de leitores.

Abstract

This work evaluates the conceptions of language in use by Portuguese language teachers in elementary school and their influence on the process of mediation between the act of reading and the reading practices of 9th grade students at Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia (municipality of Presidente Sarney – MA), from August 2021 to October 2022. The pedagogical mediation of teachers and the references that mobilize within the classroom, analyzing their implications for reading practices and reader training. The theoretical-methodological principles of Historical-Cultural Theory are used in this qualitative study via Collaborative Action Research, based on participant observation and diagnoses aimed at students, as well as in training meetings held with collaborating teachers, crossing them data, actions and decisions in the joint development of didactic sequences that helped in the student-text-teacher dialogue in reading practices. In principle, a certain eclecticism can be noted in the teachers' conceptions, in addition to prevalent decoding practices that were configured in reading events, which dispensed with the interaction and strategies necessary to understand the object read, forging, a posteriori, the operationalization of dialogic-discursive principles of language, which demarcate choices and purposes by which the sequences were organized, with the aim of redesigning the pedagogical mediation that is established in the reading practices in use in the research context.

Keywords: conceptions of language(gem); reading practices; pedagogical mediation; reader training.

Resumen

Este trabajo evalúa las concepciones de uso de la lengua por parte de profesores de lengua portuguesa en la escuela primaria y su influencia en el proceso de mediación entre el acto de leer y las prácticas lectoras de estudiantes de 9º grado de la Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia (municipio de Presidente Sarney – MA), de agosto de 2021 a octubre de 2022. La mediación pedagógica de los docentes y los referentes que movilizarse dentro del aula, analizando sus implicaciones para las prácticas lectoras y la formación lectora. Los principios teórico-metodológicos de la Teoría Histórico-Cultural se utilizan en este estudio cualitativo a través de la Investigación Acción Colaborativa, basada en la observación participante y diagnósticos dirigidos a los estudiantes, así como en reuniones de capacitación realizadas con docentes colaboradores, cruzando con ellos datos, acciones y decisiones en el desarrollo conjunto de secuencias didácticas que ayudaron en el diálogo estudiante-texto-docente en las prácticas de lectura. En principio, se puede notar un cierto eclecticismo en las concepciones de los docentes, además de prácticas

de decodificación prevalecientes que se configuraban en los eventos de lectura, que prescindían de la interacción y estrategias necesarias para comprender el objeto leído, forjando, a posteriori, la operacionalización de principios dialógico-discursivos del lenguaje, que demarcan elecciones y propósitos por los cuales se organizaron las secuencias, con el objetivo de rediseñar la mediación pedagógica que se establecidos en las prácticas lectoras utilizadas en el contexto de la investigación.

Palabras clave: *concepciones de lenguaje(joya); prácticas de lectura; mediación pedagógica; formación de lectores.*

1 INTRODUÇÃO

O ato de ler se faz presente ao longo de todas as etapas educacionais vivenciadas pelas sociedades letradas, desde os primeiros contatos com a escrita no processo de alfabetização até os encontros mais complexos com o texto; no entanto, as vivências acadêmicas com a leitura, peculiarmente marcantes ou menos abrangentes para cada indivíduo, extrapolam os muros da escola, incidindo na relação sujeito-mundo. Contudo, apesar de ser reconhecida como imprescindível no cenário educacional e social, a leitura e seu aprendizado têm sido objetos de contínuas críticas e de severos questionamentos. Nesse sentido, entendemos que se faz necessária a revisão de conceitos referentes ao tema em questão para refletir-se acerca das crenças e tradições que têm historicamente marcado a identidade das práticas de leitura mediadas nas instituições de ensino, e cogitar possibilidades de sua readequação.

Destarte, a compreensão e ressignificação das formas de apropriação e de representação da leitura fomentadas no cotidiano escolar pressupõem o entendimento em torno das concepções de língua(gem)/leitura e de suas configurações na mediação pedagógica, já que, às práticas descontextualizadas e desmotivadoras que inibem o processo de formação de leitores, subjaz um entendimento limitado e equivocado referente aos conceitos (Kleiman, 2016). Desse modo, intencionamos uma reflexão sobre os pressupostos relacionados à leitura e seu aprendizado, bem como a suas implicações e inferências na dinâmica de planejamento e de concretização das práticas de leitura no espaço escolar.

Nessa perspectiva, avaliaremos em que medida as concepções de língua(gem) têm implicado no processo de mediação das práticas de leitura na Escola Municipal

Dom Ricardo Pedro Paglia (município de Presidente Sarney – MA), no período de agosto de 2021 a outubro de 2022, é a problemática que nos direciona, uma vez que objetivamos, analisar as implicações na mediação de ditas práticas, mediante um estudo de cunho qualitativo, via Pesquisa-ação do tipo Colaborativa (Thiollent, 2011; Ibiapina, 2008), pautada nos princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, privilegiando-se uma dinâmica investigativa mediada pela interação e responsividade ativa dos sujeitos envolvidos (Bakhtin, 2014). Estudos realizados por Koch e Elias (2007), Travaglia (2009) e Bakhtin (2014) nos auxiliam nas discussões em torno das concepções de língua(linguagem)/leitura; Castellanos (2007), Lerner (2007) e Chartier (2009), sustentam as interlocuções concernentes às práticas de leitura, e finalmente Vygotsky (1997; 2007), contribuiu para entendermos a mediação pedagógica e o processo de aprendizagem da leitura.

Assim, o intento de compreendermos as práticas de leitura que se efetivam no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano, no contexto específico da Escola Dom Ricardo Pedro Paglia, observando suas implicações no processo de aprendizagem e de formação leitora dos estudantes, nos convoca a fazermos este percurso investigativo em torno de categorias fundamentais que envolvem tanto a atuação do professor mediador como o comportamento leitor dos educandos nos eventos de leitura; posto que, seus sentidos e intenções estão orientados por pressupostos teórico-metodológicos que se traduzem na ação mediadora do professor, bem como na interação que se estabelece entre os sujeitos leitores (Solé, 1998; Antunes, 2003; Travaglia, 2009).

Compreendemos, pois, que investigar as concepções de linguagem e de leitura que orientam a mediação das práticas de leitura faz-se necessário, uma vez que, constituem, imprescindivelmente, elementos que se justapõem no ato de ler e refletem a ação docente e os fazeres discentes nas circunstâncias de suas práticas. Outrossim, estas reflexões poderão contribuir para clarificar as perspectivas teórico-metodológicas que sustentam a mediação pedagógica das experiências leitoras forjadas no contexto da instituição investigada e, por conseguinte, colaborar para a respectiva reconfiguração, bem como para a sua significação no processo de formação dos leitores.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) E DE LEITURA: CONCEITOS E CONFIGURAÇÕES

Uma questão fundamental para o ensino da Língua Portuguesa e que exerce influências na estruturação do trabalho com a leitura é a maneira como o professor concebe a língua(gem) e a própria leitura (Solé, 1998; Travaglia, 2009). Desse modo, para analisarmos os fenômenos imbricados na ação mediadora do professor e suas implicações no processo de formação leitora dos estudantes, se faz necessário revisitarmos os distintos modos de conceber a língua(gem) e suas variações ao longo da história, bem como as permanências e intermitências no aprendizado da leitura e nas respectivas práticas mediadas no contexto escolar. Como se configuram ditas concepções nas escolhas, nas atitudes e na relação leitor-texto/mediador-mediado nas situações de leitura?

