

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

A construção de sentidos na atividade de leitura: interfaces com o professor mediador

The construction of meaning of reading activity: interfaces with
the mediator teacher

Dalve Oliveira Batista-Santos¹
Joelma Pereira Cruz²

Resumo

Considerando a relevância do professor no processo de formação do leitor crítico, que este artigo tem por objetivo investigar o papel do professor como mediador no processo de compreensão leitora dos alunos e as implicações desse processo no desenvolvimento do leitor responsivo. A metodologia está respaldada numa abordagem qualitativa de pesquisa, que fará uso da estratégia metodológica entrevista. Para tanto, foi aplicado um questionário, com questões discursivas, a quatro professores, que ministram a disciplina de Língua Portuguesa, da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins. Além do questionário, foram observadas três aulas de interpretação textual de cada professor. O artigo está fundamentado à luz de teóricos que têm a leitura como temática, sendo alguns deles: Kleiman (2008; 2013), Antunes (2009), Hoppe (2014), Zanotto (2014a; 2014b), Zanotto e Sugayama (2016), Batista-Santos (2018), dentre outros. Com a pesquisa, foi possível constatar que a prática da leitura, na sala de aula, ainda é focada na perspectiva monológica, em que o aluno é levado a reproduzir passivamente as ideias alheias do autor do texto lido. Isso implica dizermos que, é necessário mudanças no trabalho com a leitura, isto é, o docente necessita compreender o seu papel no processo de formação de leitores críticos por meio de uma prática dialógica e responsiva.

Palavras-chave: Concepção de leitura; Compreensão leitora; Leitura dialógica; Professor mediador.

ABSTRACT:

Considering the relevance of the teacher in the process of formation of the critical reader, this article aims to investigate the role of the teacher as mediator in the process of reading comprehension of the students and the implications of this process in the development of the critical reader. The methodological Picture is supported by a qualitative research,

¹ Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Atua na Graduação em Letras - Língua Portuguesa e no Programa de Mestrado em Letras (PPGLetras), no Câmpus de Porto Nacional.

² Graduada em Letras: Língua Portuguesa e Respectives Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Porto Nacional.

which will make use of interview methodological strategies. For that, a questionnaire was applied, with discursive questions, to four teachers, who teach Portuguese Language, from the State Teaching Network of the State of Tocantins. In addition to the questionnaire, three classes of textual interpretation of each teacher were observed. The article is based on theorists who have the reading as thematic, and some of them are: Kleiman (2008, 2013), Antunes (2009), Hoppe (2014), Zanotto (2014a, 2014b), Zanotto and Sugayama Batista-Santos (2018), among others. With the research, it was possible to verify that the practice of reading in the classroom is still focused on the monological perspective, in which the student is led to passively reproduce the ideas of the author of the text read. This implies that it is necessary to change the work with reading, that is, the teacher needs to understand its role in the process of training critical readers through a dialogic and responsive practice.

Keywords: Reading Conception; Comprehension Reading; Dialogical reading; Mediator teacher.

1 PALAVRAS INICIAIS

Nas últimas décadas muitos pesquisadores (Cf. SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2013; 2008; dentre outros) se debruçaram na temática da leitura, como forma de compreender os problemas que permeiam o trabalho com essa modalidade na sala de aula. No entanto, Zanotto (2014, p. 206) afirma que “as pesquisas sobre leitura não dedicaram suficiente atenção à questão de dar espaço para a voz do leitor e, conseqüentemente, à construção das múltiplas leituras”, o que demonstra a necessidade da realização desta pesquisa, especificamente, a necessidade de uma discussão sobre o papel do professor nesse processo dialógico.

Nesse sentido, a compreensão da construção de uma prática de social de leitura (Cf. ZANOTTO, 2014; BATISTA-SANTOS, 2018), deve ser entendida numa perspectiva dialógica e colaborativa, em que a compreensão da linguagem é

[...] vista como prática social, comprometida ideologicamente, e afirma a impossibilidade de compreender a linguagem de forma independente dos sujeitos que vivem as práticas sociais investigadas e do contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos (ZANOTTO, 2014b, p. 205).

Acreditamos, dessa maneira, que a prática deve-se pautar em uma concepção que considere o sentido construído pelo sujeito na interação com os outros participantes, com base no contexto e nos seus conhecimentos prévios, pois segundo Zanotto (2014b, p. 206), o sentido deve ser compreendido como “múltiplo e indeterminado”. Assim, neste estudo, compreendemos que ler é muito mais que decodificar símbolos, ler é um processo dialógico, e nesse processo o leitor assume uma identidade de protagonista na construção dos múltiplos sentidos, pois sua voz é legitimada por meio da mediação do professor e os

outros participantes (outros leitores).

É nesse contexto – de dar espaço para voz do leitor – que a presente pesquisa tem como objetivo investigar o papel do professor como mediador no processo de compreensão leitora dos alunos e as implicações desse processo no desenvolvimento do leitor responsivo. Nessa perspectiva, a pesquisa é de cunho qualitativo e de abordagem interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), inserida na Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), pois busca especificamente compreender a concepção de leitura trazida pelos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins, bem como investigar como esses profissionais possibilitam o desenvolvimento da compreensão leitora na atividade de leitura.

Para embasar este estudo, recorreremos aos pesquisadores que tratam a questão da leitura, sendo numa abordagem crítica, dialógica e responsiva: Kleiman (2008; 2013), Antunes (2009), Hoppe (2014), Zanotto (2014a; 2014b), Zanotto e Sugayama (2016), Batista-Santos (2018), dentre outros.

Diante do exposto, optamos em dividir este estudo da seguinte forma: na primeira seção discutimos a questão da leitura, evidenciando a concepção monológica, bem como o seu ensino no contexto atual; na segunda seção discorreremos sobre a concepção de linguagem numa perspectiva dialógica e o processo de mediação e construção de sentidos na atividade de leitura; na terceira seção, apresentamos as análises das entrevistas; e, por fim, tecemos as considerações finais.

2 A LEITURA DOMINANTE COMO PRÁTICA DO SILENCIAMENTO

Temos a importância da leitura cada vez mais reafirmada como instrumento de aquisição e apropriação do conhecimento e transformação social (Cf. CASTANHEIRA; OLIVEIRA, 2013; KLEIMAN, 2013; BATISTA-SANTOS, 2018). Todavia, o que é percebido, ainda, nas atividades de leitura é uma concepção homogênea e autoritária dessa prática. A esse respeito, Zanotto e Sugayama (2016, p. 23) afirmam que a leitura tem “preponderantemente cristalizada, em seu bojo, uma concepção monológica de linguagem e de comunicação que se reflete não só nos modos de ler, mas também nos modos de agir dos professores e dos alunos”.

