

**ATIVIDADES MEDIADAS DE LEITURA QUE  
FOMENTAM A IMAGINAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO  
EMPODERAMENTO DISCENTE**

*Aline Salucci Nunes (UERJ)*  
[alinesalucci@yahoo.com.br](mailto:alinesalucci@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de investigação da relação entre a mediação que fomenta a imaginação em atividades de leitura e o empoderamento discente, no sentido de criar um ambiente que contribua para que o aluno cada vez mais assuma a autonomia de suas aprendizagens (FREIRE, 2006 [1996]). Partimos de uma perspectiva pragmática de linguagem (WITTGENSTEIN, 1999 [1953]), de reflexões acerca das teorias de letramentos (KLEIMAN, 2007) e leitura (KLEIMAN, 1989; KOCH, 2006; KOCH & ELIAS, 2014) e da contribuição da Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, 2006) para propor a realização de uma pesquisa fundamentada na metodologia qualitativa, de inspiração interpretativista e etnográfica, tomando como campo o ambiente de sala de aula e visando à transformação do quadro investigado por meio de uma pesquisa-ação. Nosso objetivo é averiguar se e como o incentivo à imaginação e a legitimação das contribuições dos alunos e de sua bagagem de conhecimentos já construídos podem favorecer a produção de aprendizagens relevantes para os participantes da interação durante as atividades de leitura.

**Palavras-chave:**

**Empoderamento discente. Imaginação. Leitura.**

**1. Introdução**

A missão da instituição escolar no que tange ao ensino de leitura é possibilitar que os alunos a experimentem como prática social e assim se apropriem dos diferentes gêneros utilizados para a concretização dessa prática (KLEIMAN, 2007).

Para que o sujeito leitor, dentro ou fora da escola, consiga alcançar seus objetivos quando se propõe a ler um texto, qualquer que seja, é necessário que lance mão de algumas estratégias que o levarão à construção de sentidos. Nessa perspectiva, o significado é construído por meio dos conhecimentos já consolidados pelo leitor aplicados às sinalizações fornecidas pelo texto. Nesse sentido, Koch e Elias (2014, p. 11) afirmam que “a leitura é, pois, uma atividade altamente complexa de produção de sentidos”, que, embora aconteça com base em elementos linguísticos que o autor utilizou para compor o texto, exige que o leitor acione outros tipos de conhecimentos.

O conjunto de saberes que precisam ser acionados durante a atividade de leitura corroboram a ideia de que a forma não é absoluta no processo de produção de sentidos (MARCUSCHI, 2003). Assim, considerando as capacidades analógicas que compõem o aparato cognitivo das crianças (MARCUSCHI, 2003), sinalizamos a importância de um trabalho que estimule a imaginação.

Sob a ótica apresentada, ao desenvolver nossa pesquisa de mestrado, durante o ano de 2015, optamos por uma abordagem que priorizasse estratégias de coconstrução de sentidos que valorizassem os saberes prévios dos alunos. A análise dos dados gerados revelou que os alunos demonstraram mais engajamento durante as atividades de leitura quando operamos com a imaginação. Diante dessa revelação e tendo em vista o pensamento de que as pessoas pensam melhor quando podem imaginar uma experiência (GEE, 2005), nos propomos a desenvolver um estudo mais aprofundado sobre a mediação das atividades de leitura, buscando realizar uma investigação que vise a contribuir com o processo de ensino de leitura, sobretudo, no ensino fundamental, pois acreditamos que estimular a imaginação em sala de aula pode ser um forte fator para o empoderamento discente.

Nesse sentido, esse artigo apresenta uma proposta de investigação da relação entre a mediação que fomenta a imaginação em atividades de leitura e o empoderamento discente, no sentido de criar um ambiente que contribua para que o aluno cada vez mais assuma a autonomia de suas aprendizagens (FREIRE, 2006 [1996]).