Levantamos as três principais possibilidades de conceber a linguagem, baseando-nos nas abordagens de Koch e Elias (2007), Travaglia (2009) e Bakhtin (2014), destacando os pontos fundamentais pertinentes a cada uma e suas correlações com os conceitos de leitura. Tradicionalmente, Bakhtin (2014) aponta duas grandes tendências orientativas dos processos linguísticos: o *subjetivismo idealista*, no qual a criação individual é o fundamento da língua; e o *objetivismo abstrato*, em que o sistema linguístico, de formas estáveis, constitui a centralidade da língua.

Para o subjetivismo idealista, cujos fundamentos determinantes são estabelecidos por Humboldt (2006) — seu mais notório representante —, importa a criação linguística materializada no ato individual da fala, na enunciação. A língua, nesse entendimento, consiste na expressão do psiquismo individual, análoga às manifestações artísticas, estando em contínua evolução (Bakhtin, 2014). Nesse sentido, esta primeira concepção considera a linguagem como expressão do pensamento, mediante a organização e articulação interna das formas linguísticas, uma vez que “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (Travaglia, 2009, p. 21). Aqui, a leitura passa a ser concebida como atividade de assimilação passiva das ideias do locutor pelo seu interlocutor, de modo que a atenção do leitor se volta para o autor e para suas intenções, com fins de captar

o sentido do pensamento materializado (Koch; Elias, 2007); sentido do texto dado pelo autor, dispensando-se qualquer relação com o contexto de produção e de recepção, ou alguma interferência por parte do receptor no ato da leitura.

O objetivismo abstrato na contramão, –tendência da qual Saussure é o mais expressivo representante contemporâneo –, interessa-se pelo sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais que garantem a unicidade da língua; compreendida aqui como um sistema de signos essencialmente racionais, destituído de qualquer justificação ideológica, que obedece a leis linguísticas específicas e deve ser assimilado em seu conjunto pelo indivíduo. Em outras palavras, enquanto na primeira perspectiva a essência da língua é histórica (diacrônica), posto que há uma individualização das formas em renovação constante nas enunciações; na segunda orientação, a lógica da língua consiste na repetição de formas fundamentalmente estáveis, em um quadro imóvel (sincrônico) (Bakhtin, 2014). Destarte, essa segunda orientação vê a linguagem como instrumento objetivo de comunicação: “a língua é vista como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 2009, p. 22). Nessa perspectiva, o receptor recebe os sinais codificados e os transforma em mensagem; isto é, decodifica-os, isoladamente do contexto social e histórico de sua produção e recepção. Aqui, a leitura é uma atividade de reconhecimento e de reprodução do sentido das palavras e estruturas do texto; compete ao leitor a decodificação das palavras para extrair o sentido do objeto lido (Koch; Elias, 2007).

Nota-se, com efeito, que a compreensão dos fenômenos linguísticos a partir de um sistema e da consciência individual nos distancia da realidade viva da língua e de suas funções sociais, posto que a língua é um fenômeno essencialmente histórico e social, onde os fatos linguísticos estão vivos e em evolução contínua (Bakhtin, 2014). Dito isto, a leitura não poderá se configurar única e exclusivamente pela captação das ideias do autor e das formas que constituem a estrutura textual como ato passivo de recepção por parte do leitor, haja vista que a natureza social do texto implica uma inter-relação leitor-texto-autor, um processo de negociação de sentidos no ato de ler, do qual participam tanto o produtor quanto o leitor/ouvinte (Koch, 2015), conforme veremos em uma terceira concepção a ser discutida, em contraposição às duas primeiras orientações:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2014, p. 127, grifos do autor)

Nesse ponto de vista, as enunciações são produtos da interação social estabelecida nas situações concretas de comunicação, ideologicamente marcadas e, portanto, influenciadas pelas condições socioeconômicas e culturais dos interlocutores; “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (Bakhtin, 2014, p. 125). Nessa lógica, toda atividade de linguagem constitui um fenômeno socioideológico, devendo ser compreendido não mediante princípios da psicologia individual; mas, essencialmente, por preceitos sociológicos, já que, “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (Bakhtin, 2014, p. 128, grifos do autor). Desse modo, a linguagem passa a ser concebida como processo de interação, no qual o indivíduo, fazendo uso da língua, realiza ações e atua sobre o interlocutor, contrariamente ao ato de simplesmente expressar um pensamento ou transmitir uma mensagem (Travaglia, 2009); os sujeitos interagindo via condições reais do contexto de atuação, posto que “A linguagem é, [...] um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (Travaglia, 2009, p. 23).

Nessa perspectiva, a leitura consiste em uma atividade de interação e de produção de sentidos, cujo enfoque no ato de ler é a interação autor-texto-leitor (Koch; Elias, 2007); o leitor não somente é o receptor do texto ou do enunciado, mas é aquele que processa a informação e dialoga com o objeto lido, pois, o texto/enunciado, enquanto “unidade real da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 22), é parte de uma corrente de comunicação ininterrupta, de uma discussão ideológica em contínua evolução, em que se questiona, responde, refuta e se estabelecem significações diversas (Bakhtin, 2014). A leitura, nesse contexto, constitui-se em um processo dialético de renovação dos discursos, mediante a recriação de sentidos, a reiteração de significações impregnadas pelas diferentes experiências humanas: “ler é realmente

participar mais crítica e ativamente da comunicação humana” (Silva, 2011, p. 47). Nesse sentido,

[...] a leitura não é um ato isolado de um indivíduo diante do escrito de outro indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas também a compreensão do signo linguístico enquanto fenômeno social. [...]. De um ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto, mediada pelas condições de emergência (produção, edição, difusão, seleção), e utilização desses textos (Mortatti, 2001, p.49).

Dessa forma, o sujeito-leitor ativamente envolvido nos eventos de leitura, apreende o signo linguístico, enquanto fenômeno ideológico de natureza social (Bakhtin, 2014), não no sentido da imobilidade, mas no sentido dinâmico de sua evolução, tanto em razão das condições reais que orientam sua criação e materialização no enunciado, quanto em função do contexto de recepção deste, cuja realidade envolve o leitor; ou seja, “[...] a leitura, para além da decodificação e da interação baseada apenas no que está dito no texto, consiste na sua interpretação subjetivamente marcada” (Pereira; Castellanos, 2022, p. 797). Esse processo dialógico de inter-relação leitor-texto mediado pelas condições contextuais, implica, no ato de ler, não uma compreensão passiva, sem nenhuma avaliação ou conclusão, mas requer uma resposta, pois, toda compreensão encerra uma reação responsiva, expressa em palavras - novas enunciações, ou em ações por parte do leitor (Bakhtin, 2016).

