

**CAMINHOS NA FORMAÇÃO LEITORA: ENSINO E MEDIAÇÃO NA
CONSTITUIÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

**PATHS IN READER TRAINING: TEACHING AND MEDIATION IN THE
LITERARY READER'S CONSTITUTION**

Elianeth Dias Kanthack Hernandes
Unesp

Alberto Albuquerque Gomes
Unesp

Fabiane Verardi Burlamaque
UPF

RESUMO

O objetivo desse texto é analisar os diferentes espaços de mediação (família, biblioteca e escola) que têm como finalidade a constituição do leitor literário a fim de identificar como têm (ou não) cumprido esse papel e as consequências que essas mediações, ou a ausência delas, trazem para o adulto leitor e para as suas práticas formadoras de novos sujeitos leitores. Para isso, demos voz, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, a alguns sujeitos que realizam, em sua prática cotidiana, a formação de professores que ensinam a leitura literária na escola. Como resultado desse estudo, podemos inferir que as histórias de leitura literária de cada um dos sujeitos é um processo único, que demanda mediação, mas que esta possui formas diversas de se constituir. Em todos os casos foi possível identificar mediadores que marcaram a formação do professor e a sua prática de constituição de novos leitores. Mas esses mediadores nem sempre assumem de forma intencional essa função e sua mediação ocorre de forma e com consequências diferenciadas.

Palavras-chave: Formação do sujeito leitor. Mediação na constituição do leitor literário. Práticas de leitura.

ABSTRACT

This paper aims to analyze different spaces of mediation (family, library and school) whose goal is to construct the literary reader, in order to identify how such institutions have (not) accomplished their role, as well as the consequences which these mediations, or lack of them, bring to adult readers and to their educational practices towards other readers. Thus, through open-ended interviews, some subjects who realized, in their everyday practice, training for teachers who teach literature reading in school were listened. As outcome, it can be inferred that each subject's literature reading history is a single process which requires mediation, but the mediation is constituted in different ways. All the cases identified mediators that distinguished teachers' formation and their practices in constituting new readers.

However, these mediators do not always intentionally take such role for granted, and their mediation and consequences occur differently.

Keywords: Reader's construction. Mediation in building literary readers. Reading practices and reader's construction.

Introdução

Propusemos como tema de estudo para este trabalho *a formação leitora e mediação na constituição do leitor* porque entendemos que, no âmbito dos estudos literários, há ainda margem para estudar o impacto da leitura literária e da sua mediação no processo formativo do leitor. Pela importância que ocupam na cultura contemporânea, família e escola são, talvez, as mais importantes instituições mediadoras para o processo de desenvolvimento cognitivo e cultural dos indivíduos, constituindo-se em ambientes essenciais para as práticas de leitura. Nessa perspectiva, entendemos que a formação do leitor proficiente é um processo socialmente constituído, determinado basicamente pela história de mediações sociais vivenciadas pelos sujeitos – tanto no ambiente familiar, como nos ambientes institucionais que têm a finalidade precípua de formar esses leitores: escolas e bibliotecas. Nesse sentido, é importante dirigirmos nossa atenção a cada um desses espaços formadores a fim de identificarmos como têm (ou não) cumprido esse papel e as consequências que essas mediações trazem para o adulto leitor.

Para entendermos melhor esses espaços de mediação e o papel dos mediadores na constituição de leitores literários, optamos por dois procedimentos que julgamos complementares. Primeiramente selecionamos para entrevista três professoras que hoje são responsáveis pela formação de outros professores que trabalham com o ensino da língua portuguesa e, por consequência, com a formação de leitores. Essa escolha foi feita para identificar o papel dos mediadores nas suas histórias como leitores proficientes. A seguir, também nos colocamos – os autores deste trabalho – como sujeitos da pesquisa. A escolha desses dois segmentos – formadoras de professores de língua portuguesa e pesquisadores da área do ensino da leitura e literatura – deve-se ao fato de representarem segmentos comprometidos com o ensino da leitura, portanto com a

mediação na formação de leitores literários. Os sujeitos entrevistados puderam nos relatar como os mediadores, que contribuíram para suas histórias de leitores autônomos, agiram de forma a impactar suas práticas atuais, ou seja, como boas práticas de mediação geram novos leitores literários.

Baseados em Manzini (2003), utilizamos um roteiro prévio de entrevista, com o planejamento de questões que melhor possibilitariam o alcance dos objetivos pretendidos. Ao fazermos a opção por esse procedimento metodológico – entrevistas semiestruturadas, demos atenção à formulação de perguntas que consideramos básicas para o tema a ser investigado (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2003). Os tópicos selecionados para serem abordados nas entrevistas foram os seguintes: o papel do outro como mediador, antes, durante e depois do processo de aquisição da base alfabética de escrita; a vivência de cada um nos espaços de mediação: família, escola e biblioteca; o papel dos mediadores: pais, professores e bibliotecários.

