

## Percepções docentes sobre a mediação pedagógica da leitura: desafios e possibilidades

*Teachers' perceptions of the pedagogical mediation of reading: challenges and possibilities*

**Danielle Weslaine Martimiano**

Universidade Federal de Lavras – Minas Gerais – Brasil

**Helena Maria Ferreira**

Universidade Federal de Lavras – Minas Gerais – Brasil

**Jaciluz Dias Fonseca**

Universidade Federal de Lavras – Minas Gerais – Brasil

---

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo analisar as percepções docentes sobre a mediação pedagógica da leitura em sala de aula. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que contemplou os procedimentos didáticos para o ensino da leitura em sala de aula, com enfoque voltado para a concepção de mediação pedagógica da leitura. Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo, desenvolvida a partir de um questionário aplicado a professores de escolas de educação básica, com o propósito de analisar seus conhecimentos acerca dessa prática. Os resultados apontaram para a recorrência significativa de apontamentos relacionados à inadequação e/ou necessidade da formação docente que abarque a mediação da leitura de modo mais sistematizado e reflexivo, notadamente, de procedimentos que contemplem o trabalho com textos multissemióticos no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Leitura. Mediação pedagógica.

**Abstract:** The article aims to analyze teachers' perceptions of the pedagogical mediation of reading in the classroom. To this end, a bibliographic study was conducted, covering didactic procedures for teaching reading in the classroom, with a focus on the concept of pedagogical mediation of reading. Additionally, a field research was carried out, based on a questionnaire administered to teachers from basic education schools, with the purpose of analyzing their knowledge regarding the pedagogical mediation of reading. The results indicated a significant recurrence of remarks concerning the inadequacy and/or the need for teacher education that addresses reading mediation in a more systematic and reflective manner, particularly regarding procedures that incorporate the use of multisemiotic texts in the classroom.

**Keywords:** Teacher education. Reading. Pedagogical mediation.

---

## 1 Introdução

Ao elegermos a prática de leitura como objeto de discussão, partimos do princípio de que essa prática implica um diálogo entre os diferentes envolvidos no processo de leitura, que abarca não somente autores e leitores, mas também professor-mediador e alunos, os quais se constituem como sujeitos na/pela atividade de leitura. Esse diálogo permite a resignificação da concepção de leitura, pois aprender a ler é construir interações com outros sujeitos e ser capaz de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as pessoas e suas relações (GERALDI, 1996).

Nessa direção, o presente artigo delimita como objetivo precípua analisar saberes docentes sobre o procedimento de mediação pedagógica da leitura em sala de aula. Afinal, analisar as percepções de professores, segundo Teixeira, Almeida e Cassuce (2022), configura-se como uma possibilidade de compreender concepções e comportamentos. Isso ocorre porque as percepções, os sentimentos, as expectativas e as habilidades dos professores influenciam os modos de ensinar e de aprender.

Considerando a relevância de se compreender a concepção sobre a mediação pedagógica e suas influências para a formação de leitores, este artigo é constituído por uma pesquisa bibliográfica, que teve por propósito contextualizar o ensino da leitura na perspectiva da mediação pedagógica, a partir de uma pesquisa de campo, que buscou analisar os resultados de um levantamento de dados realizado com docentes de educação básica. Esperamos que as discussões aqui trazidas possam contribuir para um redimensionamento dos modos de pensar e de realizar as atividades de leitura no contexto escolar.

## 2 Procedimentos didáticos para o ensino da leitura em sala de aula

Ao discutirmos a mediação pedagógica da leitura, é relevante compreender a concepção de linguagem que fundamenta as práticas educativas, ou

seja, “é preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição de identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos” (KOCH, 1992, p. 110).

Dessa forma, “a língua não é um sistema de expressões pronto e acabado, higienizado das marcas conferidas pelo processo de interlocução. Pelo contrário, ela é construída através do trabalho contínuo e conjunto dos sujeitos” (ANGELO; ZANINI; MENEGASSI, 2004, p. 80), já que as circunstâncias da enunciação possibilitam e orientam os sentidos. Para os autores,

A língua deve ser vista em seu funcionamento discursivo (como de fato é usada), e isto requer que se levem em conta outros fenômenos, além dos gramaticais, que integram a língua. Faz-se necessário considerar os aspectos semânticos e pragmáticos. Também o aluno não é um mero reprodutor ou receptáculo de recursos linguísticos. O sujeito-aprendiz é um participante ativo no processo de construção da língua, sempre inacabada, sempre se constituindo. Assim sendo, “não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, usando-a, aprendê-la” (GERALDI, 1996: 53), pois só se aprende a língua operando com ela, comparando expressões, transformando-as. O professor, nesta perspectiva, é um interlocutor. Cabe-lhe o papel de ajudar o aprendiz em suas conquistas, oportunizando-lhe situações significativas, em que ele possa exercitar-se no domínio da linguagem e ampliar as formas linguísticas de que dispõe (ANGELO; ZANINI; MENEGASSI, 2004, p. 82).

Compreender a língua(gem) em seu funcionamento discursivo implica considerar o contexto social dos sujeitos, os modos de organização e os usos sociais da linguagem. Desse modo, ao colocar-se na posição de interlocutor, cabe ao professor criar espaços de aprendizagem em que as atividades didáticas sejam significativas e provocativas para promover o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas às diferentes dimensões linguísticas. O ato de ler se caracteriza pela integração entre leitor, texto e autor, considerando os contextos de produção, de circulação e de recepção do texto lido.