Diante do exposto, cabe-nos uma reflexão! Em que se baseiam as propostas de práticas de leitura mediadas no contexto escolar? Na concepção de leitura enquanto atividade de captação do pensamento do locutor, como decodificação de uma mensagem, ou como processo de construção de sentido mediante a interação leitor-texto? Qual destas orientações pode, de fato, potencializar a prática docente e significar as atividades leitoras experienciadas pelos leitores em formação?

A última tendência, a interacionista, nos parece mais coerente com as condições sócio-históricas contemporâneas de uso da língua(gem) e, por conseguinte, revela-se como orientação viável para os eventos de leitura experienciados nas instituições de ensino. Ademais, a proposta curricular para o ensino da língua materna que se apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento balizador da educação básica brasileira, está

direcionada e sustentada pela concepção interacionista dialógica ou enunciativo-discursiva da linguagem, na qual o eixo Leitura envolve práticas decorrentes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos (escritos, orais e multissemióticos) e de sua interpretação (Brasil, 2018). Assim, tal proposta

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Endossamos, assim, o caráter social e histórico da língua(gem) e, por conseguinte, seu processo dinâmico de criação, significado pelos contextos reais da comunicação humana que, portanto, devem perpassar as práticas de linguagem, fundamentalmente as atividades de leitura, visto que estas constituem, potencialmente, circunstâncias de interação e diálogo entre sujeitos sociais e historicamente marcados, participantes da ininterrupta comunicação discursiva mediante constante responsividade (Bakhtin, 2016). É, pois, na perspectiva interacionista dialógica que apoiamos as nossas discussões acerca da leitura e de suas respectivas práticas mediadas no espaço escolar.

3 PRÁTICAS DE LEITURA ESCOLARIZADAS: PERSPECTIVAS E INTENCIONALIDADES

A leitura, como instrumento de acesso aos bens culturais e de aquisição de experiências, isto é, de conhecimentos construídos pelo indivíduo nas suas relações com o mundo, tem sido desde sempre instituída como responsabilidade da instituição escolar (Silva, 2011). Por certo, seria difícil conceber uma escola onde a leitura não esteja presente, já que, é lendo que aprendemos a ler e nos tornamos leitores (Jolibert, 1994; Solé, 1998; Lerner, 2007). Isto implica compreender a prática da leitura como uma constante no cotidiano escolar, oportunizando aos educandos “apropriar-se das materialidades documentais com múltiplas finalidades, desde aquelas que subsidiam o processo ensino-aprendizagem até as que objetivam o lazer e o entretenimento [...]” (Castellanos, 2007, p. 23).

Nesse sentido, a prática escolar da leitura, vista na perspectiva charteriana como prática cultural - criadora, produtiva, inventora (Chartier, 2009) ou enquanto

prática social – que permite repensar o mundo, (re)apresentando no cenário escolar uma versão viva das práticas sociais de leitura (Lerner, 2007), pode trazer implicações na vida social e pessoal dos estudantes-leitores. Se promovida mediante propósitos intencionalmente definidos, considerando o contexto histórico-social em que se situam os sujeitos e o produto cultural lido, representará espaço para a formação de leitores e de aproximação destes com o vasto universo de possibilidades de realização e de usos sociais da leitura, uma vez que,

A história da leitura nos tem ensinado sobre a diversidade das práticas designadas pela palavra “leitura”: ler em voz alta para os outros ou para si e ler silenciosamente, ler intensivamente ou extensivamente, ler para o estudo ou ler para o prazer, ou, como disse Umberto Eco, ler *libri da legere* e ler *libri da consulta*. Devemos levar em conta essas variadas formas de ler – que se tornaram contemporâneas com o passar dos séculos [...] (Chartier, 2014, p. 22).

Entretanto, qualquer que seja a forma de ler que se proponha para os estudantes em sala de aula, esta deve estar imbuída de finalidades previamente estabelecidas e compartilhadas com os sujeitos envolvidos no ato da leitura, visto que, ler é uma atividade orientada por propósitos, em que cada objetivo, conteúdo, estratégia ou atividade devem ser analisados e propostos em função das intenções que se perseguem, desde aquelas explicitadas no currículo àquelas coerentes com as condições peculiares ao contexto de ensino aprendizagem (Lerner, 2007). Do contrário, as práticas de leitura estarão esvaziadas de sentido e, portanto, de sua efetividade no processo de formação leitora, constituindo-se, dessa forma, em instrumentos de exclusão e de distanciamento dos educandos das práticas de uso social da língua(gem), as quais demandam domínio da leitura. Contudo, haveremos de considerar que as práticas de leitura, enquanto práticas sociais e culturais, estão imbricadas num processo histórico-cultural que influencia os distintos modos de ler e as finalidades desse ato. Nesse sentido, faz-se necessário perceber as modalidades de práticas que se perpetuam ao longo da história, no sentido de reconhecê-las e redefini-las, adequando-as às intencionalidades pretendidas com aquelas propostas em sala de aula no contexto atual.

Chartier (2009) relata que nas sociedades tradicionais do século XVI ao XVIII, quando ler significava apenas a capacidade de decifração, as maneiras de ler distinguem-se em duas: uma leitura oral, lida e ouvida em voz alta ou baixa, herança da cultura medieval; e uma leitura silenciosa, de cunho visual, que se dá na intimidade

de uma relação individual com o lido, suscitada pela cultura tipográfica. A distinção entre essas modalidades de leitura pode ser entendida também como um indicador das divergências socioculturais de uma determinada sociedade, haja vista que a capacidade dos que praticam a leitura silenciosa pode variar significativamente em relação àqueles que a oralizam, sendo estes comumente representados pelos camponeses e aqueles pelos cidadãos mais abastados.

Do contraste entre essas duas modalidades de leitura, decorre também as diferenças no estilo da leitura, o que implica variação nas relações entre leitor e objeto lido. Assim, na sociedade europeia da segunda metade do século XVIII e primeira do século XIX passam a coexistir dois modos de ler: um antigo estilo de leitura denominada intensiva e uma nova maneira de ler dita extensiva. A leitura intensiva, perpetuada até a primeira metade do século XVIII, consiste na escuta de textos lidos, relidos ou memorizados e recitados em voz alta para si ou para os outros, na intimidade familiar ou na igreja; a leitura passa a ser sinal de respeito e de reverência ao livro, dada a raridade e a preciosidade dos seus ensinamentos, posto que o leitor/ouvinte tem acesso a um número restrito de livros, como a Bíblia e o almanaque (Chartier, 2009). Desse modo, essa prática configura-se por meio da

Leitura comunitária onde nada é ocultado, onde o saber é fraternalmente partilhado e o livro reverenciado. Leitura ouvida e comunicada que coabita com a leitura silenciosa e individualizada do escrito num mesmo cenário cultural, onde o livro significa decoração e, a biblioteca, sinal de sapiência, poder e libertação (Castellanos, 2007, p. 62).