Considerando o exposto, torna-se imprescindível entender a perspectiva monológica de linguagem que tem fundamentado as atividades de leitura na escola (BATISTA-SANTOS, 2018). A linguagem na perspectiva monológica é concebida de maneira homogênea, neutra e objetivista, em que na atividade de leitura os

posicionamentos dos leitores não são considerados efetivamente, isto é, nessa abordagem o objeto é concebido independentemente do sujeito e do seu contexto (BATISTA-SANTOS, 2018).

Para Batista-Santos (2018), na atividade de leitura, fundamentada pela concepção monológica, *prática de leitura dominante no contexto escolar*, o conhecimento de mundo dos leitores, seus valores e sentimentos não são levados em consideração na produção de sentidos, uma vez que a prioridade é apenas a decodificação do que está na superfície do texto e o foco está no texto, autor ou leitor.

Nessa aceção, algumas concepções de leitura são estudadas em várias perspectivas: *foco no texto*, *foco no autor* e *foco no leitor*. A concepção *foco no texto* trata o texto como repositório principal de informações e sentidos, cabendo ao leitor a tarefa de captar essas informações. Sobre essa perspectiva, Kleiman (2013) assevera que o leitor leva em consideração o texto como dono absoluto das informações e dos sentidos.

Segundo Hoppe (2014, p. 34), no que diz respeito à leitura com *foco no autor*, a atividade de leitura é compreendida como uma prática monológica e individual, em que a preocupação está no ‘captar’ o pensamento do produtor do texto, isto é, o autor. Nessa perspectiva de leitura, o professor organiza um enunciado com perguntas do tipo: *Qual a intenção do autor?; O que o autor quis dizer?*, dentre outras.

Com isso, diretamente, o professor focaliza apenas o autor do texto, ou seja, reproduzindo o que está no texto e não possibilita um ambiente dialógico com os alunos. Ainda, essa prática de leitura implica formação de leitores passivos que apenas reproduzem ideias alheias, sem refletir e agir criticamente sobre as informações disponibilizadas no texto.

A concepção de linguagem que se faz presente, de acordo com Hoppe (2014), na leitura *foco no autor* é a que vê a linguagem como instrumento de comunicação. Nesta, a língua é vista como um código, organizado de acordo com regras, bem como seus conjuntos de signos. Dessa maneira, o ato de ler torna-se uma transmissão de mensagens do emissor para o receptor. E a leitura, então, não tem sentido para o aluno e passa a ser uma mera reprodução, ou seja, decodificação do texto.

No que se refere a concepção *foco no leitor*, as informações gerais do texto são captadas por meio de ‘adivinhações’ e suposições, uma vez que é o leitor responsável por ‘extrair’ tais informações. O entendimento do texto, nessa concepção, é “construído na relação hipótese/verdade, sem procurar confirmar ou refutar tais possibilidades, com uso de uma leitura mais detalhada” (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013, p. 8).

Ressaltamos que ter consciência dos fatores cognitivos que estão envolvidos nesse processo é de extrema relevância, além de instrumento de auxílio para o professor. Todavia, a leitura nas concepções foco no texto, no leitor e autor são trabalhadas em sala de aula de forma isolada, implicando lacunas na formação do leitor crítico e responsivo. Nesse sentido, a leitura que foca apenas o texto, leitor ou autor está respaldada numa abordagem monológica de linguagem, pois não considera o contexto social e as outras vozes sociais na construção das múltiplas leituras. Além disso, vale dizer (a partir das observações realizadas nas aulas de LP) que essas concepções encontram-se, ainda, presentes de forma dominante no âmbito escolar.

Na leitura pautada numa perspectiva monológica de linguagem, ou *prática de leitura dominante no contexto escolar*, o aluno é levado para uma prática de leitura que enfatiza um processo mecânico de compreensão da mensagem, pois acredita-se que as informações estão disponibilizadas no texto de forma explícita, bastando uma tarefa de retirar tais informações da superfície do texto.

Para Kleiman (2013), nessa concepção de leitura, o leitor extrai informações patentes na obra, não levando em consideração os outros saberes (mundo, linguístico e acrescentamos, os 'outros' sujeitos), o que implica falta de desenvolvimento de competência leitora de forma crítica e ativa.

Vale ressaltar que a leitura respaldada numa abordagem de linguagem monológica, para Zanotto (1995; 2014a; 2014b), é uma prática passiva que não contribui significativamente para o desenvolvimento do aluno, já que a interação é ausente, e o aluno não é estimulado a pôr em cena seus conhecimentos de mundo, bem como dialogar com as outras leituras que podem surgir durante o processo. Assim:

Podemos compreender que, portanto, não se efetivam, nas atividades de leituras, as relações dialógicas da linguagem, pois, na maioria das vezes, os textos são desconectados de seus contextos socioculturais e discutidos como algo independente, isto é, como se possuíssem sentidos autônomos (BASTISTA-SANTOS, 2018, p. 50).

Desse modo, apenas decodificar ou extrair informações existentes no texto não possibilita um engajamento crítico por parte dos participantes na construção dos sentidos, uma vez que a interpretação é única para todos os leitores. É importante esclarecer, ainda, que essa prática implica um (re)pensar na formação de professores, visto que no processo de formação de leitores críticos esses profissionais são mediadores e negociadores da construção de sentidos.

Acerca dessa problemática, Kleiman (2013) assevera que na maioria das vezes o *Interfaces da Educ., Paranaíba, v.10, n.30, p. 100 – 124, 2019*
ISSN 2177-7691

que se vê nas atividades de leitura, são práticas que tomam o texto como ‘recipiente’ de elementos gramaticais ou, ainda são usados apenas como pretexto para escrever resumo ou uma cópia. Tal ação implica atividades mecânicas, nas quais o aluno retira informações do texto, sem atribuir sentidos para isso, o que permite constatar que se trata de uma atividade que não estimula a reflexão ativa e crítica.

Nesse sentido, trabalhar a leitura de forma monológica, como dito anteriormente, é não considerar o leitor em sua subjetividade. Ademais, fica evidente nessa ação que o aluno fica impossibilitado de construir sentidos por intermédio do texto, tornando-se reproduzidor passivo das informações alheias. Sobre essa prática de leitura dominante nos contextos escolares, Zanotto e Sugayama (2016, p. 25) asseveram que:

Outra característica da prática escolar de leitura, decorrente do monologismo, é que dificilmente ocorre a interação dos alunos entre si, uma vez que todos devem ler do mesmo modo. Por essa razão, o modo de agir do professor é diretivo e, por vezes, autoritário; compondo um tipo de estrutura usual de conversação, na sala de aula, que compartimenta as vozes e inibe uma conversa dialogizada entre os participantes.