Assim sendo, a prática pedagógica da leitura se constitui como um espaço de diálogo em que o

processo de produção de sentidos é construído a partir das interações com o texto lido e com os outros sujeitos que participam do evento de leitura. Assim, conforme sustenta Geraldi (2022, p. 43), “pela leitura se propaga conhecimento, se compartilha saberes e sentimentos através dos tempos, pois o texto ultrapassa as fronteiras temporais e espaciais”.

O ensino da leitura, na perspectiva aqui abordada, não se prende à formação de leitores ingênuos, que se limitam à reprodução de pensamentos alheios, mas cria oportunidades de interação para que os alunos possam detectar os possíveis sentidos evocados pelo texto, relacionando o conteúdo lido com o contexto social no qual o texto emerge. Nesse sentido, para Fuza e Menegassi (2009, p. 17):

professor e aluno são vistos como participantes de um jogo interlocutivo, o que significa que são sujeitos construindo conhecimentos, a partir de um texto determinado. A leitura, nesse caso, é vista como um momento de interação e construção de sentidos, fazendo com que, consequentemente, o aluno se constitua como sujeito ativo/agente, pois tem consciência e sabe o que diz, além de ter conhecimento de como organizar e socializar seus pensamentos e suas ideias para outros sujeitos. Sendo assim, o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor (Menegassi; Angelo, 2005), mas é constituído da interação entre eles.

Para que o aluno se constitua como sujeito ativo/agente, é relevante que os procedimentos didáticos estejam assentados em referenciais que possam sustentar uma prática teoricamente fundamentada. Nessa direção, é relevante destacar a concepção de compreensão responsiva ativa para a prática de linguagem da leitura, considerando a supremacia das interações entre texto e leitor como potencializadora da ação leitora. Essa concepção da responsividade ativa emerge das discussões de Bakhtin (2007), o qual considera que se comunicar é assumir ações responsivas diante do enunciado do outro.

A compreensão responsiva constitui a etapa inicial e preparatória para a formulação de uma resposta, independentemente de sua forma de

realização. O locutor pressupõe essa compreensão responsiva ativa, uma vez que não espera uma recepção passiva de seu discurso, que apenas permitiria a exposição de seu pensamento no interlocutor. Ao contrário, ele aguarda uma resposta que pode se manifestar na forma de concordância, adesão, objeção ou execução. Além disso, o próprio locutor também desempenha o papel de respondente, pois não é o primeiro a enunciar em um contexto comunicativo. Seu discurso não emerge isoladamente, mas pressupõe não somente a existência da língua como sistema, mas também uma cadeia enunciativa em que enunciados anteriores, sejam eles próprios ou alheios, organizam-se em diálogo. Assim, sua enunciação se estabelece em relação a esses discursos precedentes, podendo fundamentar-se neles, contestá-los ou simplesmente considerá-los como parte do repertório compartilhado pelo ouvinte (BAKHTIN, 2007).

Ser responsivo implica não só produzir outro enunciado como resposta, mas responder agindo e/ou silenciando. Para o autor, o discurso é sempre atravessado pelo discurso do outro. Isso amplia a noção de diálogo para uma implicação do funcionamento da linguagem e não como o mero diálogo face a face. A interatividade inerente à linguagem faz com que o interlocutor não seja considerado um ser passivo.

Nessa dimensão, Zozzoli (2012) considera que o locutor sempre faz uso de uma compreensão ativa nas interações do cotidiano social, que implica uma tomada de posição ativa em relação ao que é dito e compreendido, ou seja, haverá sempre diálogo. Ao direcionar a discussão para o campo da educação, a autora faz uma consideração notadamente relevante para uma reflexão acerca das (re)ações dos alunos diante dos textos lidos:

[...] no que se chama “não compreensão do aluno”, existe sempre uma tomada de posição ativa, que se explicita pela não resposta, pela resposta inadequada ou qualquer tipo de atitude ou ação. Trata-se, na realidade, de uma compreensão não esperada, não conforme ao padrão de compreensão definido pela disciplina estudada, pelo professor, pela metodologia, pelo livro didático, em suma,

pelas instâncias de poder que regulam as práticas escolares, ou de uma compreensão equivocada, mas não seria uma compreensão passiva ou uma não compreensão. É o sistema de ensino, é a *empresa de autores da economia escriturística*<sup>1</sup> (DE CERTEAU, 1996) que a trabalham como passiva (Zozzoli, 2012, p. 259).

Tomando como referência o excerto supracitado, destacamos que as atividades de mediação da leitura devem considerar não somente as especificidades do contexto de leitura (gêneros textuais, suportes textuais, objetivos da leitura etc.), mas também os contextos de produção, de circulação e de recepção, organizadas segundo as demandas dos alunos. Dessa forma, segundo Rocha, Santos e Sousa (2024, p. 21),

[...] a ação mediadora não é estática, requerendo fluidez, para que se possa alcançar um processo humanizador e consciente por parte dos sujeitos envolvidos. Assim, a missão do mediador da leitura pressupõe a realização consciente do próprio ato de ler as nuances que constituem os perfis dos leitores, e desenvolver atividades, adotando dispositivos diversificados<sup>2</sup> que alcancem a representatividade requerida pelos sujeitos em sua singularidade e a pluralidade dos espaços que ocupam.