Por sua vez, a leitura extensiva caracteriza-se pela leitura silenciosa e individual de numerosos textos para além das ocasiões religiosas ou familiares, em razão da ampla circulação do material impresso; mais superficial, esse novo estilo torna-se, conseqüentemente, menos eficaz que o modelo tradicional, já que este se dá mediante um trabalho de apropriação do texto de modo mais lento e atento (Chartier, 2009). Assim,

Com o aparecimento do livro e das novas formas de se ler, o leitor se transferiu de um modelo monástico de escritura, onde o escrito tinha apenas uma função de conservação e de memorização através da leitura em voz alta, para um modelo escolástico de leitura, onde a reflexão se faz indispensável para a sua compreensão. (Castellanos, 2007, p. 58).

Esses modos de ler repercutem nas diversas sociedades até a contemporaneidade, engendrando práticas plurais de leitura que se recriam a partir das contrastantes relações que o leitor passa a estabelecer tanto com o objeto lido

quanto com os seus portadores; práticas que se apresentam e se representam no contexto escolar, quer oral ou silenciosamente, quer intensiva ou extensivamente. Contudo, necessitam ser empreendidas com fins de compreensão, não mais para memorização ou decifração do que se lê/vê/ouve. Isto supõe, essencialmente, o protagonismo da figura do leitor na relação de interação dialógica para com o produto cultural lido, segundo perspectivamos neste estudo. Pois, “a relação autor, texto, leitor deve compreender-se por meio de práticas diferenciadas e dos contrastantes usos, pondo em relevo a pluralidade dos modos de empregos e da diversidade das leituras” (Castellanos, 2007, p. 52).

Destarte, Lerner (2007) enfatiza a importância de explorar na escola as potencialidades dos gêneros e suportes variados aliadas às diferentes maneiras de praticar a leitura; ou seja, fazer coabitar atividades de natureza intensiva, nas quais seja possível mediar o processo de compreensão e de aprendizagem, com outras que favoreçam aos alunos à prática da leitura extensiva – comum em nossa sociedade, que promovam na escola espaços para suas escolhas e acesso ilimitado aos textos. Dessa forma, intensificam-se as práticas leitoras no interior das escolas, intencionando a aprendizagem da leitura e de outros conteúdos, que estimulam ao mesmo tempo o gosto pela leitura, visto que, o objetivo deve ser sempre formar leitores críticos.

Nessa direção, o grande desafio é abandonar as atividades desprovidas de sentido que distanciam os estudantes da leitura, já que o ato de ler deve orientar-se por propósitos de interesses práticos e não somente realizar-se como imposição ou obrigação escolar (Lerner, 2007); isto é, promover situações de leitura com múltiplas finalidades em função das necessidades e oportunidades que brotam na própria sala de aula ou na vida quotidiana dos educandos, de ler para se comunicar e interagir com os outros, para descobrir informações e para estimular a imaginação (Jolibert, 1994). Em outras palavras, leitura para informar-se, para estudo ou para fruição do texto (Geraldi, 2004); contudo, compreendemos que tais propósitos podem não se estabelecer de forma isolada e estanque, já que se entrecruzam e se consolidam simultaneamente nos eventos de leitura, dada a sua dinamicidade dialógica e as singularidades contextuais e culturais que envolvem os leitores engajados no ato.

Todavia, a variação dos modos de praticar a leitura implica na adoção de estratégias adequadas às modalidades propostas, bem como às intenções com que

se efetivam as práticas de apropriação e consumo dos objetos culturais (Chartier, 2009; Goulemot, 2009) na sala de aula, posto que, a leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização que variam conforme os motivos e objetivos implicados no ato de ler (Antunes, 2003). Em vista disso, cumpre-nos, ainda, outras reflexões: De que maneira e em que perspectiva as práticas de leitura têm sido apresentadas aos estudantes leitores nas instituições de ensino? Que estratégias e intencionalidades são implícitas ou explicitamente mobilizadas na mediação das práticas de leitura no espaço escolar, a fim de favorecer a compreensão do objeto lido e a formação leitora dos estudantes? Sobre estas e outras indagações intencionamos a seguir algumas interlocuções.

4 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Refletir sobre as práticas de leitura e suas implicações no processo de formação leitora exige repensar as concepções e as condições mobilizadas para o seu desenvolvimento, considerando o papel do professor na sistematização e mediação dessas práticas no interior da escola, pois, na condição de mediador, o docente atua como mobilizador e incentivador, possibilitando ao educando o próprio aprendizado (Vygotsky, 2007). É nesse sentido que Meier e Garcia (2007), apoiados nos pressupostos vygotksyanos, entendem a mediação pedagógica como um processo de interação entre sujeitos, caracterizada por uma intervenção intencional e planejada do mediador, o qual seleciona os meios e intensifica os estímulos ao mediado, mobilizando e ampliando suas experiências com vistas à construção de novas aprendizagens.

Isto posto, inferimos que a ação de mediar práticas de leitura escolares pressupõe o reconhecimento das necessidades dos sujeitos leitores, isto é, de suas reais condições de aprendizagem que demarcam as intenções com que são propostas; práticas que requerem, impreterivelmente, um planejamento, já que este consiste na organização das ações ou práticas pedagógicas, definindo o passo a passo para desenvolver habilidades e conhecimentos nos estudantes que os tornem leitores (Soares, 2020). Em outros termos, é nesse ato de planejar que se reflete e se evidenciam as intenções que orientarão a atuação do professor nas atividades em

sala de aula (Geraldi, 2004), assim como as escolhas referentes às estratégias adequadamente incentivadas nos distintos momentos do evento de leitura, como também aos instrumentos necessários à mediação, pois constituem-se meios que auxiliam os sujeitos na realização de alguma atividade mediada para atingir um determinado objetivo (Vigotsky, 2007). Nessa lógica, inclui-se, entre outros recursos materiais, o texto como instrumento fundante no ato da leitura, para além da linguagem que, enquanto meio de interação social, se constitui em uma ferramenta imprescindível no processo de mediação das atividades leitoras.

Desse modo, a postura mediadora do professor, enquanto portador de mediações (Meier; Garcia, 2007), revela-se, pois, essencial na delimitação dos objetivos, dos gêneros do discurso, dos sentidos e dos meios requeridos para a realização das atividades leitoras, uma vez que repercutem na dinâmica de apropriação da leitura pelos discentes-leitores, bem como na relação mediador-mediado. Isto porque, o aprendizado da leitura, realiza-se pelo próprio leitor que constrói seus saberes mediante a intermediação colaborativa de outros sujeitos envolvidos no ato de ler. Por isso, é pertinente “[...] repensarmos sobre os subsídios teórico-metodológicos que orientam a prática docente, fundamentalmente, do professor de Língua Portuguesa, com vistas a ampliar as possibilidades de aprendizagem e de domínio da leitura.” (Castellanos; Pereira, 2023, p. 8).