É preciso esclarecer que uma produção coletiva, como se pode caracterizar esse estudo, que foi elaborado buscando sintonizar várias vozes e olhares sobre o mesmo objeto de pesquisa, não é tarefa fácil. Em nosso entender, este trabalho demanda um exercício constante de vivência da *dialogicidade* e da *problematização* sugeridas por Freire (2010). Nessa perspectiva, este texto é resultado de uma interação de concepções, leituras, discussões, análises e interpretações de histórias compartilhadas, entrevistas dialogadas e questionamentos sobre as certezas que têm orientado as nossas práticas e as dúvidas que têm contribuído para continuarmos buscando entender nossos papéis de professores e mediadores na formação de leitores plenos.

As professoras selecionadas para as entrevistas têm trajetórias profissionais ligadas ao ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, mas há pelo menos mais de dez anos exercem funções destinadas à formação continuada de professores do ensino da leitura e da escrita no ensino fundamental e no médio. Para diferenciá-las, quando fizermos referência às suas contribuições, iremos denominá-las de: 1) Professora “S” (exerce atualmente a função de supervisão de ensino); 2) Professora “ATP” (desempenha funções de assistência técnico-pedagógica); 3) Professora “COP” (exerceu as funções de coordenação de oficina pedagógica e hoje atua como supervisora de ensino).

Duas das pesquisadoras, que são também autoras deste trabalho investigativo, serão aqui identificadas como: 1) pesquisadora “L” (por seu percurso como estudiosa do ensino da leitura e do papel da literatura infantil no processo de letramento dos sujeitos aprendizes); 2) pesquisadora “F” (por seu percurso como formadora de professores alfabetizadores). A opção por trazer nossas próprias experiências com a mediação da leitura para este estudo tem a intenção de experimentar “falar sobre o que nos acontece”, como sugere Larossa quando afirma:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...], suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, [...], escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, [...] e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2002, p. 24 e 25)

Com essa finalidade, exploraremos a seguir o conceito de mediação, percorrendo sobre sujeitos e espaços que medeiam a leitura, tecendo uma trama dialógica com as histórias de mediação dos sujeitos entrevistados. A intenção é proceder um cruzamento entre o conhecimento produzido na área da mediação e o percurso leitor, com as vivências e experiências relatadas por cada um deles. Nos colocamos também como sujeitos deste texto e relatamos as influências da infância que nos construíram leitores do texto literário, para no final relatarmos como nos apropriamos dessas experiências para “reproduzir” no nosso fazer pedagógico, na nossa prática, ações que formam outros leitores.

Mediação na perspectiva de Lev Vigotsky e Mikhail Bakhtin

As contribuições teóricas do pensamento de Vigotsky e Bakhtin produzem reflexões que provocam mudanças nos modos de compreensão do pensamento humano. Ambos os autores, apesar de, em muitos momentos, versarem sobre temas diferentes, contrapõem-se a correntes objetivistas e subjetivistas, hegemônicas até o início do século XX. No âmbito da psicologia da aprendizagem, no caso de Vigotsky (1995), e no âmbito das correntes filosófico-linguísticas, no caso de Bakhtin (2002), os autores colocaram o foco de interesse no plano culturalmente constituído da sociabilidade humana.

No tocante à Pedagogia Histórico-Cultural vigotskiana, a mediação simbólica constitui um núcleo de suas formulações sobre a origem e o funcionamento dos processos de aprendizagem humanos. Isso porque os estudos realizados por Vigotsky e seus colaboradores representaram a inclusão da questão da mediação simbólica centrada na perspectiva histórico-cultural. Assim, as relações sociais passam a figurar como princípio explicativo da condição humana. Preocupados, então, em analisar os traços especificamente humanos no comportamento infantil e em como esses traços se constituíram historicamente, Vigotsky e Luria (2007, p. 22) dizem que

desde o momento em que, com a ajuda da linguagem, a criança começa a dominar seu próprio comportamento e em seguida se apropria da situação, surge uma forma totalmente nova de comportamento e novas formas de relação com o entorno.

Atualmente falamos de mediação de leitura, ou seja, a ação de um parceiro mais experiente, no momento do ato de ler. Para Revoredo (2010), o mediador é aquele que vai se configurando à medida que forma outros leitores, sendo, então, portador de uma função em constante construção. Além disso, a autora elenca algumas características que se espera encontrar em um mediador: ser, antes de qualquer coisa, um leitor; ter o mínimo de curiosidade – que provoque a busca por novidades; possuir um certo grau de criticidade – fortalecendo a consciência de sua participação na vida de seus leitores; exercer a democracia – não devendo se considerar superior aos outros, mas estar aberto para atender às necessidades de seus leitores; e ser um bom ouvinte.

Diante desta perspectiva, entendemos mediação como Vigotsky (1989) – um processo sócio-histórico. Ou seja, é na troca com o outro que o homem se constitui como tal e constrói conhecimentos. Assim, a participação do grupo social (mediadores) é fundamental porque esse processo de mediação se dá a partir das relações interpessoais entre os sujeitos. Para o autor:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte do desenvolvimento independente da criança. (1989, p. 101).

Em razão de se apoiar na dialética marxista e nas reflexões sobre os processos de mediação simbólica, Vigotsky (2000, p. 33) assim responde à

indagação sobre o que é o ser humano: o ser humano é o “conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”. Logo, um eixo que perpassa a abordagem vigotskiana relativa aos processos de mediação simbólica é o lugar de destaque da alteridade na constituição de singularidades. Ao considerar a dialeticidade Eu-Outro na constituição do ser humano, Vigotsky (2000) reitera que, em sendo as funções psicológicas produzidas por relações sociais, a pessoa é uma unidade de múltiplas relações que continuam operando no seu funcionamento singular, ainda que diferentemente das dinâmicas interpessoais.

