

INTERAÇÃO, LINGUAGEM E AFETIVIDADE: ELEMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS PARA COMPREENDER A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA

Nilo Carlos Pereira de Souza¹
Eliana da Silva Felipe²

Resumo: O presente artigo busca desenvolver uma reflexão em torno da mediação de leitura, entendida aqui como um processo que se inicia antes e se desdobra após a realização de práticas de leitura. As reflexões têm como base as experiências de mediação realizadas em projeto de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL-UFGA). Apoiados nos estudos de autores como Mikhail Bakhtin (1988, 1997); Vygotsky (1991); Guy Bourgeault (2018); Maurice Merleau-Ponty (1989, 1994) entre outros, discutimos as categorias de interação, linguagem e afetividade enquanto conceitos que problematizam a concepção de mediação e de leitura e as práticas leitoras na escola.

Palavras-chave: Mediação de Leitura; Interação; Linguagem; Afetividade.

Interaction, language and affectivity: theoretical-practical elements to understand reading mediation at school

Abstract: The present article seeks to develop a reflection around reading mediation, understood here as a process that begins before and unfolds after carrying out reading practices. The reflections are based on the mediation experiences carried out in a research project developed by the Group of Literary Studies in the Amazon and Reader Formation (GELAFOL-UFGA). Supported by studies by authors such as Mikhail Bakhtin (1988, 1997); Vygotsky (1991); Guy Bourgeault (2018); Maurice Merleau-Ponty (1989, 1994) among others, we will discuss the categories of interaction, language and affectivity as concepts that problematize the conception of mediation and reading and reading practices at school.

Keywords: Reading Mediation; Interaction; Language; Affectivity.

INTRODUÇÃO

Quando buscamos refletir sobre a formação de leitores, geralmente encontramos referências que remontam a uma tradição teórica bem consolidada

¹ Universidade Federal do Pará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7642-7551>. E-mail: nilocarlos7@gmail.com

² Universidade Federal do Pará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4995-4422>. E-mail: efelipe@ufpa.br

no campo da abordagem sociointeracionista. No cabo e também na contramão dessa tradição, a mediação de leitura na escola foi sendo associada a procedimentos ou estratégias com objetivos imediatos. Sob esse escopo, a formação do gosto pela leitura ganhou formas mais pragmáticas, com práticas passíveis de reprodução em larga escala.

Nas duas últimas décadas, com maior força a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, os princípios do sociointeracionismo se transformaram em receituários para “boas práticas” de leitura. As chamadas *seqüências didáticas*, por exemplo, foram aos poucos se tornando um procedimento rotineiro nas práticas de sala de aula. No entanto, muitos outros aspectos escapam a essa visão cristalizada de formação leitora e têm sido objeto dos estudos realizados pelo *Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor* (Gelafol-UFPA), que desde 2013 vem desenvolvendo projetos de extensão-pesquisa voltados para a formação de leitores em escolas públicas da região metropolitana de Belém-PA.

Nesses mais de dez anos, o Grupo implementou cinco projetos – “Literatura Contemporânea na Amazônia: estudos e registros para formação de leitor” (2013-2014), “Leituras Literárias Amazônicas e Formação de Leitor” (2015-2016), “Mediação de Leitura Literária: teoria e prática” (2017-2018), “Mediação de Leitura Literária: análises e desdobramentos” (2019-2020) e “Os princípios da mediação de leitura literária: práticas e estratégias” (2021-2023) – com o objetivo de investigar o processo de produção do gosto pela leitura entre crianças e jovens na escola, especialmente públicas. Um dos critérios para a escolha das escolas participantes foi sua localização, pois tínhamos como preferência escolas situadas na periferia da cidade, aquelas que recebiam o maior número de crianças e jovens em vulnerabilidade social.

Os anos de 2017 e 2018 foram os anos em que o Grupo mais se fez presente nas escolas, firmando parceria com 4 escolas públicas e onde implantamos clubes de leitura. No total, foram envolvidas nos clubes de leitura efetivamente 12 turmas, contabilizando 327 estudantes regularmente matriculados, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio. As análises e reflexões feitas sobre os dados levantados resultaram em uma maior compreensão do significado de mediação de leitura e dos modos de fomentar o gosto pela leitura.

Partimos da premissa de que o papel do mediador é o ponto de partida para a formação do leitor dentro do contexto escolar, razão pela qual nos propomos a discutir, no presente texto, o fenômeno da mediação de leitura, dando destaque para esses três elementos: interação, linguagem e afetividade. Para dar conta dessas outras camadas mediacionais, foi preciso ampliar nosso raio de ação e nos valer de outras ferramentas teóricas, tocando assim, ao lado do sociointeracionismo, em princípios da *Fenomenologia*. O que passaremos a expor é o resultado desse cruzamento entre abordagens teóricas distintas e experiências com práticas de leitura reais vivenciadas no cotidiano escolar que, segundo Chartier (1998, p. 8), se definem não apenas pelos objetos e seus leitores, mas por formas de relação com o escrito que permitem configurar uma identidade das práticas.