## ***2. Prática de leitura em sala de aula: produção ou reprodução de sentidos?***

Com base em reflexões acerca das práticas escolares de leitura e escrita, percebemos que já na década de 80 havia a preocupação em se repensar o ensino de leitura. Desde então, muitas publicações têm dado conta de discutir essa prática social, suas concepções e os aspectos educacionais a elas relacionados.

No entanto, apesar dos avanços realizados, tanto no âmbito acadêmico quanto no das políticas públicas, acreditamos que o motivo da inquietação explicitada por Kleiman (2013 [1989]) – ao tecer uma crítica às atividades de leitura que geralmente ocorrem no ambiente escolar, que, muitas vezes, se constituem “apenas um pretexto para cópias, resu-

mos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua” (KLEIMAN, 2013 [1989], p. 32) – ainda existe nas salas de aula do país. Em seu texto, a autora defende a importância de uma prática escolar coerente com a fundamentação teórica na qual é embasada e ainda esclarece sobre o papel do professor enquanto mediador da atividade, a partir de uma concepção interacional, social e discursiva, que deve considerar as relações estabelecidas entre leitor e autor e entre leitor e contexto. Nessa perspectiva, no contexto escolar, o professor, além de estabelecer, em grande parte, os objetivos da leitura, também fornece condições para que a interação via texto aconteça. Sua ação é, portanto, constitutiva da relação autor-leitor (KLEIMAN, 1989, p. 40).

Entretanto, em nossas leituras e vivências no meio escolar, percebemos o tipo de intervenção feita pelo professor e as orientações dos guias para leitura como duas das principais causas da dificuldade do desenvolvimento dos alunos nessa competência. Ademais, apesar de os documentos oficiais<sup>1</sup> em vigor defenderem uma concepção de leitura como prática social que se faz na interação entre autor e leitor via texto, percebemos que, no dia a dia da sala de aula, as práticas não condizem com a teoria. No contexto de sala de aula, as mediações das atividades de leitura pouco têm contribuído para o processo de coconstrução de sentidos, preocupando-se, sobretudo, com a transmissão de informação e com a avaliação.

Acreditamos que seja tarefa do professor contribuir para que o aluno “se torne apto a aprender a significação profunda dos textos com que se defronta, capacitando-se a reconstruí-los e a reinventá-los” (KOCH, 2006, p. 159) e prepará-los para tal leitura, despertando nele uma postura crítica diante de sua realidade. Entretanto, como apontam Castro e Dionísio (2003, p. 314), “as práticas de leitura escolar são reguladas, quase invariavelmente, por um ‘princípio de avaliação’” e a interação via texto “ocorre num contexto explicitamente orientado para a transmissão e a aquisição de significados”.

A atividade de leitura proposta no ambiente de sala de aula traz consigo algumas especificidades que a diferenciam da prática espontânea. Isso ocorre porque, geralmente, a atividade escolar faz parte de um planejamento que visa a alcançar determinados objetivos.

Partindo do pressuposto de que a construção de sentidos sobre um objeto textual se dá a partir da interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS,

---

<sup>1</sup> PCN, BNCC, Referenciais Curriculares do Município de Itaboraí.

2014) – e que, portanto, nesse processo além das pistas oferecidas pelo texto, devem ser levados em conta os conhecimentos do leitor –, entendemos, assim como Castro e Dionísio (2003), que, no que tange às situações não dirigidas de leitura, os únicos limitadores processuais estão no próprio texto ou no leitor. No entanto, quando se trata da leitura escolar percebemos que alguns fatores cooperam para que haja uma padronização ou uma regulação dos sentidos construídos, uma vez que entram em jogo as intervenções do professor que tem para aquela atividade de leitura um objetivo específico.

Nesse caso, a forma como o leitor se posiciona frente ao texto será definida não por ele próprio, mas por um fator externo que influenciará também o modo como constrói significado. Esse fator pode constituir o objetivo da leitura, que não foi de iniciativa do leitor; as orientações antes e durante a leitura; ou as perguntas feitas pelo professor.