Essa prática de leitura pautada no monologismo, conforme Zanotto e Sugayama (2016), contribui para que a voz do aluno seja silenciada, tendo como consequência uma leitura única, uma vez que a autoridade máxima interpretativa é o docente. O professor nesse processo é responsável por regular as interpretações, já que leva em consideração de forma fiel o que está no texto, não possibilitando a construção de sentidos múltiplos. Nesse seguimento, para Kleiman (2013, p. 34):

Essa concepção de leitura permite todas as deturpações já apontadas, que agora resumimos: a análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se avaliação do grau de proximidade ou distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada”.

Segundo Batista-Santos (2018), na leitura autoritária não é oferecida ao aluno uma prática de leitura significativa, na qual o leitor tenha a possibilidade de desenvolver a competência leitora de forma crítica e responsiva. Além disso, nesta perspectiva não existe espaço para a coconstrução dos múltiplos sentidos, uma vez que o professor é autoridade máxima interpretativa (BATISTA-SANTOS, 2018). Ainda, para referida pesquisadora:

Os discentes, nessa prática, ficam inertes diante da ação do professor que apenas busca reproduções fiéis (resposta unívoca) ao que está no texto ou ao que livro didático propõe como resposta “correta”. Assim, o professor atua de maneira passiva e objetiva, não dando voz ao leitor, que fica intimidado por sua autoridade. Essa autoridade foi construída nas relações ideológicas, sociais que perpassam o sujeito e constroem as relações discursivas dominantes (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 30).

Logo, nessa prática, os alunos veem a leitura como uma obrigação, pois são forçados a ler para posteriormente fazer trabalhos escolares e no final ganhar uma nota. Essa prática de leitura como pretexto, para os alunos não tem sentido, uma vez que no contexto escolar a leitura é trabalhada de maneira restrita e descontextualizada.

Diante do exposto, compreendemos que a leitura não deve ser vista apenas como uma identificação e interpretação dos elementos linguísticos, mas sim, como um processo que vai muito além, abrangendo uma interação entre texto, leitor, autor e os “outros”. Assim sendo, a leitura trabalhada na escola deve partir para um ato dialógico, como podemos observar nas palavras de Bakhtin (2003, p. 329):

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico.

Compreendemos, dessa forma, que o texto sozinho, não consegue passar todas as informações, muito menos possibilitar a formação de leitores críticos. Todavia, é no encontro dialógico com as várias vozes participantes na construção do sentido que o leitor se torna crítico e responsivo. Sobre esse encontro dialógico, discutimos na próxima seção a leitura numa perspectiva dialógica.

3 A LEITURA DIALÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

Contrapondo a perspectiva monológica, a leitura numa perspectiva dialógica, coaduna com uma concepção de linguagem em uma abordagem dialógica (BAKHTIN, 2003) que possibilita maior interação entre os leitores, permitindo reflexões ativas e críticas. A leitura na perspectiva dialógica é reflexiva e possibilita interação com os vários participantes da atividade de leitura. Desse modo, a construção dos sentidos é ressignificada por meio da interação mediada pelo texto e os “outros” participantes sociais (aluno, professor, autor, e as outras instâncias sociais).

Na abordagem dialógica são levadas em consideração as leituras de cada participante. Nesse processo, concordando ou refutando as leituras construídas na interação, criam-se vários posicionamentos que serão negociados de forma crítica e reflexível pelo professor ou pelos próprios participantes da interação, podendo ser criados ‘novos sentidos’ na interação verbal. Desse modo, Batista-Santos (2018, p. 82) assevera que a leitura dialógica “[...] é concebida considerando que a língua/linguagem não é algo estático, mas algo ‘vivo’ na perspectiva bakhtiniana”, pois,

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 (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 98).

Considerando essa perspectiva ativa e reflexiva, acreditamos que na escola, portanto, a leitura dialógica deve ser compreendida como ponto principal no processo da formação do leitor responsivo, uma vez que, nessa abordagem, o leitor desenvolve postura ativa que vai além da simples prática de decodificar. Ele, o leitor, acata, refuta, se desloca num ato crítico e responsivo para (re)significar o sentido construído por intermédio do texto. Assim, nas palavras de Geraldi (2013, p. 15-16), não existe diálogo significativo:

[...] sem os necessários deslocamentos, ainda que mínimos, de uma posição para compreender a outra posição, e dela retornar para sua posição, enriquecido pelo embate produtivo do encontro de consciências equipolentes, autônomas, mas não independentes das condições sócio-históricas de suas constituições. Sem esses deslocamentos, o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos.

Vale ressaltar, que o ponto de partida da construção do sentido é o texto, isto é, o texto é um meio e não um fim, detentor de todas informações. Seguindo essa abordagem do processo de construção de sentidos, Batista-Santos & Ferreira (2017, p. 341), explicam que:

Esse processo de construção de sentidos permite que a leitura se constitua como prática social, pois nessa atividade o leitor assume um papel de sujeito ativo e responsável diante das informações disponibilizadas nas práticas linguageiras, mediadas pelos gêneros textuais. Além disso, esse papel ativo permite a ele tornar-se proficiente e competente para transformar e ser transformado na construção da sua cidadania, ou seja, na construção da consciência crítica, política e social dos sujeitos.

Ainda, como dito anteriormente, é nesse processo de coconstrução de sentidos que o leitor vai se constituindo como sujeito responsivo e ativo, pois, ele discorda ou concorda das leituras realizadas, total ou parcialmente, complementando, resignificando, coconstruindo, adaptando e etc. (BATISTA-SANTOS, 2018). Sobre a responsividade, Fiorin (2006) afirma que:

Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística do texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta (FIORIN, 2006, p. 6).

Na abordagem dialógica, o leitor é um participante ativo que dialoga com os

agentes da atividade de leitura (leitor, autor, texto e as outras vozes sociais). Dessa maneira, a atividade de leitura deve ser entendida e executada pelo leitor de modo responsivo, uma vez que necessita construir e dialogar com o já dito, instigar uma resposta no(s) outro(s) (BATISTA-SANTOS, 2018). Com isso, os participantes pensam em conjunto e as suas “vozes e subjetividades são reconhecidas e validadas, uma vez que a construção dos sentidos é realizada na interação verbal, negociada entre os participantes que procuram compreender a voz do autor, mediados pelo texto trabalhado” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 30).