INTERAÇÃO, LINGUAGEM E AFETIVIDADE: A MEDIAÇÃO DE LEITURA COMO ATO COMPLEXO

A compreensão de que a mediação de leitura é um ato complexo exige investigar esse conceito sob diferentes perspectivas e relações. Oliveira (2002, p. 26), baseando-se no pensamento de Vygotsky, afirma que “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Segundo a definição da autora, a mediação acontece quando a relação entre dois elementos passa a ser intermediada por um terceiro, fazendo com que o contato seja indireto. Essa interpretação vem se tornando convencional, principalmente no campo educacional. Contudo, quando retomamos a obra de Vygotsky podemos perceber o quanto essa definição é problemática. Pensar na mediação como um processo de interposição do mediador, como se a mediação fosse apenas uma ponte por onde passa o conhecimento, é simplificar um fenômeno nada linear. Se falarmos de mediação de leitura, a complexidade se eleva ainda mais.

A ideia da mediação como um transmissor de um polo a outro se nutre de uma concepção de aprendizagem cumulativa, na qual a aprendizagem é tanto mais eficiente quanto maior é a aquisição de informações. Na prática, tanto o “mediador-ponte” quanto a “aprendizagem-cumulativa” fazem parte de uma concepção de educação na qual a memória é o principal elemento. Mesmo entre os cognitivistas, essa visão de aprendizagem baseada na aquisição de informações

sofre críticas.³ Vendo por outro prisma, a mediação de leitura deixa de ser concebida como uma mera assimilação, cuja recepção recebe o conteúdo em seu contorno final. Ao contrário, há uma relação substancial entre o familiar e o novo: uma aprendizagem se realiza por meio da *descoberta* – por isso, o conhecimento é sempre incompleto e mutável.

Referindo-se especificamente ao desenvolvimento intelectual da criança, Vygotsky (1991) percebe que o momento em que necessita do auxílio de um adulto denota o principal estado de desenvolvimento mental da criança. Mesmo sem nunca ter se debruçado, especificamente, sobre a mediação, Vygotsky inicia essa discussão quando fala da *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* – estágio em que a criança necessita da orientação de uma pessoa mais experiente para alcançar a autonomia. Sob essa visão de desenvolvimento, mediar é uma ação que inicia com uma relação interpessoal. Não existe uma única sociedade que não pratique ações mediacionais, necessidade primitiva para a sobrevivência. Apoiada na linguagem, as relações humanas criam os meios para a manutenção da vida em comunidade. É através do signo linguístico que a humanidade estrutura suas bases comportamentais que se refletem na cultura (VYGOTSKY, 1991).

A natureza da interação na mediação de leitura coloca em evidência o debate entre o *interno* e o *externo* da linguagem. O desencontro entre esses dois planos é o que provoca as barreiras, as incoerências e as discordâncias durante uma mediação de leitura. É dentro dessa complexidade que a Fenomenologia pode compor uma forma de captar os traços mais inconstantes da mediação de leitura. Partindo dessa perspectiva, seria possível superar o olhar de sobrevoos da ciência diante do objeto investigado, deixando-se envolver pelo mundo sensível da mediação e do percurso que leva ao gosto pela leitura. A ideia é imergir no objeto estudado, sentir com o próprio corpo o fenômeno; só assim é possível despertar “os corpos associados, os ‘outros’, que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me assediam” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 276).

Pode-se dizer que há em toda relação interpessoal um tipo de linguagem. No caso da mediação de leitura, a relação interpessoal não idealiza um leitor

³ Para Ausubel (1982) há dois tipos de aprendizagem, a *aprendizagem memorística* e *aprendizagem significativa*. A primeira remete a um processamento originado na repetição, o que costumamos chamar de aprendizagem mecânica. Nesse caso, não haveria prosseguimento coerente entre as estruturas cognitivas já construídas e o novo conhecimento. A relação entre o velho e o novo permanece de forma aleatória ou desconexa, resultando em uma “aprendizagem” sem sentido.

virtuoso, nem hierarquiza a relação mediacional, pois a natureza da mediação se encontra exatamente em evidenciar o conflito advindo da confluência entre as motivações distintas. O ato mediacional estabelece a relação interpessoal como evento formador de uma nova percepção de mundo. Portanto, o conceito de linguagem que estabelecemos na mediação de leitura ultrapassa o entendimento convencional de um processo que consiste meramente no compartilhamento de signos linguísticos, ele estabelece um nexu entre o significado e a vida do leitor.

A multiplicidade de *significado* considerada nas ações mediacionais implica dizer que a leitura não é um fenômeno medido estatisticamente – esse é um dos equívocos do sistema escolar, quando tenta quantificar os efeitos de uma leitura. A mensagem se distancia de apreensões fechadas e definitivas, já que as demandas contextuais são dimensões que interferem sensivelmente na construção de sentido. A melhor forma de conceber a linguagem na mediação é entendê-la como *jogo*. A analogia com o jogo se dá pelo próprio sistema de regras existentes na linguagem que devem ser aceitas pelos interlocutores, sob pena de inviabilizar a comunicação. Assim como no jogo, a linguagem conduz as estratégias, aponta para determinados sentidos, alcança determinados objetivos. Porém, como nada é certo ou definido, o jogo pode virar e se encaminhar para outro resultado. O uso das palavras só faz sentido dentro do *jogo*, fora dele é como uma peça de xadrez sem o tabuleiro.