Diante do exposto, é válido considerar que o processo de mediação, feito por um leitor mais experiente, abarca um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que o aluno já

domina (FONTANA, 2005). Assim, ao mobilizar os conhecimentos prévios e relacioná-los ao texto lido, ainda que esse aluno não consiga um desempenho significativamente adequado à proposta do professor, na margem do processo de interação, irá organizar, ao seu modo, um processo de elaboração/compreensão que implicará um posicionamento responsivo. É sobre a questão da mediação pedagógica que a próxima seção irá se ocupar.

### 3 Concepção de mediação pedagógica da leitura

Estudos sobre a mediação pedagógica — de um modo geral, concebida como uma ação planejada e intencional que visa favorecer a aprendizagem do aluno — estão relacionados à teoria histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores, que destacam o ensino como promotor do desenvolvimento humano.

Vygotsky (2000), ao se aprofundar no estudo da mediação e na construção do conhecimento, reconhece que o ser humano se constitui, essencialmente, por meio da linguagem, no âmbito das interações sociais. Para ele, as formas de pensar surgem e se desenvolvem na relação com o outro, não sendo possível separá-las do contexto sócio-histórico em que estão inseridas.

Outro autor recorrentemente referenciado quando se trata de mediação pedagógica é Masetto (2010), que considera que a relação professor-aluno, na busca da aprendizagem, é uma construção de conhecimento crítico-reflexivo. Nesse caminho, é necessário destacar que a mediação pedagógica se configura como uma interação social, em que os sujeitos, em diálogo, tomam o texto como objeto de estudo e participam de um evento enunciativo, ou seja, a aula se torna um espaço de discussão, de aprendizagens, de posicionamentos convergentes, divergentes ou complementares.

Para tal, é importante que o professor realize um planejamento de modo que as discussões não sucumbam ao espontaneísmo. A mediação diz respeito a uma abordagem voltada para a apresentação e a exploração de conteúdos ou temas, de maneira a possibilitar ao aprendiz reunir

<sup>1</sup> Michel de Certeau, em *A Invenção do Cotidiano*, se refere à "economia escriturística" como um sistema em que a escrita e os registros textuais desempenham um papel central na organização da sociedade e do conhecimento. O ensino, nesse contexto, é uma "empresa de autores" que molda as práticas e os saberes a partir da escrita. Para Certeau, o sistema de ensino é responsável por transmitir, preservar e organizar o conhecimento, mas faz isso dentro de uma lógica que privilegia o texto escrito, influenciando como as pessoas pensam, comunicam e agem. Em outras palavras, o ensino age como uma "empresa" que, por meio de "autores" (professores, autores de livros, teóricos), estrutura as ideias e normas a partir de uma base escriturística. Dessa maneira, Certeau critica como esse sistema favorece a autoridade da escrita sobre outras formas de conhecimento e como limita a criação de práticas autônomas e diversificadas na sociedade (Texto gerado pela Inteligência Artificial ChatGPT, em 02/11/2024).

<sup>2</sup> Para os autores, dispositivos informacionais não se limitam ao documento escrito, mas a outros tipos de produções iconográficas, sonoras, tridimensionais, entre outros, utilizadas para interagir e apoiar o ato do sujeito ao expressar suas percepções sobre si e sua relação com o mundo.

informações, organizá-las, analisá-las, debatê-las e manipulá-las em diálogo com colegas, professores ou outras pessoas. Esse processo culmina na produção de um conhecimento significativo que se integra às dimensões intelectuais e experienciais do aprendiz e o auxilia a compreender a realidade humana e social, e a interferir nela.

Discorrendo sobre a mediação pedagógica, Cruz (2018) observa que esse procedimento implica em um incentivo ao trabalho em equipe e na atribuição de responsabilidade ao aluno pelo processo de aprendizagem. Desse modo, a mediação se configura como uma abordagem metodológica que torna possível a participação, a criatividade, a expressividade e a relacionalidade, que incentivem uma articulação entre saberes relacionados às áreas do conhecimento e à prática cotidiana, bem como às interações entre interlocutores.

Direcionando a discussão para a mediação pedagógica da leitura, Cavalcante (2015, p. 189) acrescenta que:

A concepção de mediação situada nos paradigma sócio-histórico de aprendizagem e na concepção interacionista de leitura pressupõe uma abordagem de situações de mediação de leitura com base no ensino explícito, guiados pela mediação pedagógica e semiótica. A mediação pedagógica, nesse sentido, contempla as ações explícitas e sistemáticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas mutuamente entre sujeitos, materializadas por linguagens discursivas, como oralidade e escrita e não discursivas, como o gesto, o olhar, a postura etc. Contempla ainda as dimensões culturais e metacognitivas, quando o professor assume a função de conversor de funções elementares em funções psicológicas superiores, a partir da construção e intervenção na zona desenvolvimento proximal do sujeito aprendiz (Mota Rocha; Oliveira; Sousa, 2018). A mediação semiótica, por sua vez, ocorre pela linguagem, permitindo a produção do pensamento generalizante e a construção de relações interpessoais (Mota Rocha; Oliveira; Sousa; Sousa, 2018, Corsino, 2006).