Essa concepção do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem, contextualizada com os pressupostos vygotksyanos, está relacionada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) criado para englobar as dimensões do aprendizado escolar e suas devidas relações com o processo de desenvolvimento. Assim, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real – indicativo do que a criança já aprendeu e consegue realizar algo sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial - determinado em função das realizações do aprendiz mediadas ou em colaboração com outros mais experientes (Vigotsky, 2007). Dessa forma, a ZDP pode ser entendida como o espaço (simbólico) de atuação do professor mediador, orientando e potencializando o aprendizado dos estudantes; isto é, partir das competências e conhecimentos já construídos e devidamente observados, com vistas às potencialidades e possibilidades de novas aprendizagens. Desse modo, é precisamente nisto que se configura a ação mediadora do professor de Língua Portuguesa na efetivação das práticas de leitura, ao facultar os meios e condições

necessários para auxiliar os discentes na compreensão do lido e na construção de novos saberes. Por sua vez, nessa ação mediadora das práticas de leitura, o docente definirá necessariamente as estratégias de compreensão leitora; condições basilares para as relações de interação mediador-texto-leitor, que favoreçam a construção do sentido do texto e a própria aprendizagem, já que esta é construída na interação de sujeitos cooperativos (Kleiman, 2016). Mas o que são estratégias? E que tipo de estratégias poderão facilitar o aprendizado nos eventos de leitura mediados no interior da instituição escolar?

As estratégias de leitura, segundo Kleiman (2016), são operações regulares para abordar um texto, sendo, pois, o processo de leitura, um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto. Nesse sentido, não podem ser entendidas como técnicas infalíveis; mas, como procedimentos que podem ser empregados em situações múltiplas de leitura, subsidiando os sujeitos-leitores na compreensão dos textos lidos e na consecução das finalidades pretendidas com a leitura (Solé, 1998). Logo, as estratégias de compreensão leitora “[...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (Solé, 1998, p. 69-70). Nessa lógica, Solé (1998) assinala a necessidade de se ensinar não só a leitura, mas também as estratégias para ler e compreender autonomamente, pois “se, evidentemente, deve-se ler para aprender, é necessário também aprender o que se deve ler, e como se deve lê-lo” (Chartier, 2014, p. 31). Desse modo, as práticas de leitura mediadas via estratégias de compreensão leitora possibilitam ao estudante desenvolver, para além das estruturas conceituais, as procedimentais e atitudinais que implementam seu desempenho no próprio ato de ler (Cantalice, 2004).

Assim, entendemos que ao praticar a leitura orientada em sala de aula, intensiva ou extensivamente, o estudante, sobretudo do ensino fundamental em processo de formação leitora, apropria-se também dos procedimentos direcionados para esse ato; por outro lado, estes, por sua vez, poderão subsidiar a atitude do leitor nas variadas situações de leitura vivenciadas dentro ou fora da escola. Para tanto, Solé (1998) e Kleiman (2016) classificam em duas as estratégias facilitadoras da dinâmica de leitura e compreensão textual desempenhada pelo leitor: as estratégias cognitivas e as metacognitivas: as primeiras, seriam aquelas operações realizadas

inconscientemente pelo leitor para alcançar um objetivo de leitura, utilizando-se de conhecimentos sem qualquer ato reflexivo; as segundas, em referência às metacognitivas, seriam os procedimentos realizados conscientemente, por meio dos quais o leitor saberá avaliar a própria compreensão e dizer para que está lendo um texto, determinando os objetivos da leitura (Kleiman, 2016).

Sem embargo, percebemos que o processamento das atividades leitoras consciente e reflexivamente via estratégias metacognitivas, pressupõe a definição de objetivos sobre os quais o leitor deve ter conhecimento e clareza. Isto sinaliza a importância da atuação do professor na mediação de práticas de leitura intencionalmente planejadas, com objetivos significativos e, portanto, que sejam efetivos na formação do leitor proficiente; isto é, aquele que lê porque tem uma finalidade, e compreende o que lê, recorrendo a procedimentos diversos (Kleiman, 2016). Nessa perspectiva, formar leitores competentes significa

[...] formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (Solé, 1998, p. 72).

Essas ações ou procedimentos a serem desempenhados pelo leitor demandam a intermediação discursiva do professor, viabilizando o processo de interação com o texto e de compreensão em diferentes momentos que encerram o percurso de mediação da atividade leitora; desde as antecipações que consistem na contextualização do evento de leitura, do gênero e do respectivo tema, até as ações que se efetivam durante o ato de ler para o processamento do texto, e aquelas que, se incentivadas após a leitura, ampliam as possibilidades de compreensão do lido e do aprimoramento da competência leitora dos educandos (Kopcke Filho, 1997; Solé, 1998). Outrossim, os questionamentos acionados no decurso dessas etapas, tanto pelo professor-mediador, quanto pelos discentes-leitores, favorecem o processo de interação e de engajamento, auxiliando-os no entendimento do texto (Kopcke Filho, 1997).

Dessa forma, entre as estratégias a serem desenvolvidas antes da leitura, são recomendadas também as especulações ao respeito de indicadores textuais (autor, título, tema, entre outros), a ativação de conhecimentos prévios dos alunos referentes ao gênero e ao tema em questão, e o compartilhamento das finalidades pretendidas

com a situação de leitura (Kopcke Filho, 1997; Solé, 1998; Cantalice, 2004; Koch; Elias, 2007); procedimentos estes que, como aponta Solé (1998), constituem pontos de partida para a motivação e significação das atividades leitoras. Por outro lado, para o processamento do texto enquanto leem, aplicam-se procedimentos de interpretação via seleção de informações e de palavras-chave, a realização de inferências e de perguntas, o cotejo de informações e das previsões; ações que viabilizam a construção de sentidos em torno do objeto lido e a partilha de conhecimentos (Kopcke Filho, 1997; Solé, 1998; Kleiman, 2016). Ademais, tão importantes quanto as demandas estratégicas anteriormente discutidas, são as atividades propostas ao término da leitura, pois constituem condições para consolidar a compreensão do objeto lido e ampliar a competência leitora, sendo eminente destacar nesta etapa a ideia principal e o tema do texto, elaborar resumos orais ou escritos, reler o texto, propor outras reflexões ou novas leituras sobre o tema estudado (Kopcke Filho, 1997; Solé, 1998; Cantalice, 2004).