Entender a linguagem como um fenômeno indissociável da história, da cultura, da carga ideológica significou ampliar o papel dos interlocutores, instituindo uma perspectiva dialógica, apresentada por Bakhtin (1988). As camadas da linguagem revelam que nenhum discurso brota do nada, as palavras proferidas nascem de outras vozes. No entanto, o primordial para mediação é entender que essas características da linguagem se constituem em um amplo campo de batalha:

O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta pluralidade social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. (BAKHTIN, 1988, pp. 45, 46).

A natureza secreta da linguagem se revela, trazendo à tona aquilo que se busca a todo o momento esconder: os conflitos que emanam da batalha dos signos. Juntamente com o uso da linguagem vem a luta ideológica travada pelo signo linguístico, esse último como fiel soldado em favor da ideologia dominante, sempre tentando se disfarçar de neutro. Desta feita, a mentira pode se vestir de verdade inquestionável, demonstrando o quanto a noção de signo é inseparável da noção de poder. Nesse caso, a mediação de leitura seria um contrapeso diante da dialética interna do signo, revelando as contradições e as armadilhas, expondo as crises e os conflitos – a mediação é um ato revolucionário dentro do ato comunicacional. Ela desmascara os signos em favor da construção de sentido, que nunca acontece sem uma *atitude responsiva*, nos termos bakhtinianos. Durante a leitura, o mediador deve se posicionar dentro dessa arena de acordo com uma perspectiva ético-social. As intenções, os preconceitos, as incoerências, todas as mazelas que fazem parte da estrutura da linguagem são alvo da mediação.

Reconhecer que existem relações de dominação dentro da linguagem é também perceber que existem estratégias de resistência com a mediação de leitura. Essa última potencializa a *atitude responsiva* e impulsiona as transformações necessárias para se completar o ciclo de uma leitura significativa. Como esclarece Bakhtin (1997, p. 291): “a compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente”.

Coloca-se em xeque a ideia de uma unilateralidade dentro do fluxo da mediação. Mesmo havendo uma utilização da linguagem para a dominação, há também, em maior ou menor proporção, uma reação no âmbito da própria linguagem, capaz de gerar um contrafluxo, o que implica transformações nas duas pontas da interação. Sabemos que é tentador acreditar que, durante o fenômeno da mediação, a figura do mediador se sustenta hierarquicamente sobreposta a do mediado. A ideia de *atitude responsiva* durante todo o ato comunicacional faz da mediação uma via de mão dupla permanentemente, sem que se saiba com precisão quem exerce a maior influência em cada momento.

Quando criamos sentido ao nos relacionarmos com um texto, não significa que encontramos a ‘verdade’. O *sentido*, enquanto resultado da mediação de leitura, é uma ‘experimentação’ diante da multiplicidade de premissas possíveis –

uma relação de forças entre o interno e o externo da linguagem.⁴ Nesse caso, não se pode encontrar o sentido de um texto sem que se identifique a força que dele se apropria: “a história de uma coisa é geralmente a sucessão das forças que dela se apodera e a coexistência das forças que lutam para dela se apoderar” (DELEUZE, 1976, p. 4). Caberia à mediação de leitura desvelar as forças que se estabelecem no domínio do texto.

A leitura durante uma mediação se apresenta como percepção do ser. A reflexão que se apresenta do texto não é senão uma genealogia do ser que lê. Sob essa ótica, Monique Augras argumenta: “ao descrever o mundo, o homem retrata-se a si próprio. [...] o mundo é criado pelo homem, através de um conjunto de significações que fazem do mundo a imagem do homem” (1978, pp. 75, 76). Colocar o leitor diante do espelho da percepção geralmente provoca *estranheza*. Se nos guiarmos pelos estudos mais tradicionais sobre as etapas da vida humana – os quais objetivam padronizações de ‘certo’ e de ‘errado’ atreladas à esteira do patológico –, a *estranheza* pode ser considerada danosa. Porém, toda *estranheza* é em si uma forma de reagir ao mundo – o que também pode implicar a construção da ética.

Se a linguagem exerce um papel fundamental na interação com o leitor, isso só ocorre na mediação de leitura quando estabelecemos um tipo de relação que envolve a afetividade. A discussão sobre o papel da afetividade na formação escolar não é matéria recente entre teóricos da educação. Contudo, esse debate vem ganhando espaço entre os especialistas brasileiros nas últimas décadas (COUTO, 2003; ANTUNES, 1999, 2000; ALMEIDA, 1999). A maior parte desse interesse é influência do desdobramento cada vez maior dos estudos de Henri Wallon. O psicólogo francês partiu do pressuposto de que a aprendizagem é um processo que abrange a completude do indivíduo, composto por vários elementos: cognitivo, motriz, afetivo. Ou seja, o fator orgânico se integra ao social e um não pode ser compreendido sem a influência do outro.