Pensando acerca das dimensões pedagógicas e semióticas da mediação, é válido considerar que o professor, no processo de encaminhamento das práticas educativas, mobiliza

conhecimentos relacionados às concepções de ensino e de aprendizagem, de estratégias didáticas articuladas aos objetivos de ensino e à adequação de conteúdos disciplinares e materiais didáticos. O docente precisa levar em consideração, ainda, os modos de utilização dos signos e as ferramentas simbólicas que podem ser utilizadas para mediar as interações sociais.

Pela linguagem, entendida aqui como sistemas de signos, os sujeitos não apenas interpretam o mundo ao seu redor, mas também o transformam, utilizando os signos para planejar e organizar seu comportamento, bem como para criar sentidos partilhados em contextos sociais. Logo, “a relação sujeito-objeto [...] não é de interação, é dialética, é contraditória e é mediada semioticamente. A mediação semiótica, por sua vez, é uma mediação social, pois os meios técnicos e semióticos (a palavra, por exemplo) são sociais” (CAVALCANTE, 2015, p. 189).

Diante do exposto, a mediação da leitura comporta dimensões que vão além da materialidade textual, uma vez que contempla procedimentos sistematizados de ensino, modos de interação por meio das diferentes linguagens, relações culturais, operações cognitivas, formas de sistematização do pensamento e relações interpessoais.

No âmbito dessa questão, merece destaque o posicionamento de Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), ao afirmarem que, na interação entre professor, aluno e texto, o docente exerce a função de mediador, contribuindo para a formação dos sujeitos por meio do diálogo e da construção compartilhada do conhecimento: “questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto” (p. 90).

Nessa direção, Solé (1998) frisa que a aprendizagem da leitura requer uma intervenção explicitamente, pois o aprendiz leitor “precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão” (p. 12). A formação de leitores

deve estar pautada em atividades nas quais o estudante é provocado e estimulado pelos textos que lê, a fim de engendrar sentidos, dialogar com o escrito e com seu contexto, além de relacionar o texto com suas vivências e experiências. Enfim, é a escola que irá “promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos” (SOLÉ, 1998, p. 17).

Ao concebermos a leitura como um processo de construção de sentidos, é importante retomar a discussão sobre compreensão ativa responsiva, que implica considerar “que toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (concordar, discordar, aceitar, refutar, ponderar, ignorar etc.)” (BAKHTIN, 2007, p. 207).

No entanto, a responsividade se reveste de complexidade, haja vista que muitas práticas de ensino, ainda estão, de certo modo, centradas em pedagogias pautadas em uma interpretação única. Assim, o compromisso ético, por parte do professor, de formar leitores proficientes é fundamental para a construção efetiva de saberes sobre o processo de leitura.

Discorrendo sobre essa questão, Girotto e Souza (2010) consideram que os movimentos do leitor envolvem uma participação ativa, uma vez que ele relaciona ideias, constrói representações, sintetiza informações e aciona diversas estratégias de compreensão. Dessa forma, a construção consciente de sentidos de um texto constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento da autonomia do leitor.

Esses movimentos se configuram como etapas para a condução da atividade de leitura e demandam um planejamento adequadamente organizado que considere as especificidades do gênero textual a ser lido, os objetivos de leitura, o nível de conhecimento e os interesses dos alunos, as estratégias metodológicas a serem utilizadas e as possíveis dificuldades a serem trabalhadas.

Assim, é relevante pensar no papel do professor e nos modos de engajamento dos alunos nas atividades de leitura. Sobre isso, Pimentel (2007)

considera que o papel do professor mediador consiste em organizar experiências favoráveis à compreensão da leitura por parte do aluno, favorecendo práticas dialógicas, confronto de hipóteses e produção de referências de leitura. É, no e pelo diálogo, que o aluno produz sentidos. Organizar experiências de aprendizagem significa promover espaços para que os alunos possam participar da aula, pois “o ato de pensar sobre um acontecimento implica em não ser indiferente a ele” (BARBOSA, 2010, p. 392).

Abordando a questão da mediação, Freitas (2012, p. 68) sustenta que:

[...] mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa.

Nessa direção, consideramos que a mediação pedagógica da leitura representa uma oportunidade para a promoção de uma participação ativa nas atividades propostas pelo professor. Dessa forma, para formar leitores proficientes, é relevante que o professor mediador assuma uma posição de interlocutor, que se apresente como leitor, atualizado e participante, valorize a diversidade de interesses dos alunos e que compartilhe suas descobertas e aprendizagens.

Discorrendo sobre isso, Geraldi (2013, p. 46-47) ressalta que

Ninguém pode oferecer ao texto outros textos com que cotejá-lo se não for leitor. Ser mediador de leituras na escola é ser leitor e, como leitor, ser capaz de

enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se é, como se leu o que se leu. [...] Sobretudo, quando se trata da mediação escolar feita pelo professor, é fundamental que este tenha em seu horizonte os leitores em formação, os seus alunos, para quem os textos a serem lidos - e aqueles com quais ele será cotejado - são oferecidos à leitura. Uma seleção de textos que desconsidere os leitores em formação, a obrigatoriedade de leitura de textos estéticos que nada dizem a estes leitores, a surdez do mediador às vontades e opções de seus alunos são os caminhos certos do fracasso. Assumindo posições que tais, o professor não se faz mediador de leituras. Como tenho defendido há muito, [...], à liberdade do autor deve corresponder a liberdade do leitor. Sem esta e sem a mediação que permite cotejar textos com textos, os leitores que surgirem, surgirão apesar da escola.