Bakhtin (2002, p. 98) ilustra bem o conceito de dialogia no trecho que segue, no qual afirma ser a enunciação monológica uma abstração:

Toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ele é parte integrante.

A seguinte citação de Bakhtin (2002, p. 59), por sua vez, demonstra que o próprio indivíduo pode ser visto como uma forma de sociabilidade:

Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social [...]. Nesse sentido, meu pensamento, desde sua origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis [...].

Ao dissertar sobre o funcionamento da atividade discursiva, Bakhtin (2002, 328) escreve: “mergulhando ao fundo de si mesmo o homem encontra os olhos do outro ou se vê com os olhos do outro [...]”. A concepção de ser humano como um “agregado de relações sociais” ou como uma forma de sociabilidade qualitativamente diferenciada sugere, pois, uma conceituação de “social” que não o restringe à noção de coletivo, bem como a criação de uma compreensão do modo pelo qual os processos cognitivos se forjam socialmente.

Para Vigotsky e também para Bakhtin, o conceito de social faz referência tanto a relações de constituição histórica do homem, quanto ao modo de operação

peculiar dessa condição, qual seja, a *operação* mediada por signos, especialmente a linguagem. Assim, o social está presente mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós.

No texto “Pensamento e Palavra”, último de sua obra, Vigotsky (2001) se apoia no conceito de “sentido”, baseado em uma diferenciação explícita entre “sentido” e “significado”:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VIGOTSKY, 2001, p. 465).

Essa definição proporciona que os “sentidos” sejam concebidos como acontecimentos semânticos particulares constituídos por meio de relações sociais, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada. Sob a ótica bakhtiniana, o “sentido” se construiria mediante as múltiplas interações do sujeito com o mundo, nas quais acontecem encontros constantes entre aspectos verbais e extraverbais da comunicação. Decorre daí que, para essa abordagem, a produção de “sentidos” seria um processo dialógico, como faz supor o que está dito a seguir:

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato de dois polos opostos. (BAKHTIN, 2002, p. 132),

A ideia de dialogismo, como um conceito-chave da visão bakhtiniana sobre a linguagem, não se restringe apenas às interlocuções face-a-face, visto que pode estar vinculada a enunciados produzidos em tempo e espaço diferentes, mas que se relacionam quanto aos seus sentidos, quanto pode se referir à relação da pessoa consigo mesma. É, portanto, compreendendo a noção de interação dialógica com essa amplitude que é possível, também a partir de Bakhtin e de Vigotsky, entender o funcionamento cognitivo singular de uma pessoa, mesmo em momentos em que ela esteja a sós, como um território de relações sociais.

Bakhtin (2002, p. 66) comenta sobre as disputas que se inscrevem na designação de algo em todo ato de fala:

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais.

A mediação permite-nos pensar a subjetividade de modo bem fecundo à formação do leitor. Por meio dessa perspectiva teórica, a subjetividade, ao invés de ser concebida como um estado interior, cristalizado e abstrato, seria mais um processo relacional erigido na e pela linguagem, cuja constituição caracteriza-se por seu caráter histórico-cultural.

Mediação de leitura: sujeitos e espaços

Na teoria acima explicitada e na qual nos apoiamos para a escrita deste texto, a subjetividade não se encontraria no indivíduo, mas sim na interface entre processos inter e intrapessoais, o que nos permite concebê-la como um fluxo entre pessoas em relação, bem como entre uma pessoa em particular e os seus contextos culturais.

Tendo como referencial esse conceito, podemos indicar como mediadores de leitura privilegiados os pais, irmãos, bibliotecários, professores. Como espaços de mediação podemos ir além da sala de aula ou da biblioteca escolar – para percebermos o ambiente familiar e seu entorno, como espaços privilegiados de mediação da leitura literária.

Ao registrar sua história de leitura, a pesquisadora L identifica na figura de seu bisavô, contador de histórias, como o mediador que a aproximou das narrativas e da literatura infantil e juvenil:

Tive um bisavô que inventava para os netos histórias que nunca acabavam, e nós ficávamos esperando o dia seguinte para sentar e ouvir um pouquinho mais. Bisô Dolor, embora não tivesse ido à escola, tinha uma letra linda – como aquelas usadas hoje em convites de casamento –, e foi durante muito tempo o professor da escola rural que meu avô mantinha na fazenda para atender todas as crianças da redondeza e dos sítios vizinhos. Minha mãe foi aluna dele e ela jura que ele havia lido *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, pois reconheceu muitas de suas histórias

quando leu a primeira obra infantil deste escritor.
(PESQUISADORA L)¹

O destaque à existência de um sujeito mediador que influenciou de forma marcante a formação de leitor literário também é apontado pela Professora COP, quando declara “minha grande influência de leitura sempre foi a minha mãe”. A mesma docente ainda afirma:

Minha mãe é professora e me estimulava para a leitura em casa. Não fui para a pré-escola porque ela não julgou necessário, mas, ao invés disso, me ofereceu livros e coleções como o “Mundo da Criança” e o “Tesouro da Juventude”. Lembro que eu buscava principalmente ler as fábulas que apareciam ao longo dos livros dessas coleções. Minha mãe até hoje compartilha comigo suas leituras e seu amor por alguns autores como Saramago e Cortella.
(PROFESSORA COP)

A Pesquisadora F, ao relatar seu processo de constituição como leitora, cita Bartolomeu Campos de Queirós, e diz que, assim como esse autor reconhece a existência de muitos professores no seu processo de alfabetização, para ela também “foram muitos os mediadores” na sua experiência com as obras literárias.