Castro e Dionísio (2003, p. 320) chamam “enquadradores discursivos” “os dispositivos que controlam e estruturam o significado e o processo de construção de sentidos [...], na medida em controlam a situação comunicativa”, tolhendo “a liberdade do aluno, sua capacidade de aventurar-se” (FREIRE, 2006 [1996], p. 56-7) na leitura. Segundo aqueles autores, a ação desses enquadradores favorece apenas a transmissão de informação – uma vez que os sentidos são, praticamente, dados prontos para que o leitor se aproprie dele.

Em sala de aula, tal efeito enquadrador pode se manifestar na estrutura sequencial de fala Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA)<sup>2</sup>, da qual trataremos a seguir.

### 3. *Sequência IRA*

Garcez (2006), ao tratar organização da fala-em-interação em sala de aula, reflete sobre a questão da reprodução – e não construção – de conhecimentos como decorrência do tipo de pergunta feita pelo professor. Segundo o autor, a estrutura sequencial Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), característica da interação entre professor e aluno em situação de aula, contribui para “reproduzir conhecimento, não exigindo necessariamente um engajamento dos participantes que produzem os tur-

---

<sup>2</sup> Sobre a sequência IRA descrita por Sinclair e Coulthard (1975), ver: GARCEZ (2006).

nos em segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pausa, ao menos não no sentido de torná-lo seu”(GARCEZ, 2006, p. 69).

Assim como uma situação espontânea de leitura se diferencia da leitura escolar, podemos dizer que conversa a cotidiana também se difere da fala-em-interação em sala de aula. Essa última decorre de uma interação institucional que, nesse caso, acontece de modo que satisfaça ao objetivo planejado para a aula. Nesse sentido, normalmente, a troca de turnos é organizada pelo professor, que geralmente utiliza a sequência IRA, em que “o turno de iniciação é muitas vezes uma pergunta cuja resposta já é conhecida por quem pergunta” (GARCEZ, 2006).

Ao tratar dessa sequência estrutural, Garcez aponta como uma de suas consequências a possibilidade de limitação daquilo que servirá como resposta. Nas palavras do autor, basta lembrar das vezes em que nos encontramos na situação, como alunos ou como professores, em que inúmeras respostas em segunda posição são necessárias até se chegar “onde o professor quer”, o que por vezes acaba se assemelhando a uma sessão de adivinhação ou leitura da mente do professor (GARCEZ, 2006, p. 69).

Sob a ótica apresentada, a sequência IRA apresenta-se como um potencial enquadrador discursivo e inibidor da ação imaginativa, uma vez que tem por fim regular a atividade de aprendizagem. No entanto, na escritura da dissertação de mestrado, tivemos uma visão diferente dessa mesma estrutura – cuja ocorrência se deu em um dos enquadres mais recorrentes propostos em aula, visando à ativação de conhecimentos prévios essenciais para a construção de sentidos dos textos.

Na ocasião da pesquisa de mestrado, a fim de gerar dados para a análise, propusemos uma intervenção que consistiu em uma aula, delineada de acordo com a rotina da turma nas aulas de língua portuguesa, que foi gravada e transcrita no intuito de ser analisada segundo a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, 2008) – que consiste em descrever e explicar os procedimentos utilizados pelos falantes em uma interação social da qual fazem parte.

No curso dessa análise, notamos que, apesar do recorrente apoio nas formas linguísticas presentes nos textos, ou, ainda, das vezes em que a sequência de falas evidenciou a estrutura IRA, as atividades de leitura propostas não foram reduzidas a exercícios de “copiar e colar”. Os textos imagéticos, escritos ou filmados, utilizados durante a aula, serviram apenas como ponto de partida para novas descobertas, e a sequência IRA

contribuiu significativamente para a ativação de conhecimentos prévios e para outras estratégias de compreensão leitora.