Tendo em vista a relevância da formação de professores para a promoção de estratégias para a mediação da leitura, a próxima seção apresentará os resultados de uma pesquisa realizada a partir de um levantamento diagnóstico sobre a mediação pedagógica da leitura, entre docentes de escolas de educação básica.

#### **4 Análise dos dados da pesquisa de campo realizada com docentes da educação básica**

Com o propósito de analisar a percepção e os saberes de professores acerca da mediação pedagógica da leitura, foi proposto um questionário (plataforma *Google Forms*). Inicialmente, solicitou-se o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes. A pesquisa foi realizada no período de 23 de fevereiro a 10 de março de 2024 e teve a participação de 25 professores, com aprovação pelo Comitê de Ética (CAAE: 74831523.2.0000.5148).

Os dois primeiros questionamentos buscaram verificar a presença de discussões acerca da mediação pedagógica da leitura em cursos de formação inicial e em cursos de formação continuada, respectivamente. As porcentagens relativas às respostas fornecidas pelos docentes foram, igualmente, de 76% para a inexistência de participação em discussões sobre metodologias que implicassem um processo de mediação da leitura

nesses dois contextos formativos. Esses dados podem ser problematizados à luz de Cavalcante (2020, p. 45), que considera que a aprendizagem efetiva da prática da leitura só é possível

[...] se for fomentada por um professor que também seja um bom leitor, que conhece e regula seu próprio ato de leitura, que faz escolhas de leituras apropriadas, pois será a forma como o professor/leitor experiente regula e dirige o ato de leitura que despertará no leitor em formação o gosto e prazer por aventurar-se em um novo texto de forma consciente e coerente. Partindo desses pressupostos, a formação do leitor deve se dar através de uma prática pedagógica construída na interação entre indivíduos. Portanto, o papel do professor mediador na construção do sentido do texto é essencial, pois é ele que ajuda a compreender um texto, quando formula perguntas interessantes sobre o que foi lido, quando escuta e reage às respostas dos leitores.

No processo de mediação, cabe ao professor “direcionar o diálogo, fornecer os andaimes necessários para explicitar possíveis conflitos entre aquilo que pode ser inferido na escrita e o que pertence exclusivamente ao leitor, além de propiciar a construção de um ponto de vista sobre o lido” (CAVALCANTE, 2020, p. 56). Assim, os processos de formação de professor mediador são cruciais, pois são momentos de apropriação de saberes sobre as concepções de leitura, que nortearão, sobremaneira, o trabalho do professor, inclusive, com implicações pedagógicas. Para a autora, tais formações devem ser constantemente avaliadas, tendo em vista que “alguns desafios estão postos na construção de leitores críticos e proficientes, uma vez que o sistema de ensino e as políticas públicas educacionais brasileiras ainda precisam contribuir de maneira mais significativa para o ensino de leitura no país” (p. 56).

Posteriormente, foi feito um questionamento acerca do conceito de mediação pedagógica (Gráfico 1):

Gráfico 1 – Saberes docentes acerca do conceito de mediação pedagógica de leitura.



Fonte: Questionário aplicado pelas autoras desta pesquisa (2024).

No Gráfico 1, o desconhecimento do conceito por parte dos participantes (38%) representa um dado relevante para a reflexão aqui proposta. Nas demais respostas, embora tenha sido possível perceber um certo alinhamento com os pressupostos defendidos por autores que estudam a temática, podemos considerar que as respostas foram, de modo geral, evasivas e genéricas, demonstrando a falta de sistematização de discussões sobre essa prática.

De acordo com Oliveira e Silva (2022), a mediação pedagógica desempenha um papel essencial, ao orientar a abordagem dos conteúdos de forma a desenvolver não apenas conhecimentos específicos, mas também habilidades para criação de novas conexões e elaborações, bem como para o desenvolvimento de processos mentais superiores que envolvem análise, sínteses, abstrações e generalizações inteligentes. Desse modo, a mediação pedagógica se configura, ainda segundo os autores, como “a atitude e o comportamento do professor quanto à forma de apresentar ou tratar determinado conteúdo ou tema, de modo a auxiliar o estudante a compreender e lidar com as informações postas, caminhando para produzir conhecimento e transferi-lo para sua própria realidade” (p. 55).

Assim, as porcentagens das respostas, sejam ligadas ao desconhecimento do conceito, sejam ligadas às práticas de mediação, podem ser consideradas uma questão preocupante, uma vez que não permitem

considerar as especificidades das práticas de ensino de leitura respaldadas pelos pressupostos da mediação pedagógica. Para Barbosa (2011), é recorrente a não consideração de que o ensino da leitura se caracteriza como um processo dialógico, pois envolve a interação entre professores, alunos e o próprio texto. O ato da leitura é, para ela, uma arena em que se realizam encontros, desencontros e confrontos de posições e a linguagem é o centro de construção desse processo de diálogo.