Do exposto, percebemos o caráter dialógico discursivo da leitura, postulado por Bakhtin (2014; 2016), uma vez que o ato de ler se inicia antes mesmo do contato com o texto mediante as estratégias de previsões e relações com os conhecimentos prévios que conversam com o objeto a ser lido. E mesmo depois do ato da leitura propriamente dito, esses saberes se intercomunicam com outros textos/discursos a serem lidos e compreendidos a partir de novas práticas. Portanto, tão necessária e importante quanto as estratégias de compreensão leitora é a ação mediadora do professor empenhado em formar leitores, o qual deverá planejar as propostas de leitura com textos, objetivos e estratégias alinhados às necessidades dos discentes e às expectativas de aprendizagem legalmente estabelecidas; mas também, teórica e metodologicamente fundamentadas na perspectiva de um discente-sujeito-leitor ativamente envolvido nos eventos de leitura desencadeados em sala de aula ou mesmo naqueles vivenciados para além dos muros da escola.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: APLICAÇÃO E IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Para além de tratarmos da leitura em sua dimensão conceitual e do respectivo aprendizado, importa-nos a sua repercussão na “prática de uma leitura cultural, [como]

lugar de produção de sentido, de compreensão e de gozo” (Goulemot, 2009, p. 107), que não se exima das múltiplas referências extratextuais situadas, quer na história pessoal e coletiva do leitor (Goulemot, 2009), quer nas suas expectativas e “[...] crenças sobre o ato de ler e sobre quem é o leitor, como também nas atitudes frente ao lido [...]” (Castellanos, 2011, p. 241), que afetam a leitura e seus resultados. Dito de outro modo, o grande desafio da escola é garantir que os educandos, estando alfabetizados, mobilizem e interajam com os diferentes objetos culturais que circulam na sociedade, o que significa incentivar e oportunizar no quotidiano escolar a prática enriquecedora da leitura, que resulte em novas apropriações e, portanto, em níveis de aprendizagens e desenvolvimentos do leitor em formação.

Nessa perspectiva, privilegamos neste espaço discussões em torno de uma Sequência Didática construída colaborativamente com os sujeitos da pesquisa, mediante as interlocuções forjadas nos encontros formativos de reflexão e planejamento, cujos fundamentos articularam-se às categorias teóricas e empíricas constatadas e analisadas na Escola campo no decurso da investigação; uma vez que, para além dos objetivos traçados, estão orbitando na metodologia da pesquisa Colaborativa os propósitos da formação docente (Ferreira; Ibiapina, 2011); ação que transcende uma mera atualização científica e didático-pedagógica e passa a representar a possibilidade de forjar espaços de participação, reflexão e de instrumentalização teórica e prática de educadores que correspondam à complexidade e às demandas educacionais vigentes (Imbernón, 2011).

Quadro 1 – Sequência Didática: Poemas em Rede

PRÁTICA DE LINGUAGEM/EIXO: Leitura	NÚMERO DE AULAS: 6
OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
<p>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção</p> <p>Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos</p>	<p>Antes da leitura</p> <p>Estratégias de antecipação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A/o professora/professor adentra à sala de aula, trazendo uma rede de pesca e declamando um poema de autoria de um ex-aluno da escola: “Os peixes do Rio Turi” (texto elaborado em 2018, por <i>Jackson Santos Gomes</i>, em ocasião da Olimpíada de Língua Portuguesa). Outra possibilidade seria o convite do próprio autor para que apresente o poema neste momento. 2. Questionamentos aos estudantes: <ul style="list-style-type: none"> - Quem conhece esse poema? Quem o escreveu? (apresentar o autor e esclarecer sobre o momento da sua produção)

Apreciação e réplica	<p>- O poema aborda aspectos próprios da nossa comunidade: o rio, os peixes, a pesca... Você já experienciou a atividade de pesca? Tem uma rede de pesca em casa? Conhece os peixes do Rio Turi?</p>
HABILIDADES	3. Lançamento do convite aos estudantes: Hoje vamos pescar outros poemas e saberes por meio da leitura!
<p>D3³ – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.</p> <p>D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso.</p> <p>(EF89LP33)⁴ Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – [...] poemas de forma livre e fixa, poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estofarão, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespaciais (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>	<p>4. Comunicação da proposta de prática de leitura “Poemas em Rede” com auxílio do projetor, esclarecendo que realizarão procedimentos diversos para capturar poemas e saberes</p> <p>5. Proposta da organização da turma em semicírculo, dispondo no centro da sala a rede de pesca com poemas impressos - de forma fixa, de forma livre, concretos, ciberpoema, afixados às suas bordas</p> <p>6. Mobilização dos conhecimentos prévios sobre o gênero e o suporte: - Você já leu ou já produziu um poema? Do que tratava? Como se estruturava? - O que seria um poema? O que é uma rede? E o que seria um poema em rede? - Consolidação dos diferentes conceitos de rede, relacionando a ideia da rede com internet, e questionando as diferenças entre poemas impressos e os disponíveis nas mídias digitais. - Sobre os poemas que vamos ler, teriam eles a mesma estrutura?</p> <p>7. Elaboração de hipóteses sobre a temática: - Sobre o que tratam os poemas que vamos ler? - Quem seriam os autores desses textos? Em que época foram escritos? - Apresentação dos autores dos textos propostos, com breves informações sobre eles - Você já leu ou conhece algum deles?</p> <p>8. Socialização dos objetivos/habilidades</p> <p>9. Esclarecimentos sobre a existência de seis poemas diferentes na rede no centro da sala, produzidos por esses autores, que serão lidos</p> <p>10. Solicitação aos discentes para que se agrupem em seis subgrupos (média de 4 alunos)</p> <p>11. Convite a um membro de cada grupo para capturar um poema dos disponíveis na rede (em pequenos rolos em folha de papel A4, e enumerados de 1 a 6)</p> <p>12. Explicação sobre a estratégia “Circuito de poemas” pela qual farão a leitura: os grupos terão 7 (sete) minutos para a leitura de cada poema; quando a/o professora/professor der o sinal, deverão passar o poema lido ao grupo da direita, e assim sucessivamente, até que todos leiam os seis textos.</p> <p>13. Orientação com respeito ao registro de informações sobre cada poema lido em material próprio “Registros e Interações” disponibilizado para cada aluno: título do texto, autor, organização do texto, assunto, e questões para discussão</p>
MATERIAIS NECESSÁRIOS	<p style="text-align: center;">Durante a leitura</p> <p>Estratégias de interpretação e processamento do texto:</p>
<p>Poemas de forma fixa</p> <p>Poemas de forma livre</p> <p>Poemas concretos</p>	<p>1. Desenvolvimento da estratégia “Circuito de poemas” em grupo, conforme orientações dadas: leitura silenciosa dos seis poemas (2 de forma fixa, 1 de forma livre, 2 poemas concretos, 1 ciberpoema)</p> <p>2. Realização dos registros individualmente, segundo material sugerido: Registros e Interações</p>

³ Refere-se ao ‘Descritor’ (habilidade) e sua respectiva numeração na Matriz de Referência do SAEB.

⁴ Código de identificação das habilidades na BNCC, em que o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental, o primeiro par de números indica o ano a que se refere a habilidade (6º ao 9º/8º e 9º), o segundo par de letras corresponde ao componente curricular Língua Portuguesa, e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano (Brasil, 2018).