Vale lembrar que na abordagem monológica a prioridade está atrelada a um sentido único dentro do texto. Diferentemente, a abordagem dialógica é tida como interacionista, já que no momento do diálogo, a palavra do outro é relevante para a construção e reconstrução de novos sentidos, tendo em vista que não se considera apenas a voz do autor ou do texto, mas também, as outras vozes existentes no momento do diálogo com texto.

Nessa linha de raciocínio, Batista-Santos (2018) acredita que a utilização da linguagem numa perspectiva dialógica requer um ambiente em que as vozes dos leitores sejam legitimadas na atividade de leitura por parte do docente. Logo, faz-se necessário (re)pensarmos na formação do professor, pois é necessário que este esteja disposto a deixar de lado o seu lugar de autoridade máxima interpretativa para ouvir e negociar os múltiplos sentidos.

Sobre a formação continuada do professor, Guimarães (2011) afirma que: “Não se inicia e nem termina nos Cursos de Licenciatura. A formação do professor é permanente. Desenvolve-se em diferentes tempos e espaços, ao longo da vida dos sujeitos educadores” (GUIMARÃES, 2011, p. 275). Dessa forma, a necessidade de pensarmos na formação do professor, especificamente, para atuar numa perspectiva dialógica, deve-se ao que afirma Batista-Santos (2018, p. 76-77), quando diz que

[...] o professor é desafiado a lidar com as múltiplas interpretações, diferente da prática de leitura dominante na qual a leitura é única e o professor é autoridade interpretativista (mas, seguindo o livro didático). Nessa nova prática, o docente torna-se mediador e participante ativo ao negociar juntamente com o grupo as leituras que poderão ser aceitas ou não.

O professor precisa estar preparado para trabalhar o texto de forma reflexiva em que as vozes presentes no texto e fora dele passam a ter sentido para o aluno. Esse perfil atribuído ao docente caracteriza um profissional mediador. Sobre o caráter mediador do professor, Kleiman (2006, p. 414) afirma que:

Uma representação habitual do professor é a de mediador, mas o sentido do senso comum apagou os sentidos originais do conceito, relativos à mediação semiótica na aprendizagem (Vygotsky [1930]1984) e passou a ver o mediador como aquele que está no meio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre significados e interpretações (KLEIMAN, 2006, p. 414).

Indo de encontro a essa visão equivocada do professor, Batista-Santos (2018) assevera que o docente, enquanto mediador, necessita ressignificar sua prática, bem como compreender e assumir uma postura dialógica e colaborativa embasada na interação docente e aluno. Além disso, no papel de mediador, o docente necessita “saber orquestrar as vozes dos participantes, mediar à construção das leituras e possibilitar que os alunos sejam mediadores uns para os outros” (ZANOTTO, 2014b, p. 216).

Compreendemos que é um desafio para o professor possibilitar um ambiente dialógico, bem como formar leitores responsivos, uma vez que, é preciso que sua voz de autoridade máxima interpretativa ‘saia de cena’, dando espaço para que surjam as novas formas de pensar, interagir e de produzir novas estratégias na construção do conhecimento. Nas palavras de Zanotto e Sugayama (2016, p. 18):

Propor uma mudança no ensino-aprendizagem de leitura é, portanto, desafiador, requerendo do profissional o reconhecimento das limitações das ações afinadas com a prática monológica, mas também das potencialidades de seu novo modo de agir – no caso, advindo de uma prática dialógica.

Nesse interim, o professor deve compreender que sua ação dialógica, nas mediações de leitura nas escolas, especificamente no Ensino Fundamental II, foco desta pesquisa, possibilitará aos leitores a “reconstrução do sentido disponibilizado pela atividade de leitura, em que o dito do outro é tomado como sugestão e proposta, podendo ser considerado ou não [...]” (BATISTA-SANTOS, 2018 p.70). Assim, é necessário que este professor reflita que na formação do leitor responsivo é preciso uma compreensão significativa de que os sentidos “[...] se constroem nos contextos, em práticas sociais situadas” (FISCHER, 2008, p. 179).

Diante do exposto, compreendemos que no âmbito escolar a perspectiva de leitura dialógica contribuirá de maneira significativa, já que essa estratégia metodológica cria um ambiente no qual os leitores poderão “relacionar múltiplos discursos e vozes sociais, trazendo à tona as particularidades inerentes da natureza interdiscursiva e polifônica da linguagem” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 97).

4 O PERCURSO DA PESQUISA, ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

Por intermédio das discussões teóricas efetuadas nas seções anteriores, apresentamos, nesta seção, o percurso metodológico e as análises dos dados da pesquisa.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.10, n.30, p. 100 – 124, 2019

ISSN 2177-7691

Como discutimos, os processos de leitura são primordiais no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, a leitura na sala de aula tem como princípio básico a formação de leitores responsivos, capazes de debater ideias e interagir com as diversas vozes sociais.

Dessa forma, considerando o objetivo geral desta pesquisa, investigar o papel do professor como mediador no processo de compreensão leitora dos alunos do Ensino Fundamental II e as implicações desse processo no desenvolvimento do leitor responsivo, aplicamos um questionário, com questões discursivas, a quatro professores, que ministram a disciplina de Língua Portuguesa, da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins. Salientamos, que todas as perguntas foram respondidas na presença das pesquisadoras, garantindo espontaneidade nas respostas. Importa dizermos que os professores participantes da pesquisa, são do sexo feminino (confirmando estatísticas que a maioria dos indivíduos que cursam licenciaturas, especificamente em Letras, são do sexo feminino³) e possuem graduação em Letras.

Assim, além do questionário aplicado aos professores, foram observadas três aulas de LP de cada professor. No momento das observações, foi feito um diário de campo, com a finalidade de registrarmos informações relevantes sobre o trabalho desenvolvido pelo docente, isto é, como as aulas eram mediadas pelo professor no que tange o trabalho com a leitura, considerando o processo de produção de sentidos, bem como a formação do leitor crítico e responsivo.