Para que o diálogo se efetive, é fundamental que o professor assuma o papel de interlocutor do estudante. Por meio da mediação, o aluno aprende a refletir sobre seus gestos e suas ações de leitura e pode passar a compreender outras questões implicadas, tais como as regras e o funcionamento da língua. Para a autora, nesse processo, a formação docente é fundamental, pois é o meio de se construir condições efetivas para que a mediação se realize na escola. Assim, “a mediação, porque realizada por meio da linguagem, permite que, na realização do ato enunciativo de ler, o sujeito assuma a posição de construtor da linguagem e, ao mesmo tempo, também possa ser construído por meio da linguagem” (Barbosa, 2011, p. 29).

Continuando a pesquisa, foi feito outro questionamento, envolvendo as contribuições da mediação pedagógica para a formação de leitores (Gráfico 2):

Gráfico 2 – Saberes docentes sobre as contribuições da mediação pedagógica



Fonte: Questionário aplicado pelas autoras desta pesquisa (2024).

De modo semelhante ao Gráfico 1, a porcentagem mais expressiva incidiu sobre o grupo que não sabia responder à questão proposta (29%). Houve também respostas genéricas que não permitiram inferir/perceber uma efetiva compreensão das referidas contribuições, como em “redimensiona o processo de ensino da leitura” (20%). No entanto, houve respostas que, embora significativamente pouco recorrentes, sinalizaram certa aderência à proposta de ensino na perspectiva da mediação pedagógica.

Um exemplo disso foi a resposta de que a mediação “propicia a organização/dinamização das

interações” (7%). Tal argumento encontra respaldo em Carvalho, Silva e Mill (2018, p. 433), que consideram que a mediação se relaciona à “[...] promoção das interações, atuando na colaboração e no suporte aos conteúdos, no intuito de estimular a apropriação de conhecimentos e saberes. Refere-se claramente às ações humanas, com preocupações direcionadas à aprendizagem”.

A seguir, no Gráfico 3, constam os desafios citados pelos docentes para o desenvolvimento da mediação pedagógica da leitura:

Gráfico 3 – Saberes docentes acerca dos desafios para implementação de práticas de mediação pedagógica.



Fonte: Questionário aplicado pelas autoras desta pesquisa (2024).

No Gráfico 3, as respostas incidiram sobre uma conjuntura geral do processo educativo. No entanto, a incidência mais expressiva se deu em relação à inadequação dos cursos de formação docente (25%), seguida por inadequação das atividades didáticas, que também se relaciona ao papel do professor. Essa problemática é discutida por Pimenta e Anastasiou (2010, p. 21):

nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e a teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriados do ser professor em nossa vida).

Esse excerto é relevante para a discussão aqui proposta, em função de os enunciados contidos na citação abarcarem a complexidade do percurso formativo (saberes teóricos, pedagógicos, didáticos e empíricos) e, conseqüentemente, das práticas de ensino da leitura. Ao articular esses saberes com o ensino da leitura, é necessário considerar as concepções de linguagem e de ensino da leitura que subjazem as práticas educativas, o papel do professor, as especificidades dos gêneros textuais/discursivos, as condições de produção, de circulação e de recepção do texto lido, as estratégias metodológicas para o encaminhamento da leitura do texto, os objetivos/propósitos da leitura, as habilidades a serem exploradas, a gestão do tempo escolar, a articulação com outros textos, entre outras questões.

Nesse sentido, Trevizan, Gebran e Guimarães (2017) enfatizam que é fundamental que o professor atue como mediador, na relação do aluno com o conhecimento, seja para a apreensão e apropriação de saberes, seja para a proposição de processos de problematização e interação das vivências, experiências e o saber sistematizado historicamente, acumulado pela sociedade, o que pode favorecer a reelaboração, reconstrução e produção de novos saberes, uma vez que o objetivo precípua da leitura em sala de aula é a

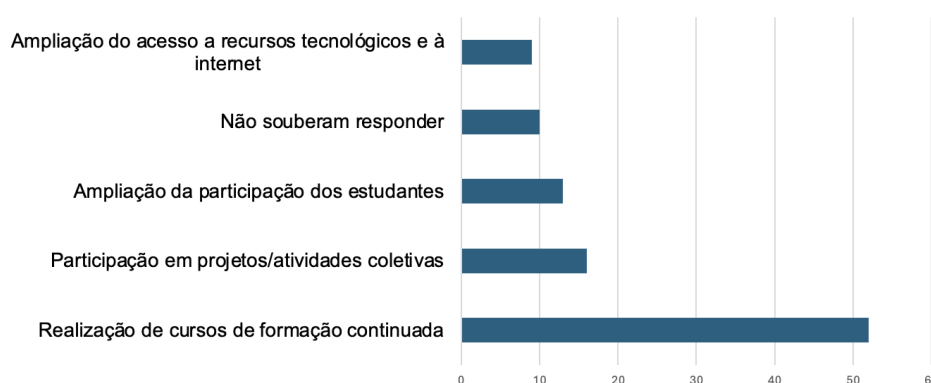
“possibilidade de que o conhecimento possa ser ferramenta a mais no processo de transformação social” (p. 184). Nesse sentido, os autores supramencionados reiteram que

o processo de mediação docente, bem fundamentado e embasado pedagogicamente, proporcionará criticidade e criatividade suficientes para o docente poder preparar suas ações/aulas/projetos para que também o estudante possa se “situar”, de forma mais atuante no interior das relações culturais e sociais. Portanto, a mediação docente constitui um processo permanente que envolve não só o conteúdo em si, mas as relações e o envolvimento que os sujeitos (educador e educandos) estabelecem com o mesmo, permitindo, especialmente, que os alunos se sintam estimulados e participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem. [...] O saber só alcança a função de instrumento para poder fazer assim que o sujeito (tanto o professor como o aluno) se torna apto a intercalar o saber adquirido entre ele próprio e o mundo. Se faltam saberes ao professor, seu poder fazer fica inviabilizado, comprometendo-se seu próprio papel de mediador (2017, p. 184).