Minha avó alemã contava histórias de reis, princesas e fadas que habitavam, segundo ela, a floresta próxima de sua casa de infância. Ela dizia isso com tanta convicção e com tal riqueza de detalhes e magia, que era impossível não acreditar e não desejar ouvir mais. [...] Já minha irmã mais velha foi fundamental para o meu gosto pela leitura porque ela lia os clássicos da literatura e contava para nós porque gostava de lê-los, compartilhando trechos e curiosidades. [...] Meu pai me influenciou indiretamente porque eu o via lendo livros de bolso que na época eram “proibidos” para menores. É claro que isso nunca me impediu de lê-los, ao contrário, me obrigou a buscar formas de burlar a fiscalização dos adultos. (PESQUISADORA F).

A Professora ATP se emociona ao lembrar o papel de mediador de leituras que o seu pai fez questão de desempenhar durante toda a sua vida. Já na infância a Professora ATP ouvia seu pai lendo e contando histórias, sugerindo leituras e adquirindo livros, com intenção de uma formação literária consistente. A respeito disso a docente recorda:

Meu pai tinha tanta preocupação de nos aproximar do universo literário que nunca poupou esforços para garantir que tivéssemos acesso aos clássicos. Para isso, ele comprou e eu acabei herdando dele coleções de luxo do Padre Antonio Vieira, Machado de Assis e José de Alencar. Na universidade estudei a obra de

¹ As informações da Pesquisadora L foram retiradas de seu Memorial de livre docência (2012).

Antonio Vieira e eu me senti muito envaidecida por ter os livros em edição de capa dura. (PROFESSORA ATP).

Para a Professora S, o percurso foi diferenciado. Tinha um pai “contador de causos” que a aproximaram do desejo das narrativas, mas que era iletrado. No entanto, sente que foi privilegiada quando na quinta série, no primeiro dia de aula, a professora de português levou a classe para conhecer a biblioteca da escola. Nesse momento e espaço, o acesso aos livros foi pleno. Relata ainda que, durante os quatro anos finais do ensino fundamental e em todo o ensino médio, teve professoras que a incentivavam para as leituras e promoviam um diálogo constante, nas aulas, sobre os livros lidos.

Fica evidenciado, nos depoimentos acima relatados, que os encontros com a figura de um mediador – com conhecimentos de textos literários e com o comportamento de quem compartilha o que lê – possibilitaram a esses sujeitos encontros singulares e significativos com narrativas que permitiram a sua aproximação com a cultura letrada e favoreceram as suas constituições de leitores literários. Ao se referir à figura do mediador, Petit (2008, p. 175) diz que “[...]o iniciador aos livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler [...] Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso. [...] Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas [...]”.

Nessa perspectiva, podemos afirmar, a partir do que nos dizem os relatos dos sujeitos de nossa pesquisa, que o mediador exerce um papel fundamental de aproximação, entre as expectativas e desejos do leitor aprendiz e o universo do mundo literário. Mas também é possível concluir que são múltiplas as oportunidades de encontrar diferentes mediadores, que, mesmo sem terem essa função explícita ou essa intencionalidade, aproximam a criança aprendiz do universo literário.

A família

Para refletirmos sobre o papel da família com relação à mediação da leitura na formação de leitores proficientes, estamos assumindo a concepção de que a criança que teve contato com o texto literário no ambiente familiar é privilegiada, quando solicitada a interpretar os signos linguísticos, em relação à criança que teve seu primeiro contato com experiências de letramento ao entrar na escola.

Apesar disso, o papel da família na formação do leitor ainda é pouco estudado, e necessita ser analisado para que essa postura seja incentivada de acordo com sua importância no desenvolvimento cognitivo das crianças. É preciso lembrar que os valores e procedimentos transmitidos pelas famílias influenciam toda a vida e isso acontece também com a atividade leitora.

Sobre o papel do ambiente familiar na sua aproximação com a cultura letrada, a Pesquisadora L afirma:

Na infância, antes mesmo de entrar na escola, tive contato com a literatura infantil através de significantes contadores de histórias e contos da coleção O Mundo da criança. As histórias ouvidas em família – contos bíblicos, piadas, causos familiares, histórias de Monteiro Lobato entre outras – faziam parte do meu dia. Escutando histórias muito antes dos três anos de idade, entrei na cultura da língua escrita pela escuta e pelo manuseio de livros antes da alfabetização.