O interessante é pensar o quanto as sensações de ‘prazer’ e de ‘dor’ estão na base de nossas ações, afetando diretamente o nosso modo de pensar e conceber o mundo. Durante a prática da leitura, as emoções fazem parte dos elementos que conduzem à aproximação ou ao afastamento do processo mediacional. À medida que as emoções positivas vão se tornando mais autênticas,

⁴Tomamos de empréstimo o conceito de ‘força’ usado por Deleuze: uma “apropriação, dominação, exploração de uma quantidade de realidade”. DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução: Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias – Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976, p. 4.

elas passam a entrar num campo mais específico, o da afetividade. Por isso, a afetividade é um tipo de emoção que nasce de forma mais controlada, menos tempestiva, se apoia na linguagem e é marcadamente direcionada. Vivenciar boas experiências com a leitura significa dizer que ao final do processo o leitor experimentou algum tipo de prazer – em especial, mas não somente, o prazer estético.

Aprender depende, portanto, diretamente do estado emocional de cada um, fator determinante para que se tenha minimamente a atenção do educando. Erradicar as ameaças e envolver as emoções no processo de aprendizagem através de uma relação afetiva é essencial para fortalecer o contato com o ‘outro’. Ao contornar os aspectos emocionais, a mediação inicia antes mesmo de qualquer prática de leitura. É na relação afetiva entre mediador e leitor em potencial que se abre o campo para a mediação acontecer. Qualquer outro tipo de relação que provoque sentimentos negativos ou indiferença contamina a prática da leitura, tornando a ação deletéria na percepção do leitor.

Romper com a tradição ocidental que separava corpo e alma, mundo inteligível e mundo sensível, razão e emoção, ainda é uma tarefa da educação escolar. Para Leite (2012, p. 356), “a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os estudantes e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos”. Portanto, é possível afirmar que a relação construída entre o mediador e seu objeto de estudo influencia o envolvimento do leitor iniciante.

No envolvimento de caráter afetivo é preciso levar em conta outros tipos de ações para fomentar a interação e construir um projeto de afetividade. É sobre essa base afetiva que se consolida a confiança mútua como no processo de mediação, pois mediar leitura é também se abrir ao ‘outro’. Partindo dessa ótica, a afetividade é a terra fértil em que se dá a conquista do leitor. Por sua vez, a conquista para o campo da leitura acontece dentro do jogo de sedução. Em *As mil e uma noites*, Sherazade conta histórias maravilhosas à irmã, enquanto seu cruel esposo escuta “despretensiosamente”. Sherazade é uma mediadora de leitura que conseguiu seduzir o sultão com suas narrativas. Ela apaziguou o coração do esposo e lhe ensinou a amar novamente. Antes de mudar o comportamento de seu algoz, Sherazade precisou atraí-lo e encantá-lo com as palavras. O propósito da jovem sedutora não era somente salvar a própria vida, mas também livrar o sultão dos conflitos subjetivos que o perturbavam. Essa

intenção primordial de ajudar o ‘outro’ se encontra na origem do ato mediacional. Todos os esforços para seduzir o leitor vêm no sentido positivo de conquistar a confiança para ajudar, compartilhar e incentivar.

A palavra “sedução”, diferente do que comumente denota,⁵ pode ser regulada pela afetividade, reunindo um conjunto de qualidades com objetivo de despertar no ‘outro’ sentimentos, como: simpatia, amizade, consideração, confiança. Bourgeault (2018) analisa a figura do professor sedutor, em que o perigo da sedução destrutiva dá lugar à sedução edificante e afetiva. O autor entende que os caminhos do professor sedutor passam por três etapas. A primeira é a *desestabilização*, momento de espanto diante do desconhecido, ocasião em que o sujeito se vê provocado por aquilo que lhe é novo. A segunda etapa é o *apoio à exploração*, momento de acompanhamento e incentivo à busca pelo conhecimento. Para isso, é preciso que o próprio professor já esteja seduzido pelo objeto do conhecimento. A terceira etapa é o momento em que o professor sedutor auxilia para que o estudante restabeleça, mesmo que momentaneamente, sua base de certeza. Se, no final do processo de sedução, o resultado for a busca autônoma do aprendiz, então a figura do professor sedutor alcançou seu propósito.

Levando a cabo a figura do professor sedutor na mediação de leitura, a conquista afetiva do leitor é menos uma questão pedagógica do que uma questão ética. A afetividade que há na mediação se inscreve no âmbito da responsabilidade ético-profissional com a produção de experiências formadoras que permitam ao leitor espaços de descoberta e reinvenção da vida: “é preciso considerar o setor de nossa experiência que visivelmente só tem sentido e realidade para nós, quer dizer, nosso meio afetivo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 213). Se quisermos pôr em evidência a mediação como gênese do gosto pela leitura é preciso pensar em um processo que começa com uma relação afetiva atravessada por uma linguagem que busca a todo tempo desvelar o lugar do leitor no mundo.

⁵ Em geral, o termo ‘sedução’ tem um caráter pejorativo, quase nunca é bem-vindo ao âmbito da educação. Isso porque ele é associado ao artifício de persuadir ou perverter uma pessoa.