Dessa maneira, para garantirmos o sigilo das identidades dos professores, priorizamos por renomeá-los da seguinte maneira: P1 (Professor Um), P2 (Professor Dois), P3 (Professor Três) e P4 (Professor Quatro). Vale ressaltar que todos os professores possuem graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Posto isto, iniciamos as análises das respostas dos docentes dadas às perguntas do questionário. O primeiro questionamento (**para você o que é leitura?**), buscou compreender a concepção de leitura dos professores entrevistados. Tal questionamento é importante, pois nos permite compreender a abordagem subjacente a prática do professor na sala de aula. Tomemos as seguintes respostas para reflexão:

- P1 - Ler para mim é ir além da escrita é poder viajar pelo mundo na imaginação;
- P2 - Ler é distrair ajuda a crescer, melhora e amplia o vocabulário entre outros, muitos benefícios;
- P3 - Para mim a leitura exige a interpretação de um determinado texto

³ Para maiores detalhes, conferir: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2017/12/13/G%C3%AAnero-e-ra%C3%A7a-de-estudantes-do-ensino-superior-no-Brasil-por-curso-e-%C3%A1rearea>

conduzindo o leitor a compreensão do que está sendo proposto, levando-o ao desenvolvimento da capacidade do aprender a ler e escrever;
P4 - É uma atividade muito importante no processo educacional que influencia na construção do indivíduo;

Notamos que as respostas foram variadas possibilitando uma visão mais ampla sobre o que estes professores compreendem sobre a leitura. Constatamos na fala de P1 e P2 uma perspectiva de leitura que ultrapassa o simples ato de decodificar os códigos, pois para eles “*a leitura é ir além da escrita é viajar no mundo da imaginação*” (P1) e “*Ler é distrair ajuda a crescer, melhora e amplia o vocabulário entre outros, muitos benefícios*” (P2).

Inferimos, que estes professores nas aulas de leitura, possibilitam que o aluno exponha seu ponto de vista, uma vez que dá margem para imaginação e o crescimento. Entretanto, percebemos em P2 um discurso ‘simplista’, que, por muito tempo, tem marcado as atividades de leitura: limitar a leitura à ampliação do vocabulário. Essa visão ‘simplista’ dialoga com uma perspectiva que concebe a língua como um código, organizado de acordo com regras, bem como seus conjuntos de signos, e dominar este código torna-se a principal finalidade do ensino.

Em contrapartida, o professor P3 enfatiza que “*a leitura exige a interpretação de um determinado texto conduzindo o leitor a compreensão do que está sendo proposto, levando-o ao desenvolvimento da capacidade do aprender a ler e escrever*”. Constatamos na fala de P3 – mesmo trazendo os termos: ‘interpretação’ (etapa de utilização da capacidade crítica do leitor) e ‘compreensão’ (uma etapa posterior à decodificação), bem como o ‘*desenvolvimento da capacidade do aprender a ler e escrever*’ – uma concepção de leitura foco no texto, sendo este repositório único do sentido. Ainda a leitura nessa perspectiva é apresentada, tradicionalmente e monologicamente, como extração dos sentidos do texto. Sobre isso Kleiman (2013) assevera que, nessa perspectiva, o leitor leva em consideração o texto como dono absoluto das informações e dos sentidos.

Já o professor P4 vê a leitura como uma “*atividade muito importante no processo educacional que influencia na construção do indivíduo.*” De fato, é por meio da leitura que nos constituímos e damos sentidos aos saberes disponíveis no nosso meio, por intermédio da interação com outros sujeitos, nas trocas de experiências (leituras). Seguindo essa abordagem do processo de construção de sentidos, Batista-Santos e Ferreira (2017, p. 341), nos esclarece que a “*construção de sentidos permite que a leitura se constitua como prática social, pois nessa atividade o leitor assume um papel de sujeito ativo e responsivo*”.

Com as respostas do questionamento um, percebemos que a discussão sobre a

leitura, mesmo sendo foco de muitas pesquisas, requer um olhar sensível e crítico, pois acreditamos que a compreensão de leitura trazida pelo professor influencia na maneira como ela é desenvolvida na sala de aula. Dessa forma, para entendermos melhor se a compreensão trazida pelo professor implica o trabalho dele na atividade de leitura, fizemos a segunda pergunta que foi: **Como você trabalha a leitura na sala de aula?** As respostas foram as seguintes:

P1 - Na sala de aula a leitura é trabalhada em conjunto com os alunos para um bom entendimento.

P2 - Com o texto da atualidade e que seja bem o nível os meus alunos.

P3 - Convido os alunos a fazermos uma “viagem” chamada conhecimento. Ao apresentar qualquer leitura seja gênero textual e/ou livro para leitura bimestral, organizo a sala de aula em círculo, para que possamos fazer a leitura em rodízios. Sempre dando pausas para dialogarmos e enfatizar o que foi lido. Chamando atenção dos alunos que estão dispersos com perguntas referente ao que foi lido anteriormente, dando-os chance de retomar a “viagem” de forma significativa.

P4 - Através do livro didático e livros literários.

O professor P1 afirma que “trabalha a leitura em conjunto com os alunos”, porém não especifica como esse trabalho é desenvolvido. Poderíamos fazer várias suposições ou inferências sobre esse trabalho conjunto, contudo, faremos apenas uma considerando a resposta dada no questionamento anterior (*‘Ler para mim é ir além da escrita é poder viajar pelo mundo na imaginação’*) e a observação da aula.

Dessa maneira, inferimos que este professor, enquanto mediador, possibilita que a leitura seja realizada em grupo, permitindo que os alunos exponham seus posicionamentos por meio do texto, já que a finalidade desta metodologia prima o “*bom entendimento*” (P1, questão um).

Todavia, as discussões realizadas em grupo não eram compartilhadas com os demais colegas. Salientamos que, se o professor realizasse discussões coletivamente, considerando as múltiplas leituras, implicando na construção de sentidos entre os participantes, ele estaria possibilitando uma perspectiva dialógica de leitura. Desse modo, “quando os sujeitos constroem as suas leituras ou pensam em conjunto, possibilitam a coconstrução de sentidos e raciocínios que, entrelaçados em um processo colaborativo, resultam em ação responsiva” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 68).

De um lado, o P2, por sua vez, fala que trabalha a leitura com “texto da atualidade e que seja bem o nível dos meus alunos” e o P4 trabalha a leitura por meio dos livros didático e literários. O posicionamento de P2 demonstra que existe uma preocupação por parte do professor em levar para sala de aula, textos que discutam problemas atuais e atendam ao contexto do aluno, porém, isso não nos garante compreender a perspectiva de

leitura que media as práticas desse docente. Podemos inferir, ainda, nas práticas desse professor, uma perspectiva tradicional de leitura, já que ele entende a leitura como possibilidade de ampliar o vocabulário (questão um).