A experiência vivenciada pela Pesquisadora L no seu ambiente familiar nos incita a esclarecer que, no plano linguístico, concordamos com o pensamento de Bajard (2007), quando afirma que existe uma diferença entre a recepção do impresso e do sonoro: o primeiro necessitando da aprendizagem do sistema alfabético de escrita, enquanto que o segundo é compreendido se a língua do texto corresponde à cultura do ouvinte.

Ao facilitar o acesso à leitura, os pais e também os educadores podem auxiliar todo o processo de letramento futuro da criança. Ao relatar suas experiências de aprendizagem da leitura no espaço familiar, a Professora S diz:

Em casa tive contato com a língua escrita pela possibilidade de ler muitos gibis de meus irmãos mais velhos. Praticávamos o “escambo” realizando a troca de gibis que comprávamos com os comprados pelos meninos da vizinhança. Mesmo assim, penso que a minha grande experiência com a leitura aconteceu quando meu pai e minha mãe, que são católicos, compraram uma coleção de Bíblia Ilustrada. Imediatamente me apaixonei pela história da Arca de Noé. No sábado à tarde parecia um ritual... Eu tomava banho, punha uma roupa bonita e sentava na varanda da casa para ler em voz alta para a minha mãe e o meu pai. Eu gostava de mostrar a eles que lia em voz alta.

Segundo afirma Bamberger (1991), o entusiasmo dos adultos desperta o gosto pela leitura na criança, incentivando-a a aproximar-se dos livros. Em casa, para introduzi-la no mundo da leitura, podem ser realizadas a leitura em voz alta e a brincadeira com o texto literário. Como, por exemplo, quando os pais leem um

parágrafo e o filho outro. Essas atividades podem auxiliar no incentivo à leitura por serem ações de mediação. Se os pequenos são criados em um ambiente receptivo à leitura, em contato ativo com materiais que sugerem a recepção de textos, é provável que, no futuro, conservem o gosto de ler.

Fica evidente, nos relatos da Pesquisadora F e da Professora COP, o quanto a mediação no ambiente familiar e no seu entorno aproxima de forma definitiva as crianças das práticas sociais de leitura. Elas dizem:

Desde bem novinha a leitura bíblica era feita diariamente em minha casa. Minha mãe me levava para a igreja onde eu frequentava a escola dominical. Lá, além de ouvir a leitura de textos em voz alta feita por leitores experientes, também tínhamos a oportunidade de memorizar os versículos dos salmos e dos evangelhos. Isso possibilitou uma ampliação acentuada do meu vocabulário e me ajudou a entrar no universo da língua escrita. [...] Mais do que a oralização feita por outros sujeitos, foi a materialidade dos textos proporcionada pela manipulação da bíblia e dos livros com as histórias dos personagens bíblicos que me instigavam a tentar identificar o que estava escrito e o que poderia ser lido. (PESQUISADORA F)

Minha mãe era professora e me estimulava à prática da leitura em casa. Ela fazia isso tanto com atividades de contação de histórias, como com a possibilidade de manipulação de livros, que ela comprava para que eu aprendesse a ler. Além disso, nós frequentávamos a igreja e lá as professoras da escolinha dominical contavam histórias utilizando flanelógrafos e fantoches que me deixavam encantada. Penso que muito da minha paixão pela leitura literária é consequência dessas oportunidades de acesso às grandes narrativas que me eram contadas para explicar a origem das coisas e o sentido da vida. (PROFESSORA COP)

Dessa maneira, destacamos que no espaço familiar a criança pode e deve tomar contato inicial com materiais de leitura. Muitas vezes, numa reunião familiar, as pessoas contam histórias, aventuras vividas por membros daquela família, e isso já povoa o imaginário da criança em formação. Podemos mediar a leitura com o texto oral, mas nos espaços de mediação, para que essas ações sejam significativas, é importante também oferecer livros às crianças. Estimulá-las a ler deveria fazer parte das ações familiares, assim como brincar e passear. A compra e o oferecimento de livros infantis podem começar ainda quando o filho é pequeno.

Diante do exposto, a militância exercida pela família também se constitui em um espaço importante de mediação de leitura. Essa atuação que pode ser de caráter religioso, como é o caso acima citado, ou de caráter sindical, ou de

natureza social como a participação em clubes ou em atividades de voluntariado, traz a oportunidade de vivenciar atividades de leitura em práticas sociais reais. Essa possibilidade contextualiza e dá sentido ao ato de ler. Foucambert (1994, p. 31) comenta que “é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas”.

A Biblioteca e o Bibliotecário²

É praticamente unânime a ideia de que o bibliotecário é um mediador por excelência e a biblioteca é um espaço importante dessa mediação. Como sujeito privilegiado do espaço em que trabalha, o bibliotecário pode ofertar e estimular o contato da criança com o livro e, dependendo das ações articuladas no espaço da biblioteca pública ou escolar, mediar a relação entre leitor e texto.