MEDIAÇÃO DE LEITURA: DAS INTERAÇÕES ÀS PRÁTICAS, DAS PRÁTICAS ÀS INTERAÇÕES

Partindo do entendimento de que a mediação inicia antes de qualquer prática de leitura, o *Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor* (Gelafol) passou a desenvolver um projeto de pesquisa, objetivando implementar ações de mediação de leitura em escolas públicas. A ideia era entender até que ponto seria possível aplicar as ideias projetadas no campo teórico num contexto real de salas de aula. Assim, o Grupo firmou parcerias com 4 escolas localizadas na periferia de Belém-PA. No total, foram envolvidas 12 turmas (tanto do Ensino Fundamental, quanto do Médio), contabilizando 327 alunos, ao longo dos anos letivos de 2017 e 2018. Em todas as turmas, realizamos entrevistas semidirecionadas com alunos voluntários, no início e no final das ações, sendo 41 do sexo feminino e 35 do sexo masculino.

Como principal estratégia, o Grupo criou clubes de leitura que funcionavam uma vez por semana. Contudo, paralelamente aos clubes de leitura, passou-se a organizar diferentes ações de interação com o objetivo de promover a aproximação entre os sujeitos envolvidos no projeto. A ideia era construir um campo de afetividade, no qual o diálogo se mantivesse como vetor de uma prática discursiva edificada na resposta do ‘outro’ – ampliando o espaço para as muitas vozes, numa perspectiva bakhtiniana. Dar voz ao aprendiz é incluir também sua experiência no bojo da discussão, é sobretudo preparar o leitor iniciante para perceber de forma crítica os efeitos de sentido de um texto.

Os primeiros contatos que o Gelafol estabeleceu com as crianças e os jovens foram primordiais para o sucesso das ações de mediação de leitura que se sucederam. Durante a apresentação do projeto em sala de aula, os pesquisadores explicaram aos estudantes como seriam as ações, quais as regras do jogo e, principalmente, que a decisão de participar ou não do projeto seria deles. Além disso, caso eles aceitassem participar do projeto e depois mudassem de ideia, eles teriam também autonomia para decretar o fim das ações. A expectativa era a de estabelecer uma relação de confiança com os estudantes e não apenas com a escola, apresentando uma proposta diferente, sem o peso da imposição escolar – em geral, a primeira esfera de decisão é a institucional, sem consulta prévia e sem espaço para o diálogo. Com isso, buscamos provocar na turma a sensação de controle sobre a situação, sentimento que eleva o prazer, pois provoca a percepção de direcionar a própria vida. Ao mesmo tempo em que elevávamos o

nível de confiança na proposta, também investíamos na autoestima dos participantes que se sentiam mais seguros para se expressar.

O jogo de conquista do leitor em potencial passou pelo estabelecimento de uma linguagem clara, buscando pontos em comum com a experiência do leitor. Esse aspecto teve um papel fundamental, não somente para tornar inteligíveis os objetivos das ações, mas também para identificar os interesses dos estudantes. A base de confiança na relação se revelou forte dentro das ações no momento em que os estudantes identificavam os acordos sendo cumpridos e os efeitos positivos com as práticas de leitura.

As práticas desenvolvidas nos clubes de leitura foram basicamente de dois tipos: a) leitura dramatizada: consiste em uma leitura fluente com performance de voz do pesquisador, com o acompanhamento da leitura silenciosa do texto impresso pelo estudante; b) contação de história: quando o pesquisador transmite oralmente o texto literário e os estudantes escutam. Uma variação dessas práticas foram as leituras realizadas por estudantes mais velhos para estudantes mais novos, da mesma escola e de escolas diferentes. A expectativa era que leitores juvenis pudessem participar da mediação de leitura de leitores infantis como um ato de “sedução” de que fala Bourgeault (2018), ou seja, provocar o novo, compartilhar gostos e interesses, enfim, encantar pela palavra lida. Nos registros fotográficos destacamos duas mediações de leitura, uma realizada por um dos pesquisadores do Gelafol e outra realizada por estudantes do 7º ano com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental

Figuras 1 e 2



Fonte: Leitura dramatizada. Fotografia do acervo dos autores.



Fonte: Leitura dramatizada. Fotografia do acervo dos autores.

Mesmo tendo no clube de leitura a base para a mediação, o projeto realizou outras ações que não envolviam diretamente o ato de ler, mas abriam o campo para uma interação com os mediadores, formando elos relacionais favoráveis para a proposição de novas práticas e circuitos de leituras. Entre essas ações destacamos: visitas às bibliotecas públicas, sarau literário, rodas de conversas com escritores, palestras sobre temas de interesses dos estudantes, jogos de tabuleiros, encenações teatrais, apresentações de danças, gincana cultural, oficina de produção literária, mostra de filmes com debates, oficina de fotografias, trabalho com radionovela, oficina de grafite, entre outras. Todas essas ações, além de proporcionarem a interação desejada, também possibilitavam a descoberta de interesses comuns, o que facilitava a identificação de elementos que poderiam atrair a atenção do leitor para as leituras propostas.