Já o P4 traz em seu discurso uma perspectiva que por décadas vem sendo discutida no âmbito dos trabalhos que envolvem a leitura, o Livro Didático (LD). Segundo Batista-Santos (2018, p. 30), utilizar os textos, bem como as interpretações do LD como pretexto, permite que os alunos, fiquem “inertes diante da ação do professor que apenas busca reproduções fiéis (resposta unívoca) ao que está no texto ou ao que livro didático propõe como resposta “correta””.

Por outro lado, o professor P3 diz que no momento da leitura:

Convido os alunos a fazermos uma “viagem” chamada conhecimento. Ao apresentar qualquer leitura seja gênero textual e/ou livro para leitura bimestral, organizo a sala de aula em círculo, para que possamos fazer a leitura em rodízios. Sempre dando pausas para dialogarmos e enfatizar o que foi lido. Chamando atenção dos alunos que estão dispersos com perguntas referente ao que foi lido anteriormente, dando-os chance de retomar a “viagem” de forma significativa.

De início o referido professor dá indícios de uma leitura dialógica, já que é essencial o papel do professor enquanto mediador da construção de sentidos. Como mediador, o professor não deve restringir a atividade num processo monológico de escuta, muito menos *chamar à “atenção dos alunos que estão dispersos com perguntas referente ao que foi lido anteriormente”* (P3), com intuito de saber se eles estão ou não acompanhando o texto. O professor necessita “saber orquestrar as vozes dos participantes, mediar a construção das leituras e possibilitar que os alunos sejam mediadores uns para os outros” (ZANOTTO, 2014b, p. 216).

Diante do exposto, podemos constatar a importância do professor na atividade de leitura, tendo o texto como meio e não como fim, isto é, o texto não deve ser compreendido “como mero pretexto para realização de exercícios gramaticais” (BATISTA-SANTOS, 2018, p.27). Considerando esse viés dado ao texto, prosseguimos para a terceira pergunta: **para você o que caracteriza a compreensão de um texto?** Obtivemos as seguintes respostas:

P1 - Para compreender um texto é necessário conhecer todas as palavras desconhecidas, o período que foi escrito, fazer uma conexão com a ideia que o texto apresenta com a realidade.

P2 - Compreender é produzir um vocabulário ampliando o conhecimento de cada aluno.

P3 - A compreensão da leitura está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da capacidade do aprender a ler, pois o hábito da leitura desenvolve a criticidade e a argumentação.

P4 - A leitura de dados concretos e dos objetivos de um texto.

Diante das respostas dadas pelos os professores, apreendemos que de início o P1

limita o processo de compreensão ao ato de ‘conhecer palavras e o período que foi escrito’. Entretanto, complementa evidenciando que a compreensão de um determinado texto se dá quando o leitor faz conexões com a ideia apresentada no texto e a sua realidade. Diz que a interpretação textual é *“fazer uma conexão com a ideia que o texto apresenta com a realidade”*.

Diante disso, percebemos em P1 contraposição à perspectiva dialógica quando afirma que *“compreender um texto é necessário conhecer todas as palavras desconhecidas”*. Ainda, P1 demonstra está em uma perspectiva monológica de leitura, por acreditar que o leitor necessita conhecer as palavras disponibilizadas no texto para depois compreender o sentido, tornando o texto *“como repositório único de sentido [...]”* (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 67).

Dialogando com a mesma perspectiva monológica de P1, os professores P2 e P4 restringem o processo de compreensão, ao ato de *“produzir um vocabulário ampliando” e ao ato de ler “dados concretos e dos objetivos de um texto”*. Logo, com isso, inferimos que os professores P2 e P4 evidenciam a compreensão textual como um debate *“numa abordagem gramatical nas aulas (ensino e aprendizagem de regras) e como um reservatório de palavras, frases ou informações em que é necessário apenas à extração dessas informações”* (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 50).

Verificando a resposta do Professor P3 em que diz *“A compreensão da leitura está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da capacidade do aprender a ler”*. É interessante observarmos que o P3 acredita que o processo de compreensão pode ser aprendido, uma vez que este processo é inerente ao aprender a ler, isto é, a forma como o leitor é ensinado, no que diz respeito a leitura, ele poderá ter implicações no desenvolvimento da criticidade e argumentatividade.

Importa retomarmos ao posicionamento do P3 no questionamento um (Para você o que é leitura?), pois percebemos indícios de mudança na concepção de leitura trazida por ele. Antes (questão um) notamos uma perspectiva autoritária (leitura dominante/monológica) em seu discurso, já que acreditava que a leitura *“exige à interpretação de um determinado texto conduzindo o leitor a compreensão do que está sendo proposto, levando-o ao desenvolvimento da capacidade do aprender a ler e escrever”* (P3). Não obstante, na questão três, o P3 aponta característica da perspectiva dialógica de leitura, quando destaca que a leitura *“desenvolve a criticidade e a argumentação”*.

compreendermos como o professor trabalha a leitura em sala de aula, a quarta pergunta foi a seguinte: A partir do texto “O Lobo e o Cordeiro” (Fábula de Esopo), descreva quais suas ações (pensando na sua sala de aula), durante a atividade de leitura, para facilitar a compreensão leitora?

O Lobo e o Cordeiro (Fábula de Esopo)

Como naquele verão fazia muito calor, um lobo dirigiu-se a um ribeirão. Quando se preparava para mergulhar o focinho na água, ouviu um leve rumor de erva a mexer-se. Virou a cabeça nessa direção e viu, mais adiante, um cordeirinho que bebia tranquilamente. “Vem mesmo a propósito!” – pensou o lobo – “Vim aqui para beber e encontro também o que comer...” Levantou a voz, pôs um ar severo e exclamou:

- Ei! Tu aí!

- É comigo que estás falando, senhor? - respondeu o cordeiro. - Que desejas?

- O que é que desejo? Mas é evidente, seu malcriado! Não vês que ao beber me turvas a água? Nunca ninguém te ensinou a respeitar os mais velhos?

- Mas... senhor? Como podes dizer isso? Olhe como bebo com a ponta da língua... Além disso, com sua licença, eu estou mais abaixo e o senhor mais acima. A água passa primeiro pelo senhor e só depois passa por mim. Não é possível que esteja a incomodá-lo! - respondeu o cordeirinho com voz trêmula.

- Histórias! Com a tua idade já queres me ensinar para que lado corre a água? - Não, não é isso... só queria que reparasses...

- Que reparar o quê! Olha que não me enganas! Pensas que te escapas, como no ano passado, quando andavas por aí a falar mal da minha família? “Os lobos são assim... os lobos são assado...” Tiveste muita sorte por eu nunca ter te encontrado, senão já tinha te mostrado como são os lobos!