Conforme Caldeira (2005, p. 52), a biblioteca

[...] pressupõe a organização e a sistematização de um conjunto de documentos selecionados criteriosamente, com vistas a atender à proposta pedagógica da instituição que a mantém. Ela é, portanto, o espaço ideal para reunir a diversidade textual que existe fora da escola e que deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Apesar de haver um pensamento hegemônico entre os teóricos da área em defesa do espaço da biblioteca e da existência do bibliotecário para a constituição de sujeitos leitores (BAMBERGER; 1991; CARVALHO, 2005; MILANESI, 1988; SCHWARCZ, 2002; SILVA, 1988), ficou evidente nos dados que coletamos que nem todos os entrevistados tiveram acesso ao espaço da biblioteca, ou tiveram na figura do bibliotecário, um mediador decisivo para a aquisição da competência leitora e para ampliação da cultura letrada. Sobre a sua experiência com bibliotecas e bibliotecários, a Professora ATP relata: “Apesar de ter estudado tanto o Ensino Fundamental como o Ensino Médio em escolas que possuíam bibliotecas escolares, elas viviam fechadas e eu não tive acesso a esses espaços. Só frequentei a biblioteca na universidade”. A Pesquisadora F comenta: “Não tive nenhuma oportunidade de frequentar bibliotecas escolares, apesar de ter cursado escolas públicas tradicionais e prestigiadas, nunca passei pela experiência de ser ajudada ou incentivada a ler por um bibliotecário”. A Pesquisadora L não cita, em seu

² É pertinente esclarecer que, nos limites desse texto, entendemos por bibliotecário tanto aquele profissional formado em biblioteconomia, quanto o professor readaptado responsável pelas bibliotecas escolares.

depoimento, nenhuma experiência significativa com a prática da leitura que tenha ocorrido no espaço da biblioteca ou pela mediação de um bibliotecário. Essa ausência é indicativa da inexistência desses mediadores na sua formação como leitora.

O fato de a biblioteca e do bibliotecário estarem ausentes da formação de alguns dos responsáveis pela formação de formadores de sujeitos leitores não significa que eles sejam menos importantes nesse processo, mas pode indicar que as políticas educacionais que têm como finalidade o incentivo à formação do leitor não estejam priorizando esses espaços ou investindo nesses sujeitos. Para que toda essa mediação aconteça, é importante ao bibliotecário ou responsável pelo espaço com livros, seja valorizado e tenha condições de planejar e efetuar atividades dinâmicas para o incentivo do ato de ler na biblioteca. É necessário, desse modo, repensar a biblioteca no processo de formação do leitor crítico, sem excluir as atividades de leitura na sala de aula, mas, ao contrário, intensificá-las também com atividades na biblioteca escolar.

Para a biblioteca escolar, Nóbrega (1998) propõe a ambivalência de leituras por meio da criação de espaços e diversidade de linguagens; a inserção de acervos pessoais e coletivos como álbuns de fotografias, relatos; a ênfase no trabalho com a oralidade e a escuta; o brincar com a palavra, organizando festivais, saraus; a motivação de um espaço de criação com atividades de pintura, dança, entre outras.

Nesse sentido, o contato da Professora S, no seu primeiro dia de aula na 5ª série³, com a biblioteca escolar, segundo ela, deixou marcas muito positivas na sua história de leitura. Ela não relata a existência de um bibliotecário, mas enfatiza o fato de ter tido livre acesso aos livros e das visitas à biblioteca sempre terem sido mediadas pela professora de língua portuguesa. Já a Professora COP teve uma experiência diferenciada em dois momentos de sua vida escolar. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental frequentou uma escola pública onde o acesso à biblioteca era incentivado e existia um professor readaptado⁴ que fazia as funções de bibliotecário. Desse período, a Professora COP lembra que era incentivada pela professora que desempenhava a função de bibliotecária para que lesse diferentes

³ A partir da implantação da Lei 11.274/06, a 5ª série corresponde ao 6º. ano do ensino fundamental.

⁴ Professor readaptado é o integrante do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação que teve alteração em sua capacidade de trabalho, por modificação do estado de saúde física e/ou mental, comprovada mediante inspeção médica, de acordo com o que dispõe o Decreto nº 58.032/2012 e, por isso, passa a desempenhar outras funções que sejam compatíveis com sua capacidade física atual.

textos, inclusive com a indicação de bons livros e coleções infantis. Ao mudar de escola, a partir da 5ª série, relata que encontrou a biblioteca fechada e nunca teve acesso a esse espaço de forma efetiva na nova instituição. Isso ocorreu durante todo o restante de seu percurso escolar, na educação básica, o que a distanciou do espaço da biblioteca escolar.

Vale destacar que tanto a Professora S como a Professora COP tiveram experiências que consideram importantes para sua constituição de leitoras no espaço de mediação da biblioteca e elas declaram que isso foi um diferencial para as suas práticas de formadoras de sujeitos leitores.

Embora na realidade este tipo de ação dinâmica entre a biblioteca e o programa escolar vigente, por exemplo, por meio de atividades como hora do conto, dramatização e debates não aconteça comumente, temos de pensar em maneiras de aproximar aqueles que cuidam ou podem estimular o gosto e o acesso à leitura: bibliotecários e professores. As ações e os diálogos entre ambos podem, inclusive, contribuir para desmistificar o conceito de que um ambiente de leitura, como a biblioteca, é um local desinteressante e estático.