As condições especiais de interação entre os pesquisadores e os leitores iniciantes elevaram a mediação de leitura a um grau de complexidade que extrapola o campo pedagógico e a inscreve no conjunto das relações sociais e das múltiplas formas de constituição da experiência humana: linguística, visual, gestual, espacial, ética, entre outras.

Figuras 3 e 4



Fonte: Encenações teatrais.
Fotografia do acervo dos autores.



Fonte: Teatro de sombras com
literatura de expressão amazônica.
Fotografia do acervo dos autores.

Além da diversificação dos lugares e dos leitores, buscamos diversificar também os objetos de leitura, inserindo nas mediações obras importantes da literatura amazônica e personagens já bastante conhecidos na cultura oral como o Curupira, Matinta Pereira, entre outros, explorando esse universo que povoa o imaginário popular amazônico. Concomitantemente, buscamos fazer das escolas espaços de trânsito de escritores e contadores de histórias, de forma a conquistar,

pela aproximação e identificação com o exercício de escrever e contar, o leitor em potencial que está em cada sala de aula.

A afetividade nas ações mediacionais se estabelece com o reconhecimento do ‘outro’ como sujeito de direito, sem reivindicar um modelo de leitor ou de linguagem ideal. Ao contrário, incorpora a experiência do outro pela palavra e reconhece na dissonância a possibilidade de alargamento dessa experiência. Quando Vygotsky enfatiza a importância da experiência social no desenvolvimento do ser humano, ele demonstra que, quanto mais diversa e rica for a interação, maior será a oportunidade de troca de experiência – o que não significa ausência de tensão. Assim como os estudantes, os pesquisadores também tiveram que redimensionar sentidos de leitor e de leitura, em que a procura pelo ‘outro’ no texto foi revelando os sentidos possíveis do texto no trabalho colaborativo da leitura e nos engajamentos que produz. Citando Vygotsky (1991, p. 24):

concebemos a atividade intelectual verbal como uma série de estágios nos quais as funções emocionais e comunicativas da fala são ampliadas pelo acréscimo da função planejadora. Como resultado a criança adquire a capacidade de engajar-se em operações complexas dentro de um universo temporal.

As atividades de interação não somente favoreciam a aplicação das estratégias de leitura, já que aproximavam os sujeitos envolvidos dentro de um campo de interesses comuns, como também incorporavam novos elementos nas ações de mediação, criando com isso uma espécie de identidade leitora de cada turma, ponto importante para a composição do itinerário de leitura.

Não raro, as leituras mediadas levaram à discussão de dilemas vivenciados pelo leitor em seu dia a dia. Foi exatamente o vínculo construído pela relação com uma linguagem trabalhada sob o plano da afetividade que possibilitou a (re)significação das questões levantadas, cruzando a experiência do leitor com o texto. A acolhida e o sentimento de pertencimento a um grupo proporcionaram o nível de confiança necessário para a abertura subjetiva, fundamental para se alcançar o prazer estético. Por isso, também foi possível, durante a mediação, intervir em situações delicadas, nas quais o mediador precisou ter sensibilidade para perceber até que ponto podia avançar. Em nenhum momento procurou-se anular o conflito. Ao contrário, o conflito era parte importante no desenvolvimento do debate. Foi a partir dele que, muitas vezes, chegava-se às contradições e ao reconhecimento dos contrapontos, o que convergia

diretamente para um exercício da tolerância e de respeito às opiniões contrárias. Esses momentos se alinham com o pensamento de Vygotsky, quando o brincar, a obediência das crianças às regras do jogo e o agir espontâneo entram em choque: “comumente, uma criança experiencia subordinação a regras ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo” (VYGOTSKY, 1991, p. 67). Não há problema em respeitar as regras quando elas são do jogo e não impostas pelo mediador, pois no fundo o leitor iniciante entende que sem regras não há jogo, assim como os conflitos são inerentes à vida.

Foi tocando em problemáticas reais que o texto ganhou dimensões de significância, exigindo tanto de mediadores, quanto de mediados o exercício de argumentação e de defesa de ideias. Acima de tudo, com os dilemas provocados pela leitura, os participantes passaram a reconhecer o texto como extensão de sentido da própria realidade. Durante as rodas de conversas pós-leitura, vieram à tona problemas existentes fora e dentro do espaço escolar: *bullying*, autoritarismo, assédio etc. Todo esse processo se alinha com o que Bakhtin chamou de *assimilação à exotopia⁶ superior*: momento em que o leitor passa a fazer parte da construção de sentido, em que sai do texto para se situar em um tempo-espaço fora de si, englobando o ‘outro’ em uma percepção mais ampla da realidade. Contudo, a vivência com a experiência estética só se completa com o retorno a si:

[...] após nos termos identificado com o outro, devemos voltar a nós mesmos, recuperar nosso próprio lugar fora daquele que sofre, sendo somente então que o material recolhido com a identificação poderá ser pensado nos planos ético, cognitivo ou estético. Se não houver essa volta a si mesmo, fica-se distante de um fenômeno patológico que consiste em viver a dor alheia como a própria dor, de um fenômeno de contaminação pela dor alheia, e nada mais (BAKHTIN, 1997, p. 46).