- Não sei quem lhe contou tal coisa, senhor, mas olhe que é falso, acredite. A prova é que no ano passado eu ainda não tinha nascido.

- Pois se não foste tu, foi o teu pai! - rosou o lobo, saltando em cima do pobre inocente.

Moral: Para alguém decidido a fazer o mal a todo o custo, qualquer razão serve, ainda que seja uma mentira.

(Fábula de Esopo, <http://esopofabulas.blogspot.com/2011/11/o-lobo-e-o-cordeiro.html>)

Obtivemos as seguintes respostas:

P1 - A primeira ação seria trabalhar com os alunos, com a finalidade de desenvolver o conhecimento através da leitura, oralidade e escrita. O objetivo é levar os alunos a refletir sobre a vida em sociedade, os valores éticos e morais através da leitura;

P2- Reconto do texto com interpretação oral dos alunos; Exposição do que foi produzido em sala de aula;

P3- Escolheria um grupo de 3 pessoas para fazer a leitura, cada um com o seu papel: Narrador, Lobo e Cordeiro, levando em consideração a tonalidade das vozes. O ambiente físico seria a sala de aula em círculo, com os leitores ao centro. Orientaria os personagens a treinar as vozes com antecedência. Colocaria um fundo musical;

P4 - Leitura individual e coletiva; discussões; pesquisa de palavras desconhecidas.

Iniciamos a análise desse questionamento, enfatizando que esperávamos que os professores descrevessem, de maneira mais ampla, as possíveis ações efetivadas para o trabalho com a leitura a partir do texto disponibilizado, porém isso não ocorreu. Dessa forma, retomaremos ‘lembranças’ das observações realizadas para colaborar com as análises das respostas dadas pelos professores.

O professor P1 afirma que trabalharia o texto com a finalidade de “*desenvolver o conhecimento através da leitura, oralidade e escrita*”, porém, não detalha suas ações. Diante disso, trazemos para discussão dados das observações realizadas nas aulas de LP do referido professor. Durante as observações constatamos que o referido professor mediava o processo numa perspectiva de leitura dominante, destacando a leitura em voz alta, acreditando que essa seria uma forma de desenvolver a modalidade oral. Ainda, mesmo demonstrando indícios da perspectiva dialógica, quando afirma que o objetivo dessa ação “*é levar os alunos a refletir sobre a vida em sociedade, os valores éticos e morais através da leitura*”, P1 não demonstra a necessidade das trocas de experiências por parte dos sujeitos envolvidos, dando voz a eles e legitimando tal voz.

Como dito nas seções anteriores a abordagem dialógica permite reflexão na e pela interação com o outro (e os outros) dentro de um contexto social. Assim, discutir a temática proposta fábula não implica uma leitura dialógica, pois é necessário possibilitar um ambiente no qual o leitor tenha espaço para sua voz e subjetividade, isto é, é “importante que sua voz fosse ouvida e legitimada pelo professor/pesquisador e pelos outros leitores do grupo” (ZANOTTO, 2014, p. 13).

Não muito diferente do P1, o professor P2 enfoca o trabalho oral, afirmando que trabalharia o texto com a estratégia de ‘reconto’ e com interpretação oral, bem como a exposição do que foi produzido. Essa postura, nos leva a questionar: recontar, apenas, uma história possibilitaria a criticidade e responsividade? Percebemos nesse posicionamento uma postura tradicional no que se refere o trabalho da leitura, uma vez que o objetivo da leitura é “*Exposição do que foi produzido em sala de aula*”, isto é, o reconto da história.

Essa postura é percebida, também, na fala de P3, que enfatiza um trabalho oral (*Escolheria um grupo de 3 pessoas para fazer a leitura, cada um com o seu papel: Narrador, Lobo e Cordeiro, levando em consideração a tonalidade das vozes*), porém com o objetivo de apresentar os elementos estruturais constitutivos do texto narrativo, isto é, os tipos de narradores. Além disso, constamos na fala de P3 um processo tecnicista que compreende a leitura como treinamento, pois segundo ela: “*Orientaria os personagens a treinar as vozes com antecedência.*”

Logo, nas falas de P3 e P4 (*Leitura individual e coletiva; discussões; pesquisa de palavras desconhecidas*), notamos um típico exemplo de utilização do texto como pretexto para ensinar pesquisar palavras desconhecidas, bem como regras, sejam gramaticais ou estruturais, sem reflexão dos efeitos de sentidos que elas têm no texto. Nessa perspectiva, o trabalho realizado com a leitura, por esses professores, é pautado numa “noção de status

objetivo, neutro do texto e [que] reduz o papel do falante/leitor a receptor passivo em vez de ativo negociador de significados” (STREET; STREET, 2014, p. 132).

Ademais, as propostas de P1, P2, P3 e P4 vão ao encontro da perspectiva monológica de leitura “em que não existe interação entre texto-leitor-autor e as vozes sociais” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 129). O modelo monológico, que dialoga com o modelo autônomo de letramento, constitui-se um encarregado significativo pela formação do professor de LP nas últimas décadas. E na perspectiva de Magalhães (2012, p. 28), a problemática desse modelo de leitura “é que em vez de serem debatidos e criticados, os textos são abstraídos do contexto social, como se existissem de forma independente.”

Em relação às respostas dadas pelos professores, até aqui, e as observações das aulas de Língua Portuguesa (LP), notamos que a prática do ensino voltada para a perspectiva monológica de leitura ainda está presente, significativamente, nas aulas de LP, o que nos permitiu fazer o quinto questionamento.

Iniciamos da última pergunta, que teve o objetivo de compreender as implicações da formação que os referidos professores tiveram no decorrer de suas vidas acadêmicas. Para tanto, tomemos o questionamento: No que diz respeito ao ensino da leitura, qual é a sua relação com ela em sua formação acadêmica? Ela foi suficiente ou, ao iniciar sua profissão, sentiu necessidade de realizar estudos de aperfeiçoamento? Obtivemos as seguintes respostas:

P1 - Durante a formação acadêmica aprendemos que sempre devemos continuar a ler, porque um bom profissional deve ser um leitor assíduo.

P2 - Foi muito importante para minha formação, pois através dos meus estudos foi possível atuar na área de professor, sendo um grande desafio.

P3 - Acredito que minha formação acadêmica foi muito relevante, porém, a formação continuada de professores é indispensável.

P4 - Bom, tive ótimos professores que me fizeram enxergar a utilidade e a devida importância da leitura na minha formação acadêmica, porém uma formação, um aperfeiçoamento sempre se fez necessário.