A mediação possível e necessária do professor e da escola

Para exercer o papel de mediador da aprendizagem e do gosto pela leitura um professor precisa do quê? A resposta a esta questão pode parecer bastante óbvia para muitos, porque é claro que ter nas mãos um material compatível com as expectativas e a faixa etária da turma seria uma condição indispensável. Outros poderiam ainda afirmar que o uso de estratégias metodológicas interessantes e desafiadoras representaria uma condição fundamental para a função mediadora do professor. Acreditamos, porém, que haveria uma concordância geral de que o professor mediador teria antes de tudo de ser ele mesmo um leitor proficiente e assíduo. É certo que esse professor leitor pleno – que consegue organizar um ensino utilizando estratégias desafiadoras e eficazes e que ao mesmo tempo possui e seleciona material de leitura compatível com as necessidades de seu alunado, e que por isso estabelece a mediação entre o aluno e as práticas de cultura letrada – não é comum nas nossas escolas. Isso fica evidente quando a Pesquisadora L relata:

Já alfabetizada na segunda série, tive uma experiência de leitura que me afastou do ato de ler por muito tempo. A professora pediu para

que eu lesse um texto na frente de todos, levantei-me e iniciei a leitura gaguejando, alguns minutos depois, fui interrompida: “para ler desse jeito nem devia ter começado”. Frente a risos e chacotas, fechei o livro e me recusei, durante anos, a ler. [...] Eu, na condição de leitora, não conhecia o texto, não tinha intimidade com o mesmo, não havia feito uma leitura silenciosa antes de ser testada em sala de aula. Justifica-se, então, o meu constrangimento e vacilo na oralização.

O tipo de leitura exigido pela professora nesse episódio foi o que Brandão e Micheletti (2008) definem como leitura instrumental – aquela em que o que vale é a pronúncia, a pontuação, a emissão de voz, sem considerar o papel de aprendiz de uma prática de leitura em voz alta que estava sendo exercido pela criança. Lembramos que essa atividade tem especificidades, comportamentos, procedimentos e estratégias que lhe são próprias e que precisam ser aprendidas, portanto, necessitam ser ensinadas. O papel de mediadora entre a criança que aprende e as práticas sociais de leitura, que deveria ter sido realizado pela professora, foi ignorado de forma radical, a ponto de marcar negativamente a história de leitura da Pesquisadora L.

Ao professor, quando assume o papel de mediação, cabe refletir sobre esse papel, como intermediário entre a criança e o livro. Para Magnani (1989, p. 94) “o professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo, alguém que estuda, que lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos”. Nesse sentido, o docente é um mediador do ato de ler, pois ao oferecer livros, com narrativas diferenciadas, deve analisar que obra seu aluno gostaria mais, aquela com que mais se identificaria e ao facilitar a escolha do livro pela criança pode auxiliá-la na ampliação de seus repertórios de interesses – pois é o docente o sujeito capaz de ajudar a traçar o perfil leitor de seus alunos.

Isabel Solé (1998, p. 18) vai além e complementa que “a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O leitor aprendiz [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”; e é a função do docente, como mediador de leitura, auxiliar o leitor principiante nesse processo.

Ao relatar sobre seu percurso de formação como leitora literária, a Professora S salienta o papel da escola e do professor como mediadores. Ela narra, como

sendo um grande diferencial desse processo, o fato de que, na sua escola da 5ª série/6º. ano até o ensino médio, ela encontrou professoras que a “levavam na biblioteca e permitiam livre acesso aos livros” e que “conversavam na aula sobre os livros lidos”. A Professora S entende que essa vivência é que lhe permitiu – menina oriunda de uma família simples e de cultura pouco letrada – a “experiência fantástica” de se tornar uma leitora literária contumaz.

Situação diversa vivenciaram as Professoras ATP e COP. A primeira relata que, “na escola, eu lia o que era indicado e cobrado”, “ali eu nunca recebi um incentivo que fizesse diferença na minha formação para a prática da leitura”. A segunda diz: “não me lembro de nenhum professor que tenha sido mediador para a leitura”. Sobre suas leituras na escola, elas dizem que liam para serem avaliadas, faziam resumos e preenchiam fichas e resenhas que eram solicitadas e tinham o objetivo de comprovação de que a leitura havia sido realizada. Sobre isso, a Pesquisadora L conta:

Naquele momento, eu não conseguia perceber a importância do mediador no processo de letramento literário. Se ao menos o professor discutisse o que havíamos lido, já estaria contribuindo para minha autonomia enquanto leitora.

Segundo Souza (2009, p. 48),

Cabe à escola e ao educador colaborar para a formação de um leitor que não se caracteriza pela figura obediente e apática que preenche fichas, faz resumos de livros ou reproduz trechos de materiais escritos, porém por aquele leitor que, provocado e estimulado pelos textos que lê, engendra e constitui sentidos, dialoga com o escrito, com seu contexto, fazendo brotar e usando seus conhecimentos prévios.

Ainda que nem sempre exerçam plenamente a função de mediadores, a escola e o professor são fundamentais na formação do leitor e no papel de aproximação e imersão na cultura letrada. Afinal, a instituição escolar e os professores têm a atribuição e a função de ensinar a leitura e, portanto, aproximar o aluno de livros e de materiais de leitura.