<p>Ciberpoema (impresso e em vídeo)</p> <p>Rede de pesca Computador</p> <p>Projektor de multimídia</p> <p>Material de apoio: Registros e Interações</p>	<p>3. Depois do circuito concluído, a/o professora/professor acrescenta 10 minutos e orienta os discentes a uma rápida discussão em torno das questões dispostas no material “Registros e Interações”</p> <p>4. Retorno ao semicírculo para as reflexões e discussões coletivas com base nas leituras e diálogos estabelecidos. A/o professora/professor compartilha os questionamentos e os textos via projetor e medeia as discussões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que chamou atenção na leitura dos poemas? Que questionamentos você faria sobre eles? - Entre os textos lidos, qual deles você considera mais interessante quanto ao assunto tratado? Por quê? - Que semelhanças e diferenças você notou entre os poemas 1, 2 e 3? - Observando os textos 4, 5 e 6, como os recursos (palavras, formas, imagens) colaboram para a construção dos seus sentidos? O que podemos compreender sobre cada um deles? - Qual dos textos lidos se caracteriza como poema de forma fixa, livre, poema concreto, ou ciberpoema? Em que contextos foram produzidos e circulam esses textos? <p>5. No percurso das interlocuções, a/o professora/professor deverá incentivar a interação dos leitores, esclarecer as dúvidas e acrescentar informações pertinentes sobre os textos, como suas características e respectivos autores.</p> <p style="text-align: center;">Depois da leitura</p> <p>Estratégias de ampliação da competência leitora:</p> <p>1. Proposição de novas reflexões e novas leituras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Além dos poemas de forma fixa, de forma livre e os poemas concretos, você leu um ciberpoema. Vamos revê-lo de outra forma? - (Re)apresentação do ciberpoema “Chá” (poema 6 do circuito) em vídeo – forma original do gênero - via projetor, observando os recursos utilizados na sua composição (imagens, sons, movimentos) e seus efeitos na construção dos sentidos, questionando: - Que sentidos podemos atribuir ao ciberpoema exposto? O que dizem as imagens, movimentos e palavras? - O que seria um ciberpoema? Como se diferencia dos demais poemas que você leu? Em que suportes podemos encontrá-los? - Resgate da ideia de poemas em rede (rede de pesca/rede de internet/ciberpoema) <p>2. Indicação de sites para acesso a outros poemas de poetas brasileiros, escritos e em vídeos</p> <p>https://www.culturagenial.com/poesia/ https://www.recantodasletras.com.br/poesias-concretas/</p> <p>3. Orientações sobre a escolha de um poema para compartilhar com os colegas: cada aluno receberá uma folha para o registro de um poema, com título, autor e fonte, e trazer na próxima aula para afixar na rede de pesca que deverá permanecer em um canto da sala durante a semana com esse fim, para que os novos poemas sejam socializados e apreciados.</p>
AValiação da Aprendizagem	
<p>A avaliação dar-se-á no percurso de todo o processo de desenvolvimento da proposta, via observação dos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos prévios ativados - Participação/interação e desempenho no circuito de poemas e nas discussões desencadeadas - Percepções e construções dos alunos em relação aos textos lidos - Capacidade de interpretar, relacionando as diferentes linguagens presentes nos textos 	

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

A leitura é sempre lugar de produção de sentido, de compreensão e de troca; isto é, espaço de comunicação aberta onde se dá o encontro entre o homem e a

realidade sociocultural (Goulemot, 2009; Silva, 2011). Nessa lógica, compreendemos as práticas de leitura como formas de participação social e dinamização cultural, nas quais experienciamos, por um lado, a descoberta e a construção de conhecimentos, por outro, a partilha e disseminação de saberes, de valores e da própria cultura; diálogo incessante do leitor e de sua biblioteca de vida (Goulemot, 2009), com os múltiplos objetos de leitura e com o mundo. Essas interlocuções, demarcadas por princípios discursivos que protagonizam o papel do leitor, tornam possíveis novas aprendizagens. É nessa perspectiva que pensamos a Sequência Didática “Poemas em Rede” que, sustentada no princípio teórico-metodológico da discursividade (Travaglia, 2009; Bakhtin, 2014), dialoga de forma colaborativa com as necessidades dos estudantes com respeito à leitura, e imprime novos olhares sobre a prática pedagógica e as possíveis mediações no locus da pesquisa.

Dessa forma, no intuito de superar o ecletismo nas concepções dos docentes e suas representações nas prevalentes práticas de decodificação que se configuravam nos eventos de leitura mediados no contexto da pesquisa, explicitamos e operacionalizamos na Sequência Didática: Poemas em Rede, os princípios dialógico-discursivos da linguagem que demarcam as escolhas e os propósitos nos quais se organiza. Destarte, exploramos o gênero poema, oportunizando aos estudantes-leitores, a apropriação de textos poéticos nas suas distintas formas: poemas de forma fixa e livre, poemas concretos e ciberpoemas, mediante um percurso metodológico que se apoia em estratégias que favoreceram aos sujeitos-leitores, para além de aproximações com suas vivências e com o contexto sociocultural, segundo a dinâmica de interação estabelecida no processo de mediação, a respectiva significação e compreensão do lido, no intuito de respondermos a suas necessidades; pois o tratamento em torno das práticas de leitura escolarizadas requer “[...] considerações em torno das concepções de leitura e das práticas leitoras em pauta, quando acontece a mediação pedagógica sustentada na mobilização dos saberes docentes em situações de leitura propícias para leitores em formação” (Castellanos; Pereira, 2023, p. 3).

Com efeito, os princípios teórico-metodológicos referentes à concepção interacional/dialógica da língua(gem), se ratificam em cada elemento tomado em conta nesta sequência didática, já que a leitura se configura como espaço de interação e de construção de sentido (Mortatti, 2001; Koch; Elias, 2007); ato de compreensão

ativa e responsiva (Bakhtin, 2016), que se materializa na dinâmica da sequência didática em pauta. Dessa forma, a interrelação que se estabelece entre as habilidades e os objetos de conhecimento em tela, mediante as estratégias de antecipação, de processamento do texto e de ampliação da competência leitora mobilizadas nas intenções de mediação do professor, viabiliza tanto a construção de sentido dos objetos lidos, quanto o significado das práticas de leitura a serem experienciadas.

É nessa perspectiva que propomos o 'Circuito de poemas' para possibilitar a leitura dinâmica dos diferentes textos poéticos, de modo a que os sujeitos-leitores, engajados ativamente no ato de ler, percebessem relações e divergências, bem como os subsídios que colaboram para os sentidos dos textos conforme preveem as habilidades. Por outro lado, indicamos o material de apoio 'Registros e Interações' que auxilia os estudantes nas interlocuções com o objeto lido e com seus pares, uma vez que a aprendizagem, na concepção interacionista ou enunciativo-discursiva da linguagem é construída na interação (Jolibert, 1994; Vigotsky, 2007; Kleiman, 2016).