Essa leitura mais profunda da realidade é exatamente o ponto em que a Fenomenologia estabelece uma zona contrária à construção prévia de sentido: “Assim a reflexão arrebatase a si mesma e se recoloca em uma subjetividade invulnerável, para aquém do ser e do tempo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 5). Esse movimento abstrato que se encontrava nas ações de mediação de leitura do

⁶ O termo *exotopia* vem do grego (*exo*=fora, mais *topos*=lugar) e faz referência a ‘tempo’ e ‘espaço’. No contexto dos estudos bakhtinianos, o conceito de *exotopia* ganha o contorno de um tipo de relação humana em que se dá a tensão entre o olhar de quem vive a experiência (dentro) e de quem observa (fora).

projeto possibilitava os riscos da reflexão, uma forma de deixar de ‘ser’, para ‘conhecer’.

A experiência estética vivenciada no clube de leitura do Gelafol foi, nesse caso, uma via para a construção de uma conscientização do leitor. E isso se manifestou não somente em palavras – quando os estudantes entrevistados demonstraram sensíveis mudanças na concepção que tinham de leitura na escola, passando de uma experiência negativa para positiva –, mas também em ações, assumindo postura mais crítica diante das dificuldades e das situações conflituosas. No primeiro caso, a pesquisa registrou uma mudança substancial no modo como os participantes encaravam as práticas de leitura na escola.

Quando perguntados no início das ações se eles gostavam de ler, 68% dos entrevistados declararam que ‘não’. Dos 32% que diziam gostar de ler, apenas 12% citavam alguma referência de leitura literária, o restante não se lembrava de nenhuma leitura. No final do ano letivo, após a mediação nos clubes de leitura, 96% dos entrevistados declararam ter gostado das ações. Mesmo os que disseram não ter gostado, revelavam a lembrança de alguns dos textos lidos no clube de leitura. Além disso, a própria concepção que os participantes tinham de si como leitores mudou. No início, 78% se declaravam não leitores. Após a experiência com as práticas de leitura propostas, esse percentual caiu para 21%. Nesse caso, os estudantes passaram a perceber que a leitura era uma prática que ultrapassava aquelas realizadas no contexto escolar, principalmente as que eram feitas com o objetivo de cumprir alguma tarefa. Quanto às mudanças de postura, a pesquisa registrou transformações significativas nas atitudes dos participantes do projeto. A forma como os discentes passaram a lidar com as problemáticas inerentes às escolas públicas transferiu boa parte das ocorrências do plano da violência para o plano do diálogo. A pesquisa considerou que tal mudança foi um dos fatores que levaram os alunos de uma das escolas trabalhadas a conseguirem organizar manifestações de protesto e conquistarem uma reforma para a escola.⁷

Este estudo produzido pelo Gelafol aponta para uma reflexão sobre outras dimensões de leitura, distinguindo bem as práticas de leitura analítica feita pela escola – aquela que busca fazer uma interpretação do texto –, de uma prática de

⁷ Na noite de 23 de novembro de 2016, a Escola Estadual Brigadeiro Fontenelle, no bairro da Terra Firme, em Belém-PA, foi ocupada por cerca de 400 estudantes que denunciavam os problemas na estrutura física da escola. Além disso, os alunos protestaram contra a PEC 55, proposta pelo então governo Michel Temer, que na prática limitava os investimentos em saúde e educação por 20 anos. Fonte: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/11/alunos-da-terra-firme-ocupam-escola-contrapecc-55.html>.

leitura subjetiva – aquela de cunho pessoal, visando à autonomia do leitor, sem nenhum pressuposto avaliativo ou de coerção. As ações de mediação de leitura propostas no clube de leitura, transbordando uma atividade cognitiva, se pautaram, sobretudo, na experiência do leitor, dentro de uma prática cooperativista.

Ao longo das ações foi se evidenciando que todo o processo de mediação conduzia para um tipo específico de interação e de linguagem, em que os traços de uma relação afetiva e de uma construção subjetiva de construção de sentido eram necessidades funcionais da leitura. Sem deixar de lado as dimensões formais do texto, havia no jogo de sentido a acolhida dos sentimentos do leitor, um aspecto particularmente bem-sucedido que foi se configurando uma estratégia mediacional. Neste diapasão, a mediação de leitura construída deu vazão a um discurso de resistência e de resiliência, um “meio de revelar a ambiguidade do ser no mundo, buscando superá-la sob o agulhão da angústia, alcançando certo equilíbrio num sistema de tensões” (AUGRAS, 1978, p. 76).

Contudo, um programa de leitura amplo e aberto requer tempo de elaboração, reflexão e construção. Um processo que necessita ultrapassar os muros do sociointeracionismo, tocar em outras correntes filosóficas – nesse caso, a Fenomenologia. Todas as experiências positivas que emergiram da mediação de leitura realizada nas escolas foram favorecidas pela participação interessada dos estudantes. Esses, motivados especialmente pela interação pautada na afetividade, construída por uma linguagem que dialoga com as experiências dos participantes, e que no final revelou um leitor que existe em si, mas também para o ‘outro’, sendo ao mesmo tempo singular e similar, cuja síntese é invariavelmente aniquilada.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A formação do leitor está no cerne das políticas de leitura, o que pressupõe que não se aprende a ser leitor espontaneamente. Antes e, sobretudo, vai se aprendendo a ser por processos complexos de mediação que se realizam em diferentes contextos de interação social em que a fala e a escuta, a leitura e a escrita constituem o material pelo qual se busca alcançar o outro.