Todos os depoimentos, tanto das professoras como das pesquisadoras, evidenciam que suas histórias de leitura e o papel desempenhado pelos mediadores que tiveram o privilégio de vivenciar foram fundamentais para direcionar suas práticas de “professoras que ensinavam a ler” e de “formadoras que ensinam

professores a ensinar a ler”. Podemos perceber a importância disso nas palavras da Pesquisadora L, quando diz:

Hoje formo leitores e, mais, formo professores que vão formar crianças leitoras. Atualmente, com os alunos de Pedagogia, e principalmente com o pouco repertório cultural com que chegam ao segundo ano do curso, os deixo ler livremente, descobrir as histórias que estão nas bibliotecas escolares através do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) para depois começarmos com as discussões teóricas. Posso dizer que tenho repetido muito das práticas de meus familiares... Início a aula contando uma história, depois interrompo e só vou terminar no próximo encontro; mostro, assim como minha mãe, a capa de um livro e questiono sobre o que eles acham que vai tratar a história; conto histórias; leio em voz alta; ofereço oportunidades para que eles materializem o encontro entre texto e leitor. Enfim, posso dizer também que tenho formado leitores, pedagogos que levam um pouco de mim para a sala de aula em que atuam.

Ao discutir a natureza dos saberes docentes, Tardif (2014) os define como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). A partir dos relatos que colhemos, podemos afirmar, com o citado autor, que os saberes experienciais são os que “[...] não provêm das instituições de formação e nem dos currículos” (p. 48), mas que orientam toda a prática profissional desses sujeitos.

Considerações finais

Iniciamos esse estudo a partir da concepção de que o professor mediador teria, antes de tudo, de ser ele mesmo um leitor literário envolvido com práticas sociais de leitura desse gênero. Baseados nisso, ouvimos professores e pesquisadores que possuem um reconhecimento profissional e social como leitores proficientes, para que pudéssemos identificar, em suas trajetórias pessoais, quais foram os espaços de mediação e os sujeitos que participaram de forma consequente dos seus processos de formação como leitores. Com essa intenção, procuramos analisar os diferentes espaços de mediação (família, biblioteca e escola) a fim de identificar como têm (ou não) cumprido esse papel e os efeitos que essas mediações, ou a ausência delas, trazem para o adulto leitor e para as suas práticas formadoras de novos sujeitos leitores.

Evidenciamos a ideia de dialogismo presente nas teorias de Vigotsky e Bakhtin, que, no nosso entender, não se restringe apenas às interlocuções que ocorrem no espaço escolar, mas assumindo essa noção como resultante de uma interação dialógica, com a amplitude que lhe é característica. Isso nos ajudou a entender o desenvolvimento da capacidade leitora que, apesar de ser singular em cada pessoa, ocorre sempre, de modo similar, no território das relações sociais.

Do encontro com professores e pesquisadores que atuam diretamente com a formação dos professores que têm a responsabilidade de ensinar a leitura desde as séries iniciais do ensino fundamental, identificamos percursos variados e múltiplos espaços e situações de mediação. O que ficou evidente é que todos eles identificam mediadores que contribuíram de forma definitiva em seu processo formativo, possibilitando o seu interesse real pela leitura literária. Para a maioria, não foi a instituição escolar e nem um professor o elemento definidor de suas experiências leitoras. Isso ocorreu fora da escola, em espaços domésticos ou em práticas sociais que faziam parte da cultura familiar. Apesar disso, é interessante destacar que, de acordo com os depoimentos colhidos junto a esses sujeitos, quando a família não foi definitiva para a formação do leitor – por não possuir uma cultura plenamente letrada –, a escola, o professor e a biblioteca foram decisivos para que isso ocorresse.

É possível concluir que se a escola de hoje recebe um alunado muitas vezes oriundo de espaços sociais onde a cultura letrada não é garantida, e, por consequência, o texto literário não é socializado de forma cotidiana, cada vez mais se faz necessária a ampliação dos espaços escolares, principalmente a sala de aula e a biblioteca, para que seja possível que mediadores (professores e bibliotecários) realizem a tarefa que lhes cabe na formação e constituição de leitores literários.

As pesquisadoras, ao se incluírem como sujeitos de pesquisa, puderam identificar o quanto suas práticas de formação atuais estão impregnadas das experiências vivenciadas nos seus processos formativos e como sujeitos de mediações, nem sempre intencionais, mas sempre consequentes.

Referências

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (Orgs.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o habito de leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LAROSSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19 Campinas: Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

CALDEIRA, P. da T. Biblioteca escolar e acervo de classe. In: CAMPELLO, B. S. et. al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 51-53.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 14ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MILANESI, L. **O que é biblioteca**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NÓBREGA, N. G. de. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In: GARCIA, E. G. **Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998. p. 120-135.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

REVOREDO, M. **Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP**. Presidente Prudente: UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010. (Dissertação de Mestrado).

SCHWARCZ, L. M. **A longa viagem da biblioteca dos reis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA, E. T. da. **Leitura & realidade brasileira**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SOUZA, S. F. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. Presidente Prudente: UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2009. (Dissertação de Mestrado).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras escogidas**. Problemas de desarrollo de la psique. Colección Aprendizaje (Vol. 3). Madrid: Visor, 1995.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, 21(71), 21-44, 2000.

_____, **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____, & Luria, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. San Sebastián de los Reyes, Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.