Outrossim, o propósito de redesenhar a mediação pedagógica que se estabelecia nas práticas de leitura em uso no contexto da pesquisa, cujas representações prescindiam da interação e das estratégias necessárias ao processo de participação do leitor e de sua compreensão em torno do objeto lido, se configura nas condições didático-pedagógicas aqui planejadas que favoreceram a ação mediadora do professor, como também a dinâmica de apropriação dos discursos lidos/ouvidos, oportunizando-se o entendimento e apreciação via práticas de leitura e de compartilhamento sugeridas no percurso metodológico. Isto porque, ditas práticas pressupõem estratégias didáticas em consonância com a perspectiva teórico-metodológica adotada pelo professor, que estimulem a participação dos discentes-leitores e a construção de novos saberes (Moura; Martins, 2012); ou seja, faz-se necessário repensar as práticas de leitura, sobretudo no ensino fundamental, no intuito de "[...] reorientar as mediações em sala de aula e, conseqüentemente, favorecer condições teóricas e práticas para a formação de jovens leitores" (Pereira; Castellanos, 2022, p.802).

Assim, em diálogo com os elementos considerados no itinerário da sequência didática em pauta, buscou-se materializar a mediação pedagógica nos princípios da dialogicidade via estratégias de leitura que favorecessem, por um lado a relação mediador-mediado, por outro a interação leitor-texto e a respectiva compreensão

preconizadas pela perspectiva interacional discursiva da leitura; posto que, a mediação em uma ação contínua de intervenção intencional e planejada que, forjada na interação entre sujeitos, promove transformação e desenvolvimento (Vygotski, 1997; Meier; Garcia, 2007). Portanto, ponderando os parâmetros aos quais se articula a sequência didática em análise, buscou-se, em consonância com os princípios interacionistas discursivos da linguagem, explicitar e operacionalizar, objetos, intencionalidades, habilidades e estratégias que, dialogando com as necessidades dos educandos, favorecessem a significação das práticas de leitura e a consequente formação de alunos-leitores; isto é, viabilizassem o resgate da natureza interativa, e portanto social da língua, permitindo-lhe ao sujeito-leitor a reflexão crítica e a ressignificação da linguagem no ato da leitura (Kleiman, 2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos ser a prática escolar da leitura, um mecanismo substancial para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos educandos; seja por favorecer a dinâmica de apropriação da linguagem nos seus distintos modos e usos, seja pela possibilidade de construção e partilha de saberes. Isto é, se considerada a natureza dialógica da língua, a experiência do ato de ler constituirá, indiscutivelmente, espaço de interação, de participação social e, portanto, de aprendizado para o aluno-leitor em formação. Por isso, entendemos que, para além de ensinar a ler, a escola necessita incentivar e promover práticas cotidianas e significativas de leitura, que propiciem o consumo dos objetos culturais e colaborem para o aprimoramento da competência leitora dos educandos.

Assim, a análise em torno das concepções de língua(gem) e de suas implicações na mediação das práticas de leitura desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano da Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia (município de Presidente Sarney – MA), nos possibilitou a constatação e compreensão de aspectos teórico-metodológicos fundantes da ação mediadora do professor, necessários para (re)pensar as possíveis intervenções, numa construção coletiva e significativa; repensarmos novas e fundamentadas formas de ler e de aprender com a leitura. Para tanto, os diálogos e as reflexões, articulando teoria e empiria, nos propiciaram a partilha de significados acerca da prática docente, com vistas a compreendermos as

armaduras conceituais e os propósitos imbricados na ação mediadora dos professores e suas conseqüentes implicações na formação de sujeitos leitores.

Nessa esteira, compreendemos que a reconfiguração da mediação das práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa, mediante os princípios dialógico-interacionistas da língua(gem), para além de viabilizar o envolvimento e interação dos leitores, sobretudo daqueles com dificuldades em ler, enfatiza o papel ativo do leitor no ato da leitura e na própria aprendizagem, concebendo-se não mais a leitura como busca de informação, mas como relação entre ideias do leitor, do texto, e de seu contexto (Kopcke Filho, 1997). Nesse sentido, é preciso alinhar e aliar a prática pedagógica, particularmente a mediação dos eventos de leitura, às concepções e aos respectivos propósitos, a fim de que se materializem no chão da escola e repercutam na aprendizagem dos educandos, visto que, um projeto de desenvolvimento da cultura e, portanto, da leitura, precisa buscar técnicas e estratégias para motivá-la, tendo em conta que esse ato envolve uma complexidade de objetivos, métodos e objetos, que essencialmente se articulam a um referencial teórico-metodológico (Mortatti, 2001).

Com efeito, acreditamos na possibilidade de reconfiguração das condições de produção das práticas de leitura mediadas no contexto escolar, quando se leva em conta o processo de formação contínua dos docentes, apoiado em princípios teóricos legitimados, mas também contextualizados com seus saberes e fazeres. É nessa direção que, ancorados na perspectiva dialógico-discursiva da língua(gem)/leitura, buscamos repensar e ressignificar as formas de experienciar o ato da leitura, segundo se propõe na Sequência Didática analisada; ou seja, propiciar aos estudantes-leitores e aos próprios professores, circunstâncias pedagógicas que considerem a dinâmica histórico-social que envolve tanto o texto quanto o leitor, privilegiando-se a leitura como espaço da discursividade (Orlandi, 2012); condição que amplia as possibilidades de compreensão do lido e, conseqüentemente, de aprendizagem e de formação de leitores ativos, críticos, inventivos e competentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução: Paulo Bezerra. – São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. - São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 8, n. 1, pp. 105-106, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100014>. Acesso em: 17 mar. 2022.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. A Leitura e os Leitores: entre Crenças e Atitudes. *In*: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAUJO, José Edvar Costa de; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho (Orgs.). **História da Educação Comparada**: Discursos, Ritos e Símbolos da Educação Popular, Cívica e Religiosa. – Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **Práticas de Leitura no Maranhão na Primeira República**: entre apropriações e representações. 2007, 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2007.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; PEREIRA, Emília Ferreira Alves. Mediação pedagógica e práticas de leitura no 9º ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n 19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023650>. Acesso em: 16 mar. 2024.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. – 4. ed. – São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (organizadoras). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. – São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FERREIRA, M.S.; IBIAPINA. I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO. S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.119-140.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. – 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. – 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. – 4. ed. – São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- HUMBOLDT, W. von. Form der Sprachen. *In*: HEIDERMANN, W.; WEININGER, M. J. (org.). **Humboldt: Linguagem Literatura e Bildung**. Florianópolis: UFSC, 2006.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livros, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. - 9. ed. Trad. Silvana Cabucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**; tradução: Bruno C. Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 16. ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 2016.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, Ingedore. G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. - 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2015.
- KOPCKE FILHO, Henrique. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 1, n. 2-3, pp. 59-67, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85571997000100007>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário; tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. – Curitiba: Edição do autor, 2007.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Leitura, Literatura e Escola**: Sobre a Formação do Gosto. – 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- 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.
- ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. – 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.
- PEREIRA, Emília Ferreira Alves; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Proposições curriculares para o ensino de leitura: o DCTMA e a mediação pedagógica no 9º ano no contexto escolar. **Revista Conjecturas**, vol. 22, nº 14, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-1830-2M04>. Acesso em: 6 nov. 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** – 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** – 18. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** - 13. ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: tomo I.** 2.ed. Madrid: Visor, 1997.