Desse modo, acreditamos que uma análise mais profunda das ocorrências da sequência IRA em atividades de leitura seja fundamental para o sucesso da nossa pesquisa, que se desenvolverá conforme apresentamos a seguir.

#### 4. *As ações pretendidas*

Os dados para análise na nossa pesquisa estão sendo gerados em ambiente de sala de aula, a partir da gravação de áudio<sup>3</sup>, mediante autorização dos participantes envolvidos, para posterior análise dos textos produzidos nesse ambiente, e através de diário de campo. Ademais, consideraremos os textos orais e escritos que antecedem e os que sucedem o trabalho de mediação das atividades de leitura analisadas como planejamentos, guias de leitura, orientações para as atividades, avaliação.

Para o tratamento dos dados, pretendemos guiar nossa pesquisa pela perspectiva qualitativa que tem por objetivo compreender a maneira como a realidade é construída por aqueles que a compõem, num entendimento comum de que essa realidade não é algo meramente externo aos sujeitos, mas socialmente construída pelos sujeitos em suas ações cotidianas. Conforme Haguette (2013, p. 20-21) “as metodologias qualitativas derivam da convicção de que a ação social é fundamental na configuração da sociedade”. Partindo da observação dessas ações, é possível promover reflexões sobre os fatos que ajudam a construir.

Ainda, com base no pressuposto de que a realidade é um construto de um olhar para o mundo, ou seja, o que se têm são interpretações do que se entende por real, que também é uma construção, pretendemos aliar ao paradigma qualitativo a pesquisa de natureza interpretativista, que busca entender o *modus operandi* de um determinado fenômeno, levando em consideração o olhar do pesquisador para esse acontecimento.

---

<sup>53</sup> O áudio gravado será transcrito segundo o modelo proposto por Jefferson (2004), encontrado em LODER, Leticia Ludwing. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, Leticia Ludwing; JUNG, Neiva Maria. (Org.) *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p.127-61.

Buscamos realizar uma pesquisa de inspiração etnográfica, porquanto nossa pretensão é de investigar nosso próprio campo de trabalho, partindo da perspectiva metodológica da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), que nos permitirá uma autorreflexão sobre a prática pedagógica em situação efetiva de ensino-aprendizagem, além de intervir no meio observado a fim de contribuir com ações práticas para o ambiente pesquisado.

Em suma, nossa proposta é realizar uma investigação, de inspiração interpretativista e etnográfica, tomando como campo o ambiente de sala de aula, fundamentada na metodologia qualitativa e visando à transformação do quadro investigado por meio de uma pesquisa-ação.

### **5. Considerações finais**

Diante da problemática apresentada, a necessidade de investigar mais profundamente o trabalho de mediação, ou seja, a forma como as interferências, sejam perguntas ou observações, se manifestam durante a atividade de leitura se fez mais evidente.

Justificamos tal interesse pela crença de que, no caso da sequência IRA, os limites impostos por sua estrutura estejam relacionados ao enquadre proposto na sua produção. Assim como, no que concerne à construção de sentidos, acreditamos que “enquadradores discursivos” (CASTRO; DIONÍSIO, 2003) sejam os responsáveis pelos limites que por vezes lhes são impostos.

É nesse sentido que, nos propomos a analisar as situações de ocorrência da sequência IRA, além das outras ações que envolvem o trabalho de mediação, no intuito buscar estratégias para que a leitura escolar seja, de fato, uma prática social de construção de sentidos – e não de mera reprodução ou transmissão de informação e de avaliação –, que legitime as contribuições dos aprendizes através do incentivo à imaginação.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CASTRO, Rui V.; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no “trabalho interpretativo”. In: FELTES, Heloísa P. de M. (Org.) *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educus, 2003. p. 313-39

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006 [1996].

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. In: *Calidoscópio*. vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan.-abr., 2006. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5988/3166> Acesso em fev. 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013 [1989].

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In.: FELTES, Heloísa P. de M. (Org.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003. p. 239-261.

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

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Trad. de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999 [1953].