Isto posto, problematizar a mediação docente se configura como uma questão notadamente relevante nos cursos de formação de professores, já que uma atuação explícita, deliberada, sistematizada e reflexiva implica conhecimentos sólidos sobre a prática da leitura e seu ensino. Na mediação pedagógica, o professor compartilha com os alunos conceitos, linguagens, instrumentos, estratégias, procedimentos, atitudes, valores e saberes próprios da cultura escolar (FONTANA, 2005).

No Gráfico 4, são apresentadas as respostas ao questionamento feito aos docentes acerca das estratégias para o desenvolvimento de ações de mediação de leitura de textos digitais.

Gráfico 4 – Saberes docentes sobre mediação pedagógica de leitura de textos digitais.



Fonte: Questionário aplicado pelas autoras desta pesquisa (2024).

Considerando a natureza diagnóstica desta pesquisa, buscamos fazer um levantamento das estratégias para a qualificação das ações relacionadas à leitura de textos digitais. De modo semelhante ao Gráfico 4, no Gráfico 5 vemos que a incidência mais expressiva foi no tocante à necessidade de cursos de formação docente (52%). Nesse sentido, Oliveira e Silva (2022, p. 21) consideram que, no contexto tecnológico, as informações se encontram disponíveis de diferentes modos e “[...] cabe ao professor cuidar para que o aluno possa transformar suas informações (adquiridas por transmissão ou construção) em ‘conhecimento’, isto é, o corpo estruturado dos diferentes campos teóricos e práticos”.

Os autores pontuam, ainda, que a complexidade inerente ao procedimento de mediação pedagógica demanda planejamento, tempo, organização e conhecimento por parte do professor, além da existência de condições e estrutura para que possa exercer seu papel docente. Tais questões são relevantes para que se possa transpor suas intencionalidades para pensar, estruturar e implementar o seu trabalho pedagógico de forma a alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos. Dito de outro modo, a mediação pedagógica “é sobre compreender como se dá a relação entre o aprender, o estudante e o professor” (OLIVEIRA; SILVA, 2022, p. 21). Esse professor, principalmente nesse contexto cada vez mais permeado pelas tecnologias digitais, é confrontado com novas situações, instrumentos e signos culturais e,

consequentemente, surgem novos desafios e tensões típicos da cultura digital.

Esse contexto tem propiciado o surgimento de novos gêneros textuais e a transmutação de outros, a ampliação das trocas entre interlocutores de diferentes espaços geográficos, a imediatividade e a sincronia/assincronia dos processos de comunicação, bem como a reconfiguração dos modos de organização e de funcionamento dos textos (multimodalidade, hipertextualidade, interatividade, participação coletiva em coautoria etc.).

Nesse caminho, podemos considerar que as mudanças trazidas pela cultura digital ainda representam desafios para as práticas educativas, uma vez que a maior facilidade de acesso à informação tem exigido da pedagogia uma transformação nos modos de ensinar e de aprender. Kenski (2013) aponta que a cultura tecnológica exige mudanças radicais de práticas pedagógicas e de comportamentos. Para a autora, as mudanças e os avanços tecnológicos têm permitido novas funcionalidades, possibilidades e situações de aprendizagem, com uma maior e melhor vivência, registro e acompanhamento de conteúdos, interações com outros meios, dentre outros aspectos.

Conforme podemos observar, a perspectiva apresentada converge com as respostas dadas pela maioria dos participantes da pesquisa, os quais reconhecem a necessidade de uma formação docente voltada para a mediação pedagógica da leitura de textos que circulam em contextos digitais. Esses textos dispõem de uma configuração que combina vários

modos/recursos semióticos. Nesse sentido, Rojo e Barbosa (2015, p. 108) consideram que tais textos podem ser constituídos, de modo combinado, por

língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais.

Desse modo, se considerarmos que as pesquisas sobre mediação pedagógica da leitura — notadamente os estudos desenvolvidos por Solé (1998), Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), Freitas (2012), entre outros — são direcionadas para os textos produzidos na modalidade verbal escrita, uma abordagem voltada para os textos multissemióticos se faz necessária, tendo em vista que “o trabalho com a verbo-visualidade presente nesses textos desempenha um papel importante na leitura da contemporaneidade e no ensino dessa leitura, mas exige empenho e rigor teórico-metodológico” (BRAIT, 2013, p. 43). Ainda de acordo com a autora, alguns textos de diferentes gêneros, nos quais a articulação verbo-visual é tecida na instância de produção, atuam como projeto de construção de sentidos, estabelecendo diálogos com a alteridade e viabilizando a construção de novas identidades.