Notamos nas repostas dos professores unanimidade em relação à importância dada a leitura no processo de formação, ou seja, para P1 durante sua formação foi enfatizado a continuidade da leitura. P2, afirma que formação recebida sobre a leitura foi suficiente para que ele atuasse como professor, todavia é um desafio. Provavelmente, quando P2 afirma que o ensino de leitura é um “*grande desafio*”, compreendemos o que assevera Batista-Santos (2018), quando evidencia que o professor, como agente letrador, enfrentará grandes desafios.

Um deles, segundo a referida autora, não é ensinar o sujeito a dominar o código por meio da decodificação, mas permitir “que o docente abra mão do seu lugar de

autoridade interpretativa absoluta, ou de leitura autoritária” (p. 75), para possibilitar um processo de leitura crítico, responsivo e dialógico.

Quanto a P3, sua formação foi relevante, porém a formação continuada é indispensável. Do ponto de vista de Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4):

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

Já P4, enfatizou a importância de seus professores no que se refere à percepção da utilidade da leitura. Diante desses relatos, importa dizermos que, constatamos incoerências (por meio das respostas dadas aos questionamentos anteriores) em relação a prática desses professores, ratificando o que P3 e P4 asseveraram sobre a necessidade da formação continuada, pois o papel do professor numa perspectiva interacionista

[...] é determinante na construção de relações (confiança, segurança, respeito, diferenças e simetrizações baseadas no status, no poder, no sexo ou na etnia, entre outros), de identidades (bom ou mau aluno, leitor fraco ou forte, etc.) e de ambientes que colaboram para inibir ou favorecer o sucesso ou o fracasso na aprendizagem (KLEIMAN, 2007, p. 95).

Dessa forma, acreditamos ser fundamental que o professor possibilite na prática de leitura um ambiente flexível e dialógico, em que a mediação dos múltiplos sentidos seja construída na e pela interação com os diversos participantes. Além disso, é necessário no processo da compreensão leitora, que o docente “foque na mediação das múltiplas leituras que são exteriorizadas por diversas vozes durante a discussão do texto” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 75).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente artigo foi investigar o papel do professor como mediador no processo de compreensão leitora dos alunos e as implicações desse processo no desenvolvimento do leitor responsivo. Para tanto, partimos do pressuposto de que a leitura está presente em todos os momentos da vida cotidiana, sejam eles individuais ou coletivos.

Assim, a leitura deve ser praticada constantemente em todas as esferas sociais, pois ela possibilita a descoberta de novos saberes disponíveis no mundo. Tal fato implica dizer, que ao considerarmos a leitura numa perspectiva social é relevante ressignificarmos,

primeiramente, as práticas dominantes de leitura que por muito tempo veem sendo base do agir docente na aula de LP. Dessa forma, com o presente estudo, compreendemos que o ato de ler vai além de decodificar símbolos, isto é, na atividade de leitura o leitor poderá compreender, interpretar e internalizar os múltiplos sentidos mediados pelo texto lido.

Todavia, por meio das análises, constatamos que o professor enquanto mediador, na atividade de leitura, ainda está atrelado a uma concepção de leitura pautada no monologismo (tradicional) em que, segundo Batista-Santos (2018), não é possibilitado interação entre o texto, leitor, autor, os participantes da prática de leitura e as outras vozes sociais. Participar ativamente da leitura, numa perspectiva dialógica, implica construir e apreender discursos concretos em diversas práticas languageiras, considerando o contexto de produção, de recepção e de circulação desses discursos.

Nas representações dos professores, observamos a ênfase dada a leitura pautada no texto, em que todas as informações estão unicamente (leitura dominante/monológica) no texto, e o leitor tem o trabalho de apenas extrair às informações presentes nele. Logo, por meio dessas constatações, inferimos a necessidade de se pensar na formação do professor para atuar numa perspectiva crítica, responsiva e dialógica na atividade de leitura. Pois, para que o leitor seja crítico e responsivo é necessária a construção de um ambiente em que ele seja ativo e possa refletir, concordar, discordar e ressignificar o(s) sentido(s) construído(s) na prática de leitura.

Defendemos, neste estudo, que a leitura numa perspectiva dialógica, leitura compartilhada, é uma estratégia metodológica nas mãos do professor, com a finalidade de formar leitores responsivos, que assumam uma identidade crítica. Ademais, a perspectiva dialógica de leitura oportuniza, ao sujeito leitor, ter espaço de protagonismo, em que sua palavra e seu pensamento são legitimados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.

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

BATISTA-SANTOS, D. O.; FERREIRA, A. A. da C. CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE LINGUAGEM: implicações na formação e no desenvolvimento do leitor proficiente. **Humanidades & Inovação**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2017.

BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, M. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (2006). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; 2.ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez. 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Selva. Aprender a ensinar história em espaços intersticiais: reflexões sobre o papel formativo 'Perspectivas...'. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI, Décio Júnior. **Perspectivas do Ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 275-283.

GERALDI, J. W Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M.T.A. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOPPE, Marcia Cristina; COSTA-HÜBES, T da C. Concepções de leitura na Educação Básica e a sua relação com a Prova Brasil. In: **XI Jornada do HISTEDBR**. Anais da XI Jornada do HISTEDBR. Cascavel – PR: Edunioeste, 2013.

HOPPE, Marcia Cristina. A concepção de leitura que permeia o trabalho do professor. **Revista Travessias** - ISSN 1982-5935 Vol. 8 Nº 1 – 2014.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, [2000] 2012. p. 69-92.

PENNYCOOK. A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84. 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. A Formação Continuada de Professores e as suas contribuições para a aprendizagem da Docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2012.

ZANOTTO, Mara Sophia. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, Aldo (Org.). *A propósito da metáfora*. Recife: UFPE; Catédra Unesco de Leitura; PUC-Rio, 2014. p. 193-241.

ZANOTTO, Mara Sophia. A leitura crítica de um texto e leitura de um texto crítico. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA, Metáfora, cognição e ensino de leitura. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, 1995.

ZANOTTO, Mara Sophia. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, Aldo (Org.). **A propósito da metáfora**. Recife: UFPE; Cátedra Unesco de Leitura; PUC-Rio, 2014b. p. 193-241.

ZANOTTO, Mara Sophia. As múltiplas leituras da metáfora: desenhando uma metodologia de investigação. **Signo**, v. 39, n. 67, p. 3-17, 2014a.

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, Ariane Mieco. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **Revista Signum**, Londrina, 2(3), 225-251, 2002. doi: 10.1177/02731602022003001