A mediação de leitura, dentro e fora da escola, deve ser considerada um processo que começa antes e vai para além do ato de ler. É preciso, antes de tudo, compreender três aspectos que dão sustentação à ação mediacional: *interação*,

linguagem e afetividade. Esses três elementos, ligados entre si, compõem a base de sustentação para a execução de práticas de leituras envolventes e exitosas.

Essa assertiva resulta das imersões teóricas que realizamos ao longo dos anos, entrecruzadas com práticas de leitura realizadas por meio de projetos pesquisa e extensão em escolas públicas. Esses entrecruzamentos permitiram perceber que muitos elementos que fazem parte do processo de mediação de leitura e se mostraram importantes para o êxito da formação leitora não se encontram necessariamente no bojo da prática de leitura. Ou seja, existe na órbita gravitacional da mediação de leitura várias camadas antes de se chegar à prática de leitura, propriamente dita.

A interação interpessoal carece de linguagem para se manter viva e eficaz. Por sua vez, a linguagem usada na mediação de leitura precisa superar as restrições impostas pela natureza do signo linguístico, tradicionalmente atrelado às convenções de classe dominante. A mediação de leitura ancora-se na possibilidade de revelar os contrassensos da própria linguagem, levando o leitor para fora da pseudoneutralidade do texto. Faz parte do ato mediacional criar esse ambiente em que a leitura possa se tornar espaço de reflexão, de debate e, por conta disso, de fonte de prazer. Contudo, esse espaço só é possível quando o mediador consegue estabelecer uma relação afetiva com o leitor em potencial. Todos os atores envolvidos na mediação de leitura precisam se sentir confiantes ou então as práticas de leitura tendem a se tornar tarefas burocráticas, realizadas a contragosto do leitor.

Falar de afetividade no ato mediacional ainda é muito amplo. Faz-se necessário especificar que toda mediação deve gerar experiências positivas com a leitura, do contrário, ela não acontece. A conquista desse leitor em potencial tem muitas etapas que se traduzem em estratégias de leitura, mas o ponto de partida é o envolvimento afetivo entre os sujeitos. Envolvimento esse que passa pelo respeito, valorização da fala do 'outro', sempre em perspectiva dialógica, confiança mútua e ajuste de interesses. A *afetividade* na construção do ato mediacional configura, portanto, uma relação positiva de interação, o que pressupõe o movimento de erradicação de toda espécie de ameaça, imposição ou indiferença por parte do mediador. Para se chegar a esse tipo de relação no jogo mediacional, muitas coisas estão envolvidas, e uma delas é o estabelecimento de um campo de atração que faça com que o leitor se motive para esse jogo. A descoberta por um interesse comum, o desafio da busca pelo conhecimento, o

auxílio na construção de sentido, todo esse percurso eleva a mediação de leitura a um processo colaborativo, susceptível à conjugação de interesses mútuos.

Por fim, é preciso acrescentar que *interação, linguagem e afetividade* fazem parte da mediação de leitura porque, para provocar o gosto pela leitura, é preciso ter uma relação íntima com esse leitor em potencial que se quer alcançar. Uma relação que movimente tanto o conhecimento especializado do mediador, quanto sua experiência pessoal com a leitura e com o ato de educar. A expressão, ao mesmo tempo, aprofundada e apaixonada do mediador é capaz de provocar atração nos leitores iniciantes. É esse efeito que faz com que a mediação de leitura seja bem mais que uma prática, mas sim uma verdadeira troca de experiências na busca pela humanização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana R. S. **Emoção na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

ANTUNES, Celso. **A Construção do Afeto**. 4^a edição. São Paulo: Augustus, 2000.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional: novas estratégias**. 10^a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

AUGRAS, Monique. **O ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico**. Petrópolis: Vozes, 1978.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira - São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 4. ed. - Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira - São Paulo: Hucitec, 1988.

BOURGEAULT, Guy. La figure ambiguë de l'enseignant séducteur. In: **Éthique en éducation et en formation**. Les Dossiers du GREE, n° 5, 2018, p. 15.



Disponível em: <https://doi.org/10.7202/1052440ar>. Acessado em: 22 de outubro de 2019.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

COUTO, M. J. de B. D. **Psicanálise e educação**: a sedução e a tarefa de educar. São Paulo: Avercamp, 2003.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução: Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias - Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

LEITE, Sérgio A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. In: **Temas em Psicologia** - 2012, Vol. 20, n° 2, pp. 355-368.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. (Textos selecionados). Tradução: Marilena de Souza Chauí e Pedro de Souza Moraes. São Paulo, Nova Cultural, 1989.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

VYGOTSKY. S. L. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche - São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 26/02/2023

Aprovado em 28/05/2023