Assim, empreender um esforço para a compreensão dos efeitos de sentidos suscitados pelas diferentes semioses pode favorecer a formação de sujeitos-leitores críticos e responsivos, seja para atentar-se para as escolhas feitas pelos produtores na construção do projeto de dizer, seja para analisar posicionamentos discursivos e construir interpretações que considerem o percurso de leitura e o contexto de produção e de recepção dos textos. Diante do exposto, este artigo sinaliza que novas pesquisas sobre mediação pedagógica da leitura sejam realizadas de modo a contemplar as dimensões multissemióticas constitutivas dos textos que circulam em contextos digitais.

## 5 Considerações finais

O objetivo deste artigo foi realizar uma análise acerca dos saberes docentes sobre a mediação pedagógica e o ensino da leitura em sala de aula. A partir do estudo empreendido, foi possível sistematizar questões que demonstram a relevância desse procedimento para o encaminhamento das práticas de leitura e para a formação de leitores ativos e responsivos.

Desse modo, as pesquisas realizadas por Solé (1998), Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), Freitas (2012), Cavalcante (2015, 2020), Souza e Giroto (2010), entre outros, são referências para a discussão tocante à mediação pedagógica da leitura. Considerando o contexto digital, tais estudos poderão fundamentar novas discussões acerca da mediação pedagógica para a leitura de textos multissemióticos.

Essa articulação poderá trazer contribuições para a qualificação das práticas docentes e para o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes, uma vez que os textos que circulam em contextos digitais podem combinar diferentes modos/recursos semióticos e hiperlinks, o que exige novos modos de interação e, por consequência, de mediação pedagógica. A mediação, nesse contexto, deve considerar aspectos como a multimodalidade, a navegabilidade e a interatividade, que influenciam diretamente a construção de sentidos. Além disso, a mediação pedagógica precisa orientar os leitores a estabelecer relações entre diferentes semioses e interpretar criticamente os conteúdos, promovendo uma leitura ativa e reflexiva.

Dessa forma, esta pesquisa sinalizou a necessidade de formalização de discussões sobre estratégias metodológicas para o ensino da leitura, considerando o papel do professor no encaminhamento das atividades e a efetiva participação dos alunos na ação leitora. Em linhas breves, merece destaque a necessidade de uma formação docente mais sistematizada, que contemple não somente as discussões sobre mediação pedagógica da leitura, mas também sobre as estratégias metodológicas para a

promoção de espaços para uma compreensão responsiva ativa por parte dos sujeitos-alunos-leitores.

## Referências

- ANGELO, C. M. P.; ZANINI, M.; MENEGASSI, R. J. O ensino de língua portuguesa numa perspectiva interacionista. *Uniletras*, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 79-98, 2004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/137/135>. Acesso em: 13 dez. 2024.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARBOSA, M. V. Aula: um acontecimento construído por múltiplas ações de linguagem. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v13i2.15372>. Acesso em: 13 set. 2024.
- BARBOSA, M. V. Ensino da leitura e formação do professor mediador. *Revista Leitura: Teoria & Prática*, [s.l.], v. 29, n. 57, p. 28-37, nov. 2011. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/39/35>. Acesso em: 12 out. 2024.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 17 dez. 2024.
- CARVALHO, A. F.; SILVA, C. T. A.; MILL, D. Mediação tecnológica. In: MILL, D. (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018. p. 433.
- CAVALCANTE, A. P. S. *O processo de mediação pedagógica de leitura de narrativas literárias*. 2020. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/16784>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- CAVALCANTE, V. *Alfabetização e letramento na educação inclusiva: desafios e possibilidades*. 2015. 61 p. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/15534>. Acesso em: 14 jun. 2024.
- CRUZ, D. M. Mediação pedagógica. In: MILL, D. (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018. p. 429-432.
- FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 30-48.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura na Prova Brasil. *Linguas & Letras*, [s.l.], v. 10, n. 18, p. 13-32, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2244/1740>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- GERALDI, E. S. *Aprendizagem autorregulada: uma estratégia para o ensino da leitura na educação de jovens e adultos*. 2022. 98 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235610>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- GERALDI, J. W. Leitura e Mediação. In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (org.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 25-48.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- GIROTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S. *et al.* (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 45-114.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 133-173.
- OLIVEIRA, A. A.; SILVA, Y. F. O. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-25, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275/16002>. Acesso em: 18 fev. 2024. Doi: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n64id28275>.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTEL, S. C. Mediação para compreensão leitora: uma estratégia didática. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37, p. 151-171, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.13102/sitientibus.vi37.7788>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- ROCHA, A. M. S.; SANTOS, R. R.; SOUSA, A. C. M. O processo dialógico e a mediação da leitura na formação do sujeito leitor. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 30, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1808-5245.30.135756>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TEIXEIRA, O. H.; ALMEIDA, L. V.; CASSUCE, F. C. C. Percepções docentes e aprendizagem no ensino médio brasileiro: qual a relação?. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 33, p. 1-29, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.7473>. Acesso em: 7 out. 2024.
- TREVIZAN, Z.; GEBRAN, R. A.; GUIMARÃES, C. F. A mediação docente no ensino da leitura literária. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.26708>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000100015>. Acesso em: 20 jan